

**Міністерство освіти і науки України
Одеська національна академія зв'язку (ОНАЗ) ім. О.С. Попова (Україна)
Міжнародна асоціація випускників ОНАЗ (Україна)
Технічний університет Кошице (Словаччина)
Університет Гіперіон в Бухаресті (Румунія)**

МАТЕРІАЛИ

VII Міжнародної науково-методичної конференції

**ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ
ТА ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ
З ВИВЧЕННЯ, ВИКЛАДАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ МОВ**

6-7 жовтня 2016 року

Одеса, Україна

«Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення викладання та оцінювання мов». Матеріали VII Міжнародної науково-методичної конференції, 6-7 жовтня 2016 р. – Одеса: Бондаренко М.О., 2016. – 288 с.

ISBN 978-617-7424-23-8

Матеріали VII Міжнародної науково-методичної конференції «Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов» містять результати аналізу таких питань: мовна політика в нефілологічних ВНЗ у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських Рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов; процеси вивчення та викладання іноземних мов студентам нефілологічних спеціальностей; оцінювання рівня володіння іноземними мовами студентів нефілологічних спеціальностей; особливості викладання російської та української мов іноземним студентам нефілологічних спеціальностей; професійно орієнтований переклад як прикладний аспект лінгвістичної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей; розробка та впровадження у навчальний процес дистанційних курсів іноземних мов як допоміжного засобу в організації лінгвістичної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей.

Редакційна колегія:

- | | |
|------------------|--|
| Істрате С.-Л. | доктор філософії, доцент, декан факультету соціальних, гуманітарних та природничих наук Університету Гіперіон в Бухаресті (Румунія) |
| Кашчакова Е. | доктор філософії, зав. секцією англійської мови кафедри іноземних мов Технічного університету Кошице (Словаччина) |
| Лумніцер Е. | професор-інженер, доктор філософії, проректор з навчальної роботи Технічного університету Кошице (Словаччина) |
| Павлова Я. | доктор філософії, канд. наук, зав. кафедри іноземних мов Технічного університету Кошице (Словаччина) |
| Пономаренко І.В. | к. філол. н., доцент, зав. кафедри лінгвістичної підготовки ОНАЗ ім. О.С. Попова (Україна) |
| Тарасенко Л.В. | к. пед. н., доцент кафедри лінгвістичної підготовки ОНАЗ ім. О.С. Попова (Україна) |
| Чугунова Н.В. | доцент кафедри лінгвістичної підготовки ОНАЗ ім. О.С. Попова (Україна) |
| Шульган О.О. | проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків, к. філол. н., професор кафедри лінгвістичної підготовки ОНАЗ ім. О.С.Попова (Україна) |

Усі матеріали, опубліковані в цьому виданні, були узгоджені з рецензентами та членами редакційної колегії.

**Министерство образования и науки Украины
Одесская национальная академия связи (ОНАС) им. А.С. Попова (Украина)
Международная ассоциация выпускников ОНАС (Украина)
Технический университет Кошице (Словакия)
Университет Гиперион в Бухаресте (Румыния)**

МАТЕРИАЛЫ

VII Международной научно-методической конференции

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
И ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ
ПО ИЗУЧЕНИЮ, ПРЕПОДАВАНИЮ И ОЦЕНИВАНИЮ ЯЗЫКОВ**

6-7 октября 2016 года

Одесса, Украина

«Лингвистическая подготовка студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений в контексте Болонского процесса и Европейских Рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию языков». Материалы VII Международной научно-методической конференции, 6-7 октября 2016 г. – Одесса: Бондаренко М.А., 2016. – 288 с.

ISBN 978-617-7424-23-8

Материалы VII Международной научно-методической конференции «Лингвистическая подготовка студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений в контексте Болонского процесса и Европейских Рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию языков» содержат результаты рассмотрения следующих вопросов: языковая политика в нефилологических ВУЗах в свете Рекомендаций Совета Европы и Болонского процесса; процессы изучения и преподавания иностранных языков студентам нефилологических специальностей; оценивание уровня владения иностранными языками студентов нефилологических специальностей; особенности преподавания русского и украинского языков иностранным студентам нефилологических специальностей; профессионально ориентированный перевод как прикладной аспект лингвистической подготовки студентов нефилологических специальностей; разработка и внедрение в учебный процесс дистанционных курсов иностранных языков как вспомогательного средства в организации лингвистической подготовки студентов нефилологических специальностей.

Редакционная коллегия:

Истрате С.-Л.	доктор философии, доцент, декан факультета социальных, гуманитарных и естественных наук Университета Гиперион в Бухаресте (Румыния)
Кашчакова Е.	доктор философии, зав. секцией английского языка кафедры иностранных языков Технического университета Кошице (Словакия)
Лумницер Э.	профессор-инженер, доктор философии, проректор по учебной работе Технического университета Кошице (Словакия)
Павлова Я.	доктор философии, канд. наук, зав. кафедрой иностранных языков Технического университета Кошице (Словакия)
Пономаренко И.В.	к. филол. н., доцент, зав. кафедрой лингвистической подготовки ОНАС им. О.С. Попова
Тарасенко Л.В.	к. пед. н., доцент кафедры лингвистической подготовки ОНАС им. А.С.Попова (Украина)
Чугунова Н.В.	доцент кафедры лингвистической подготовки ОНАС им. А.С.Попова (Украина)
Шульган Е.А.	проректор по научно-педагогической работе и международным связям, к. филол. н., профессор кафедры лингвистической подготовки ОНАС им. А.С. Попова (Украина)

Все материалы, опубликованные в этом издании, были согласованы с рецензентами и членами редакционной коллегии.

ISBN 978-617-7424-23-8

© ОНАС им. А.С. Попова

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Odessa National O.S. Popov Academy of Telecommunications (ONAT) (Ukraine)
International Association of ONAT Graduates (Ukraine)
Technical University of Košice (Slovakia)
Hyperion University of Bucharest (Romania)**

**PROCEEDINGS
of the VII International Scientific and Methodical Conference**

**LINGUISTIC TRAINING OF STUDENTS
OF UNIVERSITIES OF NON-
PHILOLOGICAL SPECIALITIES
IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS
AND RECOMMENDATIONS OF THE COMMON
EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES:
LEARNING, TEACHING AND ASSESSMENT**

October 6-7, 2016

Odessa, Ukraine

«Linguistic Training of Students of Universities of Non-philological Specialities in the Context of Bologna Process and Recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment». Proceedings of the VII International Scientific and Methodical Conference, October 6-7, 2016. – Odessa: M.O. Bonderenko, 2016. – 288 p.

ISBN 978-617-7424-23-8

The Proceedings of the VI International Scientific and Methodical Conference «Linguistic Training of Students of Universities of Non-philological Specialities in the Context of Bologna Process and Recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment» contain the results of consideration of the following questions: language policies in non-philological universities in view of Recommendations of the Council of Europe and Bologna Process; processes of learning and teaching of foreign languages of the students of non-philological specialities; assessment of language proficiency of students of non-philological specialities; features of teaching of Russian and Ukrainian languages for foreign students of non-philological specialities; professionally oriented translation as applied aspect of language training of students of non-philological specialities; development and implementation into the learning process of distance learning courses of foreign languages as aid in the organizing of language training for students of non-philological specialities; development and implementation into the learning process of distance learning courses of foreign languages as aid in the organizing of language training for students of non-philological specialities.

Editorial Board:

- | | |
|------------------|--|
| Istrate S.-L. | Associate Professor, PhD., Dean of the Faculty of Social, Humanistic and Natural Sciences of the Hyperion University in Bucharest (Romania) |
| Kaščáková E. | Mgr., PhD., Head of the English Language Section of the Department of Languages of the Technical University of Košice (Slovakia) |
| Lumnitzer E. | Prof. Ing., PhD., Vice-Rector for Education of the Technical University of Košice (Slovakia) |
| Pavlovová J. | PhDr., CSc., Head of the Department of Languages of the Technical University of Košice (Slovakia) |
| Ponomarenko I.V. | Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of the Linguistic Training of O.S.Popov ONAT |
| Tarasenko L.V. | Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of the Linguistic Training of O.S.Popov ONAT |
| Chugunova N.V. | Associate Professor of the Department of the Linguistic Training of O.S. Popov ONAT (Ukraine) |
| Shulgan O.O. | Vice-Rector for Education and International Relations, Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of the Linguistic Training of O.S. Popov ONAT (Ukraine) |

All papers published in this volume have been peer reviewed through processes administered by the proceedings Editors.

ISBN 978-617-7424-23-8

© O.S. Popov ONAT

ЗМІСТ / СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

АВСТРИЯ / АВСТРИЯ / AUSTRIA

Живорад Жуйович. Современные подходы к оцениванию в Европе на примере австрийских образовательных учреждений	11
---	----

АЗЕРБАЙДЖАН / АЗЕРБАЙДЖАН / AZERBAIJAN

Heydarova Shafiq. Specific Characteristics of the Terms in the Modern Azerbaijan Language ..	15
---	----

КАЗАХСТАН / КАЗАХСТАН / KAZAKHSTAN

Алиярова Л.М., Махажанова Л.М. Listening Comprehension as One of the Important Skills in Foreign Language Learning.....	19
Бисингалиева И.В. Развитие социально-коммуникативных навыков студентов нефилологических специальностей	23
Ломаченко Н.Л., Сабырбаева Н.К. Обучение переводу английских научно-технических текстов.....	26
Kazmagambetova A.S., Kalieva A.Zh. Formation of Students' Inter-Ethnic Tolerance	30
Strautman L.E., Gumarova Sh.B. Professionally-Oriented English as a Step to Teaching Physics in English	33

КИРГИЗСТАН / КЫРГЫЗСТАН / KYRHYZSTAN

Имангазиева Г.А. Использование потенциала коммуникативной методики при обучении студентов иностранному языку в неязыковых высших учебных заведениях ..	37
Мажиева Г.М. Внедрение новых интерактивных технологий при изучении иностранных языков с использованием ТСО	41

МОЛДОВА / МОЛДОВА / MOLDOVA

Duhlicher Olga, Blajin Cristina. The Use of Interactive Whiteboard Technology in the English Classroom	44
---	----

МОНГОЛИЯ / МОНГОЛИЯ / MONGOLIA

Байгаль Машлай. Выражение семантических оттенков значения определительных отношений в русском и монгольском языках	50
Ганчимэг Дамбын. Семантизация новых слов через словообразовательные связи в русском и монгольском языках	54
Мунхтуяа Тогтох. Заимствованные русские антропонимы в системе личных имён монголов	59
Сарантуяа Ишбалжир. Трудности перевода русских фразеологизмов на монгольский язык.....	62
Туяа Готовын. К вопросу сопоставительного исследования языка и культуры народов.....	65
Цэцэгмаа Буд. Сопоставление студентами концептов «добра и зла» на уроках делового русского языка.....	69

Цэцэгмаа Цэрэндорж. Лексико-грамматические свойства фразеологических единиц в текстах А.С. Пушкина	73
Badarch Baigal. Effects of Peer Coaching on ESP Classroom	82
Enkhbaatar Tsedenbazar. Curriculum Development and English for Specific Purposes at Mongolian Higher Education	85
Munkhtsetseg Badarch. Einige Probleme der Fachsprachenforschung	90
Sanj Uranbileg. The Future of English as a Global Language	92
Serjmyadag Sergelen. Deutsch als Fremdsprache an der Mongolischen Universität für Wissenschaft und Technologie	96

НІМЕЧЧИНА / ГЕРМАНИЯ / GERMANY

Reichelt Michael. Der Film als Medium interkulturellen Lernens	98
Uhlen Regina. Förderung der Schreibkompetenz	100

СЛОВАЧЧИНА / СЛОВАКИЯ / SLOVAKIA

Алиева Ленка. Продуктивные способы формирования коммуникативной компетенции студентов-нефилологов на уроках РКИ	102
Czéreová Beáta, Mazurová Helena. Active Role of Students in the English Learning Process	105
Sorger Roman. Globale Kompetenzen im Sprachunterricht	109

ЎЗБЕКИСТАН / UZBEKISTAN / UZBEKISTAN

Салахова Э.З. Лексико-семантические аспекты перевода юридической терминологии	114
Gazieva V.Kh. Differentiation in Teaching and Learning through the Use of Technology	116
Kadirkbekova D.Kh. Models of Translation Procedures of it Terms	118
Suleymanova G.N. Some Techniques for English Language Learners	121

УКРАЇНА / UKRAINE / UKRAINE

Алексишина Е.М., Юсупов В.О. Процессы изучения и преподавания иностранных языков студентам нефилологических специальностей	123
Белько І.В. Аудіювання як провідний засіб викладання української мови іноземним студентам нефілологічних спеціальностей	125
Бермас Л.И., Бермас А.Н. Работа над профессионально ориентированным текстом на занятиях немецкого языка в медицинском вузе	130
Бойко Г.І. Писання як один із видів мовленнєвої діяльності на заняттях з української мови як іноземної	132
Гейна О.В., Долинська В.І. Переваги індивідуально-орієнтованого підходу в процесі мовної підготовки іноземних студентів	139
Гнатенко Е.В., Сорокина Ю.Н. Особенности изучения английского языка в спортивном вузе	146
Гуцол М.І. Вивчення та методика викладання іноземних мов студентам нефілологічних спеціальностей	149
Дмитрук Л.І. Формування комунікативної компетенції у процесі мовної підготовки студентів-іноземців медичних вищих навчальних закладів	152
Еремкина Г.Г. Когниосфера номенклатурных названий (на материале названий лекарственных средств)	157
Ермолаев В.К., Шпанько Т.С. Формирование умений и навыков самостоятельной работы студентов, изучающих иностранный язык	159

Жигжитова Л.М. Sur l'enseignement de l'anglais pour les étudiants en télécommunications.....	161
Каніболоцька О.А. Питання компенсаторної компетенції як складової іншомовної професійної освіти студентів мовних спеціальностей	163
Карпова С.А. Типичные ошибки китайских учащихся в русском речевом ударении и методы их исправления	169
Картель Т.М., Мар'янюк Я.Г., Зайцева О.Ю., Сивокін Г.В. Діалогічне навчання англійської мови як засіб формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх інженерів	172
Кірюх С.М., Висоцька З.І. Урахування індивідуальних особливостей наукового мовомислення автора при навчанні мови спеціальності (на матеріалі економічних текстів Івана Франка)	178
Ковальська Н.А. Іншомовне аудіювання як особливий вид мовленнєвої діяльності	183
Копіца Є.П., Пислар Т.П. Оволодіння латинською лексикою студентами-медиками – засіб поповнення їхніх професійних знань	186
Коротун О.О., Томіна Ю.О. Комунікативна складова академічної мобільності студентів	188
Котковець А.І. Види ігор на занятті з англійської мови у технічних ВНЗ	191
Краснюк С.О. Удосконалення компетентнісного підходу в контексті інноваційного розвитку освіти у вищих навчальних закладах	194
Купрата Н.Я., Ковальчук Г.В. «Я вас як письменника ставлю вище всіх...» (Із листа Олени Пчілки до Івана Франка)	200
Кусаковская В.А. Английский язык в профессиональной подготовке архитекторов	203
Лавриш Ю.Е. ESP Classes and Soft Skills Accomplishment at Technical University	205
Лелет І.О. Peculiarities of Teaching English to Engineering Students	211
Марлова А.С., Горпинюк О.П., Яценко А.І. Мовні особливості наукової медичної літератури у навчанні майбутніх лікарів перекладу спеціальних текстів англійською мовою	216
Маслова Н.А. Оптимальные пути повышения эффективности в обучении лексике русского языка как иностранного	220
Мельник О.А. Мотивація як ефективний фактор підвищення успішності студентів у процесі вивчення іноземної мови	225
Мунтян С.Г. Внутрішній моніторинг стану підготовки студентів з іноземних мов	227
Нестеренко Н.В. Роль лексичної складової у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів-медиків	230
Никулина Е.М. О применении проектной методики при обучении иностранных студентов русскому языку	232
Окулова Л.А. Teaching reading aloud	234
Очеретна О.Ю. Створення позакласного гуртка з залученням іноземних викладачів-волонтерів для формування акмеологічної культури у майбутніх фахівців електрозв'язку на заняттях з англійської мови	239
Петрусенко Н.Ю., Сонна І.Ю. Формы самостоятельной работы при овладении языком специальности	243
Пономаренко І.В. Лінгвістичні відхилення в системі комунікативної компетенції	246
Рожельюк І.Я. Лінгводидактичне тестування як засіб вдосконалення професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови вищого навчального закладу	249
Русалкіна Л.Г., Гожелова Н.М. Формирование мотивации к изучению иностранных языков у студентов медицинского вуза	255
Семенчук Ю.А. Реализация принципа наглядности в обучении студентов иноязычной лексике	256

Сліпченко Л.Б. Practical Suggestions for Teaching Academic Writing to Students Majoring in Tourism and Hospitality.....	259
Тарасенко Л.В., Мазур Г.Д. Навчання іноземній мові в технічному виші	263
Фоміна Л.В., Скорбач Т.В., Кулікова І.І. Специфіка викладання курсу «українська мова» для іноземних студентів-медиків	265
Чепелюк Н.І., Кузнецова Г.П., Грищук Т.В. Залучення студентів до участі у проєктах як один із шляхів вирішення проблеми мотивації студентів вчз нефілологічних спеціальностей до вивчення англійської мови.....	268
Шаповал Ю.Д. Інноваційна діяльність педагога у процесі оцінювання рівня володіння іноземними мовами студентів нефілологічних спеціальностей.....	271
Шульган О.О., Кульчицька М.К. Місце іноземної мови в системі освіти України для забезпечення сталого розвитку суспільства	274
Шуппе Л.В. Роль мотивації до оволодіння іноземною мовою як чинник формування культурологічної компетентності студентів	276
Щербина О.О. Особливості формування німецькомовної професійно орієнтованої аудитивної компетенції слухачів вищих військових навчальних закладів.....	281
Якушко К.Г. The Realization of Pedagogical Conditions for Acquiring Professionally Oriented Other Language Communication by Students of Technical Fields within Agrarian Universities...	286

Живорад Жуйович

Преподаватель-стажёр в период с февраля по июнь 2015 г.
в Одесской национальной академии связи им. А.С. Попова,
Венский университет,
г. Вена, Австрия

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ В ЕВРОПЕ НА ПРИМЕРЕ АВСТРИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

This article deals with modern approaches to grading students in Europe, specifically in the case of Austria. Beginning with the varieties of grading in German-speaking countries, this paper then discusses the principles of placing grades as well as documenting students' results. Furthermore, the implications arising with grading within language classes is elaborated in the main body of this article. Ultimately, an innovative method of evaluation, drafted by an Austrian teacher, is introduced, which may turn out to be of precious value when confronted with the aforesaid implications.

Введение

Европейское общество, особенно австрийское, ориентировано на результат. В таком обществе оценки являются важным инструментом для сравнения учеников/студентов и для стимулирования их работоспособности. С самого детства оценки значат много и могут быть решающим фактором, например, при поступлении в школу или университет, а также при приёме на работу. Значительную роль играют не только оценки основных предметов, но и факультативных.

Формы оценивания в немецкоговорящих странах

В современной Европе, как и во всем мире, используется множество способов оценки знаний. Формы оценивания в Австрии бывают разные: в школах в аттестате зрелости может стоять цифровая оценка («1» – отлично, «2» – хорошо, «3» – нормально, «4» – удовлетворительно, «5» – неудовлетворительно), однако на тестах в течение учебного года нельзя ставить оценки в цифровом виде, кроме экзаменов. Формы оценивания могут выражаться символами (например «+» – отлично, «-» – неудовлетворительно). По некоторым предметам, например, по английскому языку бывают буквенные обозначения оценок по результатам тестов, т. е. как в американской системе. В университетах, как правило, оценки выставляются по тем же принципам, что и в школьном аттестате зрелости. Реже бывает форма «зачет» или «незачет», в основном при оценивании результатов практики. В Германии подходы к оцениванию похожи, но есть некоторые различия, которые определяются принадлежностью, с одной стороны, к землям, а с другой стороны, к учебным заведениям. В школах есть ещё шестая цифровая оценка «6» – «неудовлетворительно», а оценка «5» называется там «недостаточная», однако обе оценки означают, что предмет не сдан. Дополнительно к цифровой оценке в свидетельствах об окончании школы можно также встретить «+» и «-». В высших классах гимназии, в профессиональных училищах и высших профессиональных училищах также используется 15-балльная система. В Швейцарии тоже существует система оценки 6-ю цифрами, но при этом: 6 – «отлично», 5 – «хорошо», 4 – «удовлетворительно», 3 – «неудовлетворительно», 2 – «слабо» и 1 – «плохо». В свидетельстве также допускаются половинные оценки (например, 4½). В некоторых кантонах Швейцарии встречается система оценки знаний 10-ю цифрами.

Принципы выставления оценок

Прежде всего возникает вопрос, по каким принципам ставят оценки в европейских странах. Обычно учителя/преподаватели оценивают достижения своих учеников/ студентов

комбинацией содержательных критериев и среднего показателя класса. Есть три базовые нормы, по которым проводят оценивания, т. е. стандарты:

- критериально-ориентированные базовые нормы как цели обучения или содержательные критерии;

- социальные базовые нормы (сопоставление с другими лицами);
- индивидуальные базовые нормы – личное развитие успехов (успеваемость).

Документация результатов

Результаты учащихся могут быть документированы разными формами, предполагающие традиционные и альтернативные способы оценивания.

К традиционным способам оценивания относятся следующие формы:

- оценки по образцу А, В, С (в данный момент эта форма используется только в некоторых начальных школах);

- словесные заключения (имеется в виду, что учитель/преподаватель ставит не цифровую оценку, а пишет, например, что ученик/студент не может писать правильно, но много старается и т.д.);

- цифровые оценки с сопроводительным заключением;
- цифровые оценки.

К альтернативным способам оценивания относятся:

- систематические (регулярные) отчёты в текстовой форме родителям;
- отчёт об учебном процессе (развитии);
- индивидуальное оценивание учеников/студентов;
- наблюдения со стороны других учеников/ студентов;
- распределение классных мест во время стандартного выборочного контроля (например, класс или год рождения);

- портфель;
- учебный дневник;
- оценочная анкета;
- учебная беседа;
- совместная оценка успехов.

В школе, особенно в австрийских начальных школах и младших классах средней школы, также влияние на оценку имеют следующие факторы:

- общее поведение,
- поведение,
- усердие,
- порядок,
- участие.

Эти факторы формируют итоговую оценку, которая подразумевает не только успеваемость по отдельным предметам, но и берёт за основу эти качества. Также существует отдельная оценка по поведению, которая определяет, может ли ученик в следующем году продолжать дальнейшее обучение в своей школе или ему нужно искать новое общеобразовательное учреждение.

Примеры качеств, являющиеся важными для оценки поведения и касающиеся рабочего и социального поведения:

- работоспособность,
- надёжность,
- концентрация и выносливость,
- интерес,
- самостоятельность,

- умение работать в команде,
- ответственность,
- способность к сотрудничеству,
- коммуникация,
- поведение в конфликтах.

Вся эта система наиболее прозрачна для учеников, тем не менее, многие ученики не понимают причину того, почему они получают оценку хуже, чем у других одноклассников, хотя, по их мнению, они находятся на том же уровне, либо лучше.

Чтобы решать эту проблему и оценивать ученика/студента более объективно, австрийский учитель Христиан Хашек создал свой способ для решения этой проблемы в старших классах средней школы, о котором речь идёт ниже.

Проблематика оценивания на занятиях по иностранному языку

Особенно проблематично оценивать знания по иностранным языкам. С одной стороны, балльно-рейтинговая система способствует ориентации на личность, дифференциации оценки знаний, стимулированию систематичности работы, а также развитию творческих способностей. Однако в реальности выходит, что главной целью становятся баллы, а не знания. Кроме того, возникает возможность набрать баллы непосредственно перед зачетом или экзаменом, выполняя задания, рассчитанные на весь семестр. В таком случае речь о систематической работе не идёт, поэтому баллы, набранные таким путём, не могут отражать реальных знаний. Такие студенты обычно не могут сдать предмет с первого раза и при каждой попытке баллы накапливаются. Изучение иностранного языка предполагает обучение разным видам речевой деятельности, имея ввиду передачу и прием сообщений. Продуктом рецептивных видов такой деятельности является умозаключение через процесс рецепции. Результатом продуктивных видов речевой деятельности, а именно говорения и письма, выступает высказывание, текст, дискурс. Предмет речевой деятельности – это мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности. Любая деятельность начинается с мотива, плана и завершается результатом, достижением цели. Безусловно каждый университет может создавать свою систему начисления баллов, но проблема в том, что балльно-рейтинговая система оценивания знаний унифицировала все науки и специальности, но не учла те, для оценивания которых важны критерии мысли, акта речи или языковых средств. Оценить любой из видов речевой деятельности через балльно-рейтинговую систему несложно, если проводить контроль в виде тестирования. В случае, если работа предполагает «вопрос-ответ», тогда появляется необходимость оценивания не только степени понимания услышанного или прочитанного, но и правильности выбора языковых средств во время ответа. При этом оценивание серьезности отклонения речи от нормы всегда носит субъективный характер, это невозможно оценить по балльной системе. Особенно сложно оценить сочинения или устное высказывание по балльной системе. Очевидно, что все тестовые задания не являются явными показателями уровня владения языком участников тестирования, потому что, во-первых, вероятен случайный выбор правильного ответа, во-вторых, знание грамматики не означает, что тестируемый умеет правильно излагать свои мысли в устной или письменной форме. Часто случается, что хорошие результаты тестирования не гарантируют свободное владение речью.

Инновационный способ оценивания. Конспект Х. Хашека

Х. Хашек придумал и разработал пять лет назад новую систему оценивания, которая придаёт особое значение прозрачности и мотивации и даёт ученикам возможность узнавать в любой момент, какую оценку они получают и сколько им ещё не хватает, чтобы улучшить эту оценку. В своём новом конспекте он во многом ориентировался на многопользовательскую ролевую онлайн-игру «World of Warcraft», где ученики получают за каждую выполненную задачу «XPs» (Experience Points). Ученики получают, например, 5 XPs за посещаемость и за

активність на уроке, за успешно выполненное домашнее задание 15 XPs, за один доклад 20 XPs, а безукоризненно выполненное домашнее задание принесёт учащемуся даже 35 XPs. Если, допустим, ученик в целом имеет 500 XPs по одному предмету, то он получает следующую оценку лучше. Естественно, есть и противоположная ситуация: если ученик выполнил работу плохо, то XPs снимаются. В любом случае ученик получает объяснение своей оценки. Прозрачность гарантирует электронное обучение, платформа под названием «Socialcube», которую создал Х. Хашек, и к которой могут получить доступ учителя и ученики из Австрии. Также все учителя могут использовать эту новую систему оценивания в своем учебном процессе.

Само собой разумеется, что конспект Х. Хашека имеет и свои потенциально слабые стороны. Ученики, достигшие уже хороших результатов, могут «почивать на лаврах», т. е. чувствовать себя слишком уверенно. Однако Х. Хашек наблюдал и обратную ситуацию: эти ученики были более активны, выполняли все свои задания и даже помогали остальным учащимся. Это обстоятельство он называет «High Level Syndrome» и добавляет, что эти ученики значительно более уверены в себе, ведь они защищены от неудачи.

Всё же эта система оценивания подходит не для каждого учителя, так как она требует умения использовать компьютер на уроке. Несмотря на некоторые слабые стороны в своей системе оценивания, Х. Хашек предлагает всем заинтересованным коллегам применять систему XPs и давать ученикам возможность трудиться, чтобы получить ту оценку, которую они действительно заслуживают.

Вывод

Оценки являются важными показателями того, насколько хорошо или плохо ученик/студент овладел изучаемым материалом. Они помогают преподавателям и работодателям объективно оценивать достижения человека. Проблема состоит в том, что это, к сожалению, невозможно. Оценки лишь создают впечатление, что между собой их можно сравнить, но они демонстрируют не только достижения. Есть предметы, где легче удаётся получить хорошие оценки, а есть также предметы, где с этим намного сложнее. Также оценка «хорошо» не всегда означает один и тот же результат. Многое зависит от системы оценивания, субъективного взгляда оценивающих, от учреждения и других факторов, поэтому для поиска работы или при выборе вуза в наше время важны не только оценки, но и опыт деятельности за границей, стажировки, IT-навыки и социальная активность. Одним из наиболее объективных способов оценивания является, на наш взгляд, конспект Х. Хашека, который, однако, еще требует доработки.

Литература

1. Brügelmann, H. u. a.: (2014): *Sind Noten nützlich und nötig? Zifferzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen.* Frankfurt: Grundschulverband e.V.
2. Son, I. S. (2012): „Osobennosti ocenivaniya znanij po inostrannomu jazyku (govorenije, pis'mo) po ball'no-rejtingovoj sisteme.“ v: *Teorija i praktika obrazovanija v sovremenom mire: materialy II meždunar. nauč. konf. (g. Sankt-Peterburg, nojabr' 2012 g.)*. SPb: Renome, 185–188.
3. Zsolt, W. (2014): *5 XP für Mitarbeit: Wiener Lehrer benotet Schüler wie „World of Warcraft“-Spieler*, Online: <http://derstandard.at/2000009243824/5XP-fuer-Mitarbeit-Wiener-Lehrer-benotet-Schueler-wie-WoW-Spieler> (22.10.2016).

Heydarova Shafiq,
*Azerbaijan Technical University,
Baku, Azerbaijan*

SPECIFIC CHARACTERISTICS OF THE TERMS IN THE MODERN AZERBAIJAN LANGUAGE

В статье рассматривается способ решения проблемы, возникающей при отсутствии соответствующего термина для выражения определенного понятия на основе внутреннего потенциала азербайджанского языка, путем заимствования и использования в готовом виде термина из другого языка. Наряду с этим показано, что термины, заимствованные из других языков, составляют большую часть азербайджанской научной терминологии.

Ключевые слова: *термин, язык, лингвистика, лексика, семантика.*

Though that the problem of term and terminology has been in the focus of investigations for a long time, in the most cases the specific indications of the term, the aspects differing from generally used words are not considered in the investigations. It is known that the formation and development characters of lexicology are characteristic for the terms too. The terminology functions as a part of a certain language half-system and it is difficult to state any idea without analyzing separate characters peculiar to the language half-system. The terminology is a part of the special lexicology and reflects principal and typical indications peculiar to this lexicology. But every word cannot be called as the term and the system of words as the terminology. From this point of view the terminological layer and generally used lexicology shall be investigated and learned in the form of mutual relation. It means that while looking at the lexicological system of the language as a whole, it is the collection of different systems having specific levels placed in the hierarchical order.

General lexicology of the language, special lexicology forming its certain part and the terminological lexicology including a certain part of this lexicological layer completes each other. It is possible to imagine neither terminology without science, nor the field of scientific knowledge without terminology; as separate terminological units are the signs of language elements of notions and concepts included in the system of scientific knowledge. So, the terminology is formed in the result of understanding the vital realities of all scientific knowledge.

The ideas of the notions that don't exist in the nature and in the human thought and don't have language units for calling them are formed in the process of development of the system of science, technique and other knowledge. As the knowledge system develops, becomes rich, new notions and the terms expressing them appear in connection with them in the language. Incessant development, scientific-technical development, newly appeared; discovered system of notions forms the terminology. Every area of science is organized by the system of three principal notions: the collection of some facts that organizes and reflects its context, the ideas that appear as its result and the terms that express those ideas. It is not possible to imagine every area of scientific knowledge without these three attributes. From this point of view, language doesn't bear an accidental character in the development of scientific knowledge and a separate branch of science, the language occurs as one of the structural elements of every science. That is to say that, scientific language units are included in the science just by means of terminology. This character of terminology contributes to reflect the history of the scientific idea from the ancient time up to the present.

From this point of view other elements of the language and other lexicological systems cannot be compared with the terminology. One of the principal characters that differs the terms from other word combinations is its connection with science. That is to say that besides naming the

scientific theories, laws, conditions and etc. principles arisen thanks to it, the terminology appears as an important element of separate science and technique. The mathematical logic affirms that it plays an important role in the expression of scientific notions. The terminological area is directed to reflect and to express in the relevant order the social life, formed existence, separate vital areas (science, technique, art, politics, law and etc.). In the other words the terminology is close lexicological context of science and technique, formed existence of the social life.

One of the principal characters that distinguishes the terms from other word combinations is their relation with scientific conception. Most of all it is related with extra-linguistic factors. The principal and leading characters of those extra-linguistic factors exert influence on the status of the term in the language too. Thus, the principal aspect observed by the investigators in the terms is reflection of theoretical perception of the scientific-technical facts. As the result, establishment of close relations appears between the terminological calling and the termed notions of certain areas of knowledge. Besides, the term appears as a word subordinating to the regularities of the language where it is used from the point of view of appearance (phonetic peel) not depending on its formation and derivation from other language. The terms and their essence, at the same time whole terminology besides naming the scientific theories, laws, conditions and etc. principles arisen thanks to it, shows itself as an important element of separate science and technique. The investigators determine the science as the form of thought appeared in the result of investigations having different characters. Every step forwarded by these investigations is called by the terms as the product of thinking activities of the people being able to think. Therefore, the determination of the direction of the investigation of separate areas is very important. In all cases the process of making terms in this language functions in the investigated scientific areas.

As it is seen, certain idea appears on the place of the term in the language system and its essence speaking on different indications belonging to it during this explanation of the term. In all cases the term is distinguished as a special word group in the language. In this case generally used words are mixed with the terms and the characters distinguishing them are noted in the most investigation work. Specific characters peculiar to these terms appear in more clear form during this comparison, determination of the typical signs distinguishing them from other word groups is easier. It is clear during the comparison of generally used words and terms that: "differing from ordinary word or word combination, the term shall have limited and determined content. This content shall belong to the term not depending on the context, though the meaning of an ordinary word is specified in the context" [1, p. 18].

But other ideas existing about the essence of the term prove that the term and its principal, specific signs are still being explained in the different forms in the linguistics. Thus, as the position of the term in the vocabulary, principal differences that distinguish the term from other lexicological units, the signs that belong it cause to certain controversies, the criteria of inclusion of words into the terminological layer, distinguishing the terms from generally used words are the matters that cause to controversies in the linguistics. It is forwarded from the fact that as constant innovation and changes of the terminological system of every language is observed more and the process of termination of the generally used words and passage of the term to the generally used lexicology are constant and incessant linguistic event, it is not always possible to determine the boundary of terms and their differences from other word groups. One of the matters that makes difficult the matter and causes to contravorsery is that the position of logician, philosophers, sociologists, different professionals and linguists in the relation to the terms and the method of their approach to the object differ from another, each of them tries to explain and differ the term from their point of view. Just for this reason it is possible to observe that the terms are confused with nomenclature words, profession-trade lexicology, sometimes with generally used words. Thus, the notions that have definition and conform to any word are considered as the term in the logic (the

definition is sometimes replaced by “appointment”. That is to say that the term is named by means of appointment of some notions – their essence and principal context).

Other philosophic explanation of the term may be met. Thus, “determination of the meaning of the name having some special (scientific) function within the context in the field of theory and knowledge” is considered as the term in the encyclopaedic philosophic dictionary [2, p. 43; 3, p. 160].

The attitude of the sociologists to the term and its explanation is distinguished with relatively different quality. Thus, the sociologists consider the terms as special words used in the separate areas of production or science not depending on the process of their formation in the objective laws and reflection of definition there. The people who are engaged in different trades and professions consider the words used in some professions and trade fields as the term not depending on their systematic character and calling certain notions. The term is explained more comprehensively and in detailed form in the linguistics in connection with the fact that the term is the special unity of the language. From this point of view the attitude to the term in the linguistics, its explanation and elucidation from different aspects is distinguished with its peculiar character. Approach to this language unit from the different point of view makes the investigations in that direction urgent. T. L. Kandelaki wrote: “Such words and word combinations are understood under the name of term that they find their definitive meaning in the system of corresponding notions” [4, p. 7].

Notwithstanding that a certain part of the terms included in the terminology has generally used character in the certain environment, they bear special function and are termed far from this environment. For example, the names of different alive beings (zoonims), name of plants (phitonims), some notions related to welfare (relationship words, names of dishes) become terminological units bearing special function in the language of specialists in connection with certain area far from generally used environment. For example, though that the words as tongue, throat, kidney, pillow, roast meat and etc. words are used as the lucid language units among the people, they bear special character in medicine, cooking and they are termed. The units included in biology, botany, physiology, medicine, cooking and etc. terminological systems in certain fields may be used both as generally used words and terms. The analyses of the terminological system of different languages show that there are a lot of terminological units formed in connection with termination of generally used words in all terminological fields. This process is the language event that shows itself as one of enrichment sources of the terminology of different areas of the language. This process is called as retermination and determination in the linguistics. The development direction of the relations as notion-essence or notion – thing is very important in the directions included in the terminological system. From this point of view the terms differ from generally used words because of their international character according to the international character of the notions that they are attached and they call. Therefore, taking a whole, the terminology expressing the notions of certain areas has development objective laws peculiar to it. This characteristic cases show themselves in the different levels – phonetic, lexicological, morphologic and syntactical levels of the language, at this time deviation from literary language norms is observed.

While considering the vocabulary of national languages, it is obvious that though generally used words are the principal nucleus of the vocabulary; the terminological lexicology is the different part of this nucleus, each of these parts is developed on the basis of chemistry, mathematics, physics, medicine and etc. specific characters. Naturally, this time interior objective laws and norms are observed.

So, the logic appointment of the meaning is the necessary sign of termination. When a word becomes a term or in the semantic conversion process (in the terminology) the term-notion relation is appointed. The term shall certainly enter into the terminology of certain area and it shall have a meaning appointed on the basis of its definition. The differences between the term and generally

used words show themselves in the several directions: according to its function, utilization circle, diffusion degree, source of origin and methods. So, the terms differ from other words (generally used words, dialectics and etc.) that are in the vocabulary.

Literature

1. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. – М., 1961.
2. Sadıqova S.A. Azərbaycan dilinin terminologiyası. Bakı, Elm. – 2011. – 380 s.
3. Sadıqova S.A. Azərbaycan dili terminologiyasının nəzəri problemləri. Bakı, Elm, 2006.
4. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов. – М.: Наука, 1977.

*Алиярова Л.М.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Махажсанова Л.М.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Казахский национальный университет им. Аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан*

LISTENING COMPREHENSION AS ONE OF THE IMPORTANT SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Статья посвящена проблемам восприятия иностранного языка в неязыковых высших учебных заведениях. Ее цель – раскрыть основные трудности, возникающие у обучающихся в процессе слушания. В статье убедительно доказывается, что основу изучения языка составляет умение чувствовать, понимать речь. Авторы предлагают различные методики и техники, направленные на устранение лексических и грамматических трудностей восприятия текста на слух.

Listening comprehension is one of the most important components of oral speech communication which provides the basis for development of other speech aspects and cognitive development. Listening comprehension is a prerequisite for language acquisition. If you have difficulties in understanding what another person is saying in a foreign language you cannot say you have a good command of a foreign language and you cannot use it as a means of communication. Listening in the right way is a crucial skill. Listening in English is an active skill requiring listeners to deal with a variety of complicated tasks, such as discriminating between sounds and interpreting stress and intonation. Listeners use a variety of mental processes to give meaning to the information they listen to.

It is known that listening in learning a foreign language at non-language high schools connected with certain difficulties, so it is especially important to consider the factors that may play an organizing role in relation to this type of speech activity. One of such factor is the learning objectives. Taking into account that listening can act as an independent type of speech activity and as a teaching action included part of the solution of a variety of learning tasks, listening in foreign language teaching is advisable to be carried through its inclusion in the decision of educational training and communication tasks used in foreign language teaching and when communicating in general.

The problem of training to audition should not be reduced to learning, perception and understanding of language as a system. The purpose of training to audition - to form the ability to perceive and understand it as a way to comprehension of the formation and thought and as a means of communication [1, p. 9]. This ability can not be produced on the basis of pre-speech exercises. The latter is necessary, but only as a preparatory phase to the implementation of speech exercises included in the process of learning activities of students.

It should be emphasized that the use of a pre-speech and speech exercises in training listening must be incremental. It is necessary to go from the more simple to the more complex, from simple pre-speech exercises to the more complex, from a purely educational objectives (e.g., responses to questions, paraphrase) to educational and communicative tasks. The decision of the latter may also be carried out, depending on the advanced level, while understanding audio text can go from lower to higher levels of understanding, highlighted by N.I.Geiz, from the global to the detailed and then critical understanding of the text [2, p. 42].

Teaching listening to pre-speech stage is based on the well-known methods of teaching a foreign language exercises aimed at the removal of lexical and grammatical difficulties of the text. Then you can move on to learning the process of listening to speech solution learning tasks.

Selecting the most suitable for training to audition learning tasks are carried out on the basis of the analysis of textbooks in the native and foreign language. Training task type have been identified, "read the text and answer the questions," "read the text and ask questions to the text", "answer questions", "write the answers to the questions", "describe the picture", "make a plan of the story", "retell the text" and some other tasks; and, most often found in textbooks learning task "to answer questions on the text."

At the lessons of foreign language, along with the above mentioned are used and some other tasks, such as: "learn by heart", "move" (from one language to another), "title the preview (read) the story", "listen to the text and make a plan", etc. Along with the teaching task of the answers to the questions most commonly used is the learning task "retelling". Exactly these objectives will be considered in this article. It should be noted that the special features of the listening comprehension in the conditions of solving various problems of scientists are determined primarily by the psychological content of the latter (the purpose, an operational structure, etc.). Isolation of the psychological characteristics of any educational problems associated with certain difficulties. This is due to insufficient knowledge of educational problems, and the ambiguity of the definition of the various authors.

Nevertheless, conducted theoretical analysis revealed the content of the psychological scientists examined problems answering questions, and narration. Composition of the operational activities of listening comprehension was proposed by G.N.Saltovskoy, we used to highlight the operational staff listening comprehension included in the solution of educational problems answering questions and retelling [3, p. 51]. The following steps of listening activities should be pointed out which include the solution of teaching problems such as retelling and answering questions.

The first audio effect: primary anticipation (probabilistic forecasting). It involves not only linguistic and semantic divining, but "presetting" to the adoption of information in accordance with the requirements of the learning task (if necessary retelling it should be more comprehensive, structured, if necessary, answer questions – a detailed and complete, but not structured). "Presetting" to audition in accordance with the nature of the learning task are determined by psychological content of the latter.

The second audio effect – meaning (information) analysis (carried out through the synthesis and simultaneously with it). It includes identification of (operation detection) of the basic "senses" ("milestones", "quantum" of meaning, reflecting the content of individual semantic chunks of text), arranging them in a hierarchical chain, absorb the entire contents of the text, and the allocation of the main sense – the general idea of posts.

The third audio effect is the final synthesis. It involves: a) compression, carried out by comparing the identified meanings to each other, even more of the compression, as well as with the knowledge of the merger auditor; b) interpretation on the basis of compression: judgment, a decision on the content of the message as a whole, to create a common "concept" (the term by A.G. Komm), "scheme", plan perceived and meaningful message in order to keep it in memory.

In teaching listening in a solution learning tasks of greatest interest are the action information analysis and final synthesis. Semantic (information) analysis includes phonetic, lexical and syntactic levels. However, we are only interested in the actual semantic level of analysis related to the comprehension of sentences and the text as a whole. Informational analysis on the level of the text proposal generally comprises the following steps: a) selection of information units and offers within the text; b) the establishment of relations between them. Informative analysis in dealing with different educational tasks carried out in different ways.

Thus, a learning task will require answers to the questions allocation of smaller than in the case restatement, number of informative units subject remembering and organizing in a specific structure.

The final synthesis in an operational plan is also dependent on the nature of scientific tasks. In solving the learning task retelling on the sentence level association of meanings in the general meaning of the sentence happens.

On the level of audio text it occurs: compression audio messages (by omission or omissions, substitutions or replacements), the expansion of audio messages (due to amendments in the form of judgments, conclusions) as well as the isolation of the main messages of thought and make it "the scheme".

In solving the problem of learning answers to the questions on the level of the sentence detailed meanings in order to understand the full text and be able to answer any question. At the level of the final synthesis of audio text it is necessary to create a general idea about the content of the perceived message.

On the basis of these theoretical assumptions, listening training based on speech exercises should start with solving learning task answering questions, because it is simpler.

In the first phase of the training to audition students are invited to listen to the text – sentence by sentence. Each sentence should be asked a question; it should be given a brief one-word answer immediately after listening to sentences and questions. It's better show the sentence twice. Asked questions may be of general or special, alternative types.

In the second stage of the audio text students are to give the same questions (after the re-submission of a sentence and questions) short answers, resorting to free phrases.

The third stage involves the complete answer to each of these types of questions.

The fourth stage represents the transition from work on a separate sentence for the purpose of understanding to work on individual pieces of semantic, and then on the text as a whole.

These suggested questions should be differentiated, not only as general, special, alternative, but also taking into account the level of understanding of the audio text, that is, they must be designed for a global, detailed and critical understanding of it [4, p. 42]. In addition, at this stage, questions can orient the students to understand and remember both content and linguistic forms of expression, and they are listening to either precede or follow it.

For example, questions that provide a global understanding of the text content can be: "What is told?", "Who are told?", "What is the main idea?", "Who is the main hero of the story?" and others.

Questions that provide detailed understanding will depend on the specific content of the text. Examples of issues involving a critical understanding of the text, are the following: "What do you like most?", "How do you assess the action of main character?" and the others.

After forming the ability to text audited by ear at the level of its critical understanding, proven by the answers to the questions mentioned above, you can proceed to the next stage of training to audition, namely learning perception and understanding of audio text, allows for its subsequent retelling.

Teaching to listening is a restatement of problem that learning should also be carried out step by step. In the first stage, as in the case of answers to the questions, retelling can be based on a global understanding of the text, as first a brief (and close to the original), and then a full (and close to the original).

Depending on the language proficiency of students in more advanced stages they can be tasked retelling in their own words. At the second stage the task is to set as much as possible more complete and detailed retelling of the text, and then critical thinking of the student, which involves reflection in the retelling of their attitudes to listening, as well as the restructuring plan of the narrative.

In more advanced stages of training to audition students should be taught (especially in language high school) to listening that allows to solve not only teaching, but also educational and communication problems.

The latter include the following types of problems: to describe someone something; prove someone something; convince someone something; explain someone something; to present something for others, etc.

Literature

1. Gez N.I. Lecture texts for the course "Methodology of teaching a foreign language in high school." – M., 2002.
2. Zimnia I.A. Psychology of hearing and speaking. – M., 1988.
3. Saltovskoy G.N. Methodical organization of corrective audiokonkursu. – Pyatigorsk, 1998.
4. Tsarkova V.B. Speech exercises in German. – M., 2001.

Бисингалиева И.В.,
доцент, Каспийский государственный университет
технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова,
г. Актау, Казахстан

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности студентов нефилологических специальностей. Автор рассматривает возможности обращения к социальному проекту как к современной форме речевой практики будущих специалистов.

Подготовка будущих специалистов на качественном уровне невозможна без формирования их социально-коммуникативной компетентности. Проблема усугубляется тем, что студенты вузов неполностью включены (а зачастую и вовсе не включены) в реальные социально-экономические отношения, так как общественно-социальные институты, предполагающие их социальную деятельность, давно отсутствуют. Данное противоречие является основанием для поиска новых педагогических форм, изменений в характере, в моделях учебного процесса и для пересмотра роли обучающегося и преподавателя в нем.

Формированию социально-коммуникативных умений личности посвящено большое количество социологической и психолого-педагогической литературы о сущности и условиях становления социальной зрелости (Л.С. Выготский, В.А. Кан-Калик, И.С. Кон, А.А. Леонтьев); о развитии коммуникативных умений и организации деятельности и общения, влияющего на оптимизацию условий развития социальной зрелости (И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калики др.). Традиционно к коммуникативным умениям и навыкам в этой сфере относят способность самостоятельно донести до окружающих собственные мысли и формулировать ответы на заданные вопросы, а также самостоятельно формулировать вопросы собеседнику, аргументированно отстаивать собственную позицию и гибко менять ее, строить общение с учетом статуса собеседника и особенностей ситуации общения. Социально-коммуникативные умения и навыки предполагают умения, необходимые для продуктивного социального взаимодействия, делового и социально ориентированного общения, связанного с социальными ситуациями, порожденными ими; вести диалог; организовывать личностное и групповое пространство в ходе общения с учетом реальной социальной ситуации [2, 3]. Как следует из сказанного, социально коммуникативная компетентность – это развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, формирующийся в условиях непосредственного взаимодействия. Развитие социально-коммуникативной компетентности предполагает адекватный выбор и использование всего набора средств, ориентированных на развитие личностных субъект-субъектных сторон общения и субъект-объектных составляющих этого процесса. А.Н. Занковский определяет социально коммуникативную компетентность человека как компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации и межличностном взаимодействии [1, с. 114].

Таким образом, проблема социально-коммуникативной зрелости личности существует в педагогической науке и практике достаточно давно, актуализируясь в переломные моменты истории. Вместе с этим трансформируется понимание сущности социальной зрелости, связанное с требованиями общества к молодым специалистам. В современных условиях изменяется не только понятие «социальная зрелость», но и социально-личностный уровень готовности к взрослой жизни. Для становления социальной

зрелості сейчас важна эффективная межличностная коммуникация. В качестве такой формы мы рассматриваем социальный проект по работе с молодыми людьми с ограниченными возможностями в социально-педагогическом пространстве вуза, предполагающий привлечение студентов в качестве волонтеров, подготовку добровольцев с четким обозначением специфического характера деятельности; психолого-педагогическое сопровождение на протяжении всего времени реализации социального проекта. Вуз на период проекта является площадкой для реализации инновации в подготовке студенческой молодежи к управленческой и проектной деятельности социальной направленности. Инновационный характер данному проекту придают новые формы и способы педагогической деятельности: проектно-ориентированные собеседования, тренинги, самостоятельная работа студентов с молодыми инвалидами, исполнение новой социальной координирующей роли. Метод такого проекта – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических коммуникативных знаний, а на их применение и приобретение новых форм и методов общения, возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социосреде.

Основная проблема, решаемая в проекте – это низкий уровень социальной активности и социально-коммуникативной компетентности студентов, умения преодолевать барьеры в социально ориентированном общении, строить интерактивную коммуникацию через формирование согласия, согласования действий, координацию заданий, кооперацию усилий, решение проблем, решение противоречий и трудностей в любого рода общении. Формы работы: беседы, конкурсы, деловые встречи, тренинги, интерактивные игры, подготовка концертов, встречи со СМИ, работа с молодыми инвалидами. Даже частичное участие студентов в мероприятиях такого социального проекта положительно влияет на развитие коммуникативной сферы будущего специалиста, вовлекает студентов в решение реальных социальных проблем, культивируя у них практику служения миру и нравственные ценности Милосердия, Добра и Взаимопомощи через активную речемыслительную деятельность, формирует навыки самостоятельной жизнедеятельности, базовые личностные и социальные компетенции. Мировоззрение и нравственные ориентиры (отзывчивость, открытость), сформированные в процессе участия в социальном проекте, останутся у них на всю жизнь, сделав их людьми неравнодушными, способными к сопереживанию. Включение в решение реальных проблем и опыт служения миру нравственными ценностями Милосердия и Добра содействует развитию духовно-нравственных ценностей благотворительности среди обществу, социальной консолидации и интеграции.

Сложные экономические и политические условия в стране ухудшили морально-психологическое состояние молодых людей с ограниченными возможностями: они испытывают тревогу и неуверенность в завтрашнем дне, чувство напряженности и дискомфорта. По словам работников собесов, малейшие затруднения вызывают у них панику и стресс. Существенные проблемы стоят перед инвалидами в области взаимоотношений с окружающими. Их ограниченные физические возможности являются причиной оторванности от общественной жизни и не позволяют полноценно включаться в жизнь общества. Зачастую они чувствуют себя отверженными, испытывают моральные и психологические проблемы и ведут себя обособленно. Поэтому одной из ключевых задач по оказанию им помощи является обеспечение эффективной социализации. Одной из наиболее уязвимых категорий являются молодые инвалиды в возрасте от 18 до 35 лет, так как переходя из детского и подросткового возраста в юношество и зрелость, они испытывают потребности в решении колоссальных внутренних социально-психологических проблем в общении, в профессиональном самоопределении. Низкий уровень дохода, невысокая возможность получения образования, трудности участия в производственной деятельности снижают их интерес к жизни, к общественной деятельности, порождая у них неудовлетворенность, низкую самооценку, инфантилизм, иждивенчество, вследствие чего

молодые инвалиды становятся особой социально-демографической группой. Большинство молодых людей с инвалидностью находятся в ситуации вынужденной изолированности, испытывают существенные трудности и не имеют реальной возможности установить конструктивные контакты с социальным окружением. Поэтому нет сомнений, что подобные проекты создадут для них яркий опыт реализации собственного потенциала, который позволит перенести приобретенные навыки в другие ситуации и скорректировать свою жизненную стратегию, а взаимодействие со студентами сформирует у них опыт сотрудничества с ровесниками.

В конечном итоге эта деятельность станет серьезной школой нравственной зрелости, школой социального становления будущих специалистов. Социально-коммуникативные навыки студентов будут формироваться в процессе оказания помощи молодым людям с ограниченными возможностями при реализации мероприятий проекта.

Ожидаемые результаты при оценке уровня социально-речевой компетентности студентов:

1. Сформированные навыки межличностного инициативного взаимодействия у студентов.
2. Осознание будущими молодыми специалистами собственного внутреннего потенциала, определение личной миссии и жизненного пути.
3. Опыт реальной деятельности, имеющей большую социальную значимость.
4. Навыки самовыражения и самоопределения, умение заявить о своей жизненной позиции, навыки исполнительской дисциплины.
5. Умение выражать гражданскую позицию не просто декларированием собственных взглядов, но активной деятельностью, направленной на защиту собственных взглядов и ценностей.

Таким образом, выведенное за пределы учебной аудитории участие студентов в проекте имеет неограниченные возможности отработки речи на уровне коммуникативной деятельности, где при создании любого высказывания они должны выбирать из ряда языковых средств оптимальные для заданной ситуации, руководствуясь при этом не языковыми соображениями, а такими экстралингвистическими мотивами как смысл речи, задачи высказывания, условия общения.

Продуцируя самостоятельные высказывания в условиях проекта, студенты приобретают социально-коммуникативные навыки продуктивного социального взаимодействия, делового и социально ориентированного общения.

Мотивационным принципом повышенной интеллектуальной сложности речемыслительной деятельности студентов в проекте служат такие факторы как личная значимость и общественная ценность задачи общения, поисковый характер речевой деятельности, выход студентов в реальную коммуникацию, ориентированность речевой деятельности на реальную цель.

Литература

1. Занковский А.Н. Психология деловых отношений. – М.: Изд. центр ЕОАИ, 2008. – 384 с.
2. Мальчукова А. Л. Становление социальной зрелости старшеклассника на основе развития коммуникативных умений: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2005.
3. Ченцов О.В. Формирование социально-коммуникативных умений у курсантов военного вуза: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Кострома, 2005.

*Ломаченко Н.Л.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков естественных факультетов,
Сабырбаева Н.К.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков естественных факультетов,
Казахский национальный университет им. Аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан*

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ АНГЛИЙСКИХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

В статье приводится характеристика стилистических особенностей научно-технической литературы: краткость изложения, четкость формулировок, наличие сокращений, присутствие особых синтаксических оборотов. Характерным является также применение специальной терминологии. Далее приводится ряд требований, которым должен удовлетворять перевод учебных текстов по техническим специальностям. Дается классификация различных терминов из области научно-технической литературы. Приводятся примеры перевода ряда грамматических конструкций, характерных для языка технических текстов.

Студентам естественных факультетов, обучающихся по специальности «Профессионально-ориентированный английский язык» приходится сталкиваться с переводами на родной язык текстов научно-технической направленности, с которыми они прежде не сталкивались. Что же им необходимо знать, приступая к подобным переводам?

Следует учитывать, что хотя язык научно-технических текстов является частью общенаучного языка, использует его словарный запас и грамматику, тем не менее ему свойственны определенный стиль, а также целый ряд особенностей в области терминологии и грамматики. Заметной стилистической чертой технической литературы является краткость изложения материала и четкость формулировок.

Характерными чертами научных текстов являются обилие разных видов сокращений, особые синтаксические обороты, эллиптический характер выражения мысли и другие особенности, например, то, что подобные тексты насыщены специальными терминами, которые могут отсутствовать не только в обычных, но и в терминологических словарях. Это происходит потому, что границы человеческих знаний постоянно расширяются, и возникает потребность в определении новых понятий в уже освоенных и новых областях техники и науки, что приводит к расширению лексического состава языка за счет появления новых терминов.

Существует целый ряд требований, которым должен удовлетворять правильный перевод учебных текстов по специальности. Их можно сформулировать следующим образом:

1. Важно точно передать текст оригинала.
2. Нужна четкая ясность изложения мысли автора статьи при максимально сжатой и лаконичной форме, характерной для стиля научно-технической литературы.
3. Перевод с английского языка должен полностью соответствовать общепринятым нормам русского и казахского языков. Следует помнить, например, что смысловое ядро в английском языке ослабевает к концу предложения, тогда как в русском языке нарастание смысловой нагрузки идет от начала предложения к его концу.

Далее следует понимать, что вся практически используемая научно-техническая информация (инструкция, патент, описание оборудования) обрабатывается в форме полного письменного перевода.

Правила перевода, рассматриваемые ниже и имеющие значение инструкции, показывают, что и в какой последовательности делать при переводе и полностью относятся к полному письменному переводу.

Все другие виды технического перевода являются сокращенными вариантами полного письменного перевода. Есть ряд последовательных этапов при переводе и их необходимо соблюдать во избежание снижения качества данной кропотливой работы.

Прежде всего необходимо внимательно ознакомиться с оригиналом текста, то есть прочитать весь текст полностью, попытаться определить его структуру, степень его сложности, чтобы понять к чему подготовиться заранее. Далее целесообразно сделать черновой перевод текста, последовательно работая над логически выделяемыми частями оригинала, а именно, выделить законченную по смыслу часть текста, абзац или главу, и понять ее содержание.

При переводе необходимо постоянно следить за стилем, то есть за качеством, единообразием и логикой изложения материала. Далее полезно сверить переведенную часть с оригиналом, по необходимости восполнив возможно пропущенную фактическую информацию. Затем идет окончательная редакция перевода, для чего необходимо прочитать его с целью проверки качества и внести необходимые поправки. Теперь можно вернуться к переводу заголовка для возможных уточнений, так как перевод заголовков имеет важное значение.

Перед началом перевода важно понять, о чем идет речь. В научных статьях авторы могут в начале статьи сформулировать проблему, которую нужно решить. Далее они могут представить анализ решения проблемы своими предшественниками и наконец предложить свое видение решения. Для переводящего статью важно перенять способ изложения автора, его приемы доказательства. Кроме того, отдельные слова и предложения часто имеют определенный смысл только в контексте, поэтому надо ознакомиться с контекстом.

Закончив перевод первой части и приступая к последующим частям текста, необходимо помнить не только о содержании предыдущих частей, но и форме изложения информации. Иными словами, важно следить за тем, чтобы между всеми частями перевода была логическая связь, а окончательное редактирование означает стилистическую обработку текста целиком.

Важно соблюдать при переводе стиль, а стиль научно-технических текстов подразумевает краткость, точность и простоту выражения мысли и полную определенность используемой терминологии. Нужно учитывать несколько важных принципов, которыми следует руководствоваться при работе над качеством изложения.

Если одну и ту же мысль можно выразить различными способами, выбирайте более короткий способ. Если слово иностранного происхождения можно без потери смысла заменить русским или казахским словом, надо это делать, не засоряя родной язык без особой надобности излишними иностранными словами.

Заголовок научно-технического текста по возможности должен выражать самую суть содержания текста статьи: от него не требуется ни особого благозвучия, ни эмоциональной окраски. Поэтому его целесообразно переводить в последнюю очередь с учетом всех особенностей содержания оригинала.

Особое внимание следует уделять составу научно-технической терминологии. Данную терминологию составляют:

1. Большое количество общеупотребительных слов, приобретающих, помимо своих основных значений, специфические для какой-либо отрасли науки и техники. Общеупотребительное слово *shoe* «ботинок, туфля» имеет ряд технических значений – «кулисный камень, ползун, муфта кабеля, грохот». Слово *arm* «рука» употребляется в специальном значении «рычаг, кронштейн, стрела». Слово *loop* «петля» в технике означает «рамочная антенна».

2. Общетехнические термины, используемые в нескольких областях науки и техники, например: *power amplifier* – «сервоусилитель, усилитель мощности», *rectifier* – «выпрямитель тока, детектор, очиститель». Слово *handling* – «манипулирование, обращение с чем-либо» в технике может значить «углеподача, золоудаление».

3. Специальные термины, присущие только одной определенной области, например: *transformer* – «трансформатор», *diesel locomotive* – «тепловоз», *impedance* – «импеданс».

4. Термины, имеющие более двух значений в одной отрасли. Термин *gamma escape* означает «испускание гамма-излучения, утечка гамма-излучения», *level* означает «уровень, нивелир, подъём».

Такая многозначность терминов создает неясность и подмену одного термина другим, поэтому в таких случаях важно учитывать контекст.

Перевод терминов-словосочетаний начинают с перевода существительного, которое является основным компонентом и потому последовательно переводят каждую смысловую группу, чаще всего справа налево. Например, многокомпонентный термин *temperature compensating condenser* переводится как «устройство для температурной компенсации конденсатора». Термин *bent-tube boilers* переводится как «котлы с гнутыми трубами».

Сейчас в англо-американской технической литературе встречается большое количество сокращений, причем сокращаются не только отдельные слова, но и словосочетания. Например, *loran* (*long range navigation*) – «система дальней радионавигации» или, например: *maser* (*microwave amplification by stimulated emission of radiation*) – «квантовый усилитель сантиметровых волн».

Сокращения, как и целые слова, могут выступать в предложении в различных синтаксических функциях и оформляться по всем правилам английской грамматики (принимать множественное число, употребляться в притяжательном падеже, могут иметь определения).

В американской терминологии утвердились термины, возникшие первоначально как жаргонные выражения. Например, словосочетание *face-lifting* – «пластическая операция» стало употребляться в значении «возобновление покрытия», и лишь с течением времени выработался следующий вариант перевода – «ремонт коллектора», то есть ремонт с целым комплексом работ – полировка, шлифование, обработка (коллектора).

В терминологии научно-технической литературы встречается большое количество терминов, состоящих из нескольких компонентов. Это словосочетания, в которых смысловая связь между компонентами выражается путем примыкания. Например: *load governor* – «регулятор мощности», *brake landing* – «посадка с торможением». Кроме того, существуют словосочетания, компоненты которых оформлены грамматически (с помощью предлога и наличия окончаний). Например, *rate of exchange* – «валютный курс», *braking with rocket* – «торможение при помощи ракетного двигателя».

Какова последовательность перевода терминов – сочетаний? В первую очередь переводится существительное, которое является основным компонентом. Например, многокомпонентный термин *temperature compensating condenser arrangements* переводится следующим образом: *arrangements* – «устройства», *condenser* – «конденсатор», *temperature compensating* – «температурная», а весь термин переводится как «устройства для температурной компенсации конденсатора».

Особенной чертой термина является его четкая связь с определенным понятием, явлением или процессом, точность и стремление к однозначности, что способствует его независимости от определенного контекста. Возможность использовать в контексте не весь термин-словосочетание, а только какую-то его часть, вызвана тем, что термин связан с определенным понятием или явлением.

Что касается грамматических конструкций, то здесь следует упомянуть, что в научно-технической литературе очень часто употребляются конструкции страдательного залога.

Например: *No account is taken of price changes in this article* – «В этой статье не учитывается изменение цен» или *Chemical industry in Kazakhstan is paid great attention to* – «Химической промышленности в Казахстане уделяется огромное внимание». Еще пример: *The resolution was objected to by almost everybody* – «Почти все возражали против резолюции».

Практическое значение умения переводить тексты научно-технической направленности по специальности является чрезвычайно важным, поэтому задача преподавателя – способствовать выработке у студентов и магистрантов умения анализировать различные элементы данных текстов и правильно переводить иностранную научно-техническую литературу.

Литература

1. Пронина Р.Ф. Перевод английской научно-технической литературы. – М.: Высшая школа, 1986.
2. Чебурашкин Н.Д. Технический перевод в школе. – М.: Просвещение, 1983 .
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе. – М.: Высшая школа, 1987.

Kazmagambetova A.S.,
Associated Professor, Candidate of Philological Sciences,
Kalieva A.Zh.,
Senior Teacher,
Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF STUDENTS' INTER-ETHNIC TOLERANCE

В статье рассматривается, каким образом идея толерантности находит свое воплощение во внеаудиторной работе преподавателей языковых дисциплин Казахского национального университета им. Аль-Фараби (КазНУ). Приводятся конкретные примеры мероприятий, направленных на воспитание духа толерантности у студенческой молодежи КазНУ из зарубежных стран и Казахстана. Особое внимание уделяется проблеме толкования и понимания понятия «толерантность».

Solidarity and tolerance were vital for all of humanity. Tolerance appears as a factor in the normal functioning of civil society. In today's world, training tolerance among its citizens is one of the main goals of education policy. In 1995, UNESCO adopted a Declaration of Principles on Tolerance, which states that “at schools and universities, at home and at work it is necessary to strengthen the spirit of tolerance and create an attitude of openness, mutual listening and solidarity” [4, p. 116-117]. In the Declaration the Tolerance is defined as respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world's cultures, forms of expression and ways of being human.

In the period of global communications, integration of the world community to the cross-cultural communication is highlighted. Inter-ethnic contacts in politics, economy, science and culture are expanding. These processes are resulted in a significant change in the educational process as well. An urgent task of university teachers is the formation of students' qualities such as mutual respect, friendship, tolerance.

In the Message to the people of Kazakhstan “Strategy Kazakhstan-2050” of the President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev - a new policy of established state and the task is “holy abide by the principle of freedom of conscience, traditions of tolerance and tolerance” [5, p. 68].

Understanding of the term “tolerance” is ambiguous. It depends on the historical experience of the people.

In the English language, according to the Oxford dictionary, tolerance means “willingness and ability to accept without protest a person or thing”, in French – “respect the freedom of others, his way of thinking, behavior, political and religious views”. In Chinese it means to be tolerant “allow, permit, be generous in relation to others.” In the Arabic tolerance – “forgiveness, indulgence, gentleness, forbearance, compassion, patience, related to the other,” in the Persian – “patience, tolerance, endurance, willingness to reconciliation.”

Tolerance is an important component of life position of a mature personality, which has its own values and interests, and ready, if necessary, to protect them, but also with respect to the related attitudes and values of others. Education for tolerance should aim at countering influences that lead to fear and exclusion of others. It should foster in young people the skills of independent thinking, critical thinking, and make judgments based on moral values, mutual understanding, friendship.

In connection with the tasks of training and educational work Department of language and general educational preparation of foreigners and Department of Foreign Languages carry out

certain work on the social and psychological mutual adaptation of the representatives of different communities as well as fostering of tolerance ideas in the students from our country.

Foreign students begin the training new year getting acquainted with the elements of communication, developing a system of cultural values of other people. Understanding the roots and origins of social stereotypes – is an important step towards a tolerant attitude and perception of another world. While some students begin to study their new country and culture from a political point of view, the other students explore the city, the neighborhood, the local history. Students who do not have a language barrier, meet directly with the local population, in particular, with their peers and through new friends, their families, their behavior in the community adapt to new living conditions and training.

From the very first day teachers of the Department of language and general educational preparation of foreigners are related to the arrangement, the beginning of training activities of foreign students.

For teachers the important issues of tolerance and adaptation of foreign students in the Kazakh society is the main goal. In connection with the decision of this task, the department provides events permeated the ideas of tolerance, cooperation and partnership. So, at the beginning of the training year the event “Let's be friends” is held, which involves most of the students of the faculty. Foreign students represent their country in 3 languages; acquaint the participants with their traditions and culture. Twice a year, big faculty events are held: “We invite the guests”, “Good-bye, until we meet again!” and “Try the kitchen of friends”, which contribute to the formation of a tolerant world view not only among foreign, but also Kazakh students studying at KazNU. At these parties we can see the kind of friendliness, hospitality, fun during a friendly, informal communication. Their fun, sincere laughter, good humor helps foreign students who are away from home. Antoine de Saint -Exupery believed that smile connects in spite of the differences of languages, castes and parties. Foreign students are parting with regret with acquired friends in Kazakhstan.

As well the joint campaigns on nature are annually held- journeys to the lakes, the mountains, visits to the theaters, concerts, sports complexes which also contribute to the mutual understanding and international friendship.

It should be noted that problems of adaptation of foreign students and their tolerant interaction with Kazakhstani people are practically solved by society not only in the classroom. The new learning environment, language spontaneous and unplanned communication, overcoming social and psychological barrier, getting used to the spatial organization of the metropolis (transport, mobility, respect for the rules of personal life activity)also contribute to this process.

Teachers of the Department of foreign languages also contribute to the fostering of tolerance ideas in the students of Humanitarian and Natural Science Faculties. Thus, the 125-th anniversary of Agatha Christie was observed by students of the Oriental Studies Faculty in autumn 2015, in the frame of the humanitarian project “100 books”. Video- film, presentations devoted to Agatha's life and work were presented by the students, as well as role-plays of some scenes from her novels in English.

Another example is Celebration of Thanksgiving Day, which is held by teachers of the English language and students of the Humanitarian faculties annually in November. In 2015 this event was held at the Oriental Studies Department in the form of competition, which is always interesting for young people. Students presented their slogans and programmes of each team, including role-plays, jokes, presentations, video films, wall-newspapers. In the end, the winners of competition were defined and a short concert was presented by students of the Oriental Studies Faculty.

In the conclusion it should be noted that the study of cultural and historical traditions of other countries promotes intellectual, moral, emotional development of students. Besides, it creates

understanding of diversity and mutual influence of cultures, assimilation of values, attitudes and behaviors inherent to the ideas of tolerance.

The idea of tolerance in teaching and upbringing foreign and local students creates the opportunity to adopt national values of different countries through training and education, and to integrate principles of tolerance in the educational process and extra-curriculum work.

Literature

1. Dal V.I. Explanatory Dictionary of Russian language: in 4 volumes / Edited by I.A. Baudouin de Courtenay. Reprint edition of reproduction of 1903-1909 years. – V. 3. – M., 2000.
2. Brief Encyclopedia of Philosophy. – M., 1994.
3. Lektorsky V.A. Tolerance, pluralism and criticism. Journal "Problems of Philosophy". 1997, № 11. p. 46–54.
4. Tolerance in the public consciousness of Russia // UNESCO Fund for the survival and development of mankind, the center of human values, the Russian Academy of Natural Sciences. – 1996.
5. Message of the President of the Republic of Kazakhstan – Leader of the Nation Nursultan Nazarbayev to the people of Kazakhstan "Strategy" Kazakhstan-2050".
6. Концепция воспитательной работы в Казахском Национальном Университете им.Аль-Фараби. – Сайт КазНУ им.Аль-Фараби www.kaz.nu.kz.

Strautman L.E.,
Senior Teacher,
Gumarova Sh.B.,
Senior Teacher,
Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH AS A STEP TO TEACHING PHYSICS IN ENGLISH

According to the new presidential program "100 concrete steps" Kazakhstan is planning a phased transition to teaching some subjects in the English language in high schools and universities. Integrated lessons are an important step to the transition to teaching school subjects in English. The task of universities is to train specialists who will be able to teach science in school in English.

Kazakhstani students in the upper grades will soon be taught classes in English; this is provisioned by the new presidential program "100 concrete steps." "A phased transition to English language in the education system will be taking place in high schools and universities. The main objective is to improve the competitiveness of graduates and increase the export potential of the education sector," is said in the document [1].

Vice-president of Altynsarin National Academy of Education Mariam Mukatova informed about the development and approval of the 'Road map' of trilingual education for 2015-2020. It is planned to create the Academy trilingual education center, which will supervise the work on transition to the trilingual education in Kazakhstan. A uniform standard for teaching in three languages will be developed in order to ensure the continuity of trilingual education, and to prepare for a gradual transition to teaching of some subjects in the English language in high school, colleges and universities. To provide educational organizations with qualified personnel and English-speaking specialists it is planned to use the potential of Bolashak graduates. A uniform system of stimulation of teachers and a new improved form and content of the Unified National Test will be developed.

The program also notes the need for a phased introduction of a 12-year education system and upgrading of the schooling standards to facilitate functional literacy. Introduction of per capita state financing in high school and creation of a system of incentives for successful schools are also among the program's provisions.

In high school four subjects: informatics, physics, chemistry and biology will be taught in English. A schedule for transition to trilingual education and transition to teaching subjects in English in high school is developed. In the 2017-2018 school year the pupils, who began learning English from the first grade, will come to the fifth grade. It will be the preparatory period for transition to teaching some subjects in English in high school. In English lessons material from these four subjects will be used. From the fifth grade the terminology for these four subjects in English will be learnt. After the ninth grade an external evaluation of the level of pupils in languages will be made and extracurricular activities in English will be organized. Some elective courses will be taught in the basic school in the English language.

There will also be access to teaching materials in three languages of Nazarbayev Intellectual School. It is planned to organize summer language schools for pupils from 5-11 grades. Implementation of the program will be based on a joint decision of the pedagogical council and the parents' committee. 2450 teachers are planned to attend language courses before 2022. The issue of

studying the history of Kazakhstan in the Kazakh language and the World History in Russian in all schools and colleges, regardless of the language of instruction is developed.

The roadmap of planned implementation of the new program without straining pupils, parents and the public has been developed. Changes in the form and content of the UNT as the final certification are planned to be made only in 2019. By this time the results of monitoring, research and development will be ready. The road map will be confirmed not only by educational-methodological works but also by scientific research.

Integrated lessons are an important step to the transition to teaching school subjects in English. The implementation of integrated lessons with the presence of two teachers, for example, of physics and English, creates natural conditions for transition to the English language subject lessons. A need for such activities is seen in the appearance in the Russian-language Internet of a series of teachers' developments on integrated lessons including a variety of disciplines. The task of universities is to train specialists who will be able to teach science in school in English. Therefore, our universities have the course of professionally-oriented English instead of the course of general language. At the faculty of Physics & Technologies, at the lessons of English we introduce more and more physics in terms of translation of real scientific texts, making presentations and even student's conferences in English.

Recently, there have been numerous academic discussions of the problem of interdisciplinary. Interdisciplinary pedagogical practice allows the teacher to cross the traditional boundaries of discipline-centered teaching by using two or more academic disciplines.

Educators are seeking ways to help students make sense out of the variety of life experiences and bits and pieces of knowledge being taught in the curriculum typically divided into special subjects not interconnected with each other. Even when integration is not necessary, it is often desirable, and when content drawn from one subject is used, it enriches the teaching of another subject. It is especially important to use interdisciplinary teaching working with professionally-oriented language. The title of the subject itself tells us about the necessity of interdisciplinary approach.

Interdisciplinary teaching is a method, or a set of methods, used to teach a unit across different curricular disciplines. There are many different types, or levels, of interdisciplinary teaching. The most common method of implementing integrated, interdisciplinary instruction is the thematic unit, in which a common theme is studied in more than one content area. Scholars that advocate for curriculum integration argue that the topics studied should originate with students and their teachers, and not from imposed curriculum packages.

Thematic units can also fall short of teaching in-depth content to students. Often a theme is used to link unrelated subjects, with little deference to students' prior knowledge or interests. This superficial coverage of a topic can give students the wrong idea about school, perhaps missing the idea of curriculum integration in the first place. Thematic units can contain pointless busywork and activities created solely to create a link to a theme.

Barton [2] identifies ten models of integration that fall into three general categories:

- integration within single disciplines,
- integration across several disciplines, and
- integration within and across learners.

She defines the goal of integration as follows: "to help young minds discover roots running underground whereby contrary and remote things cohere and flower out from one stem."

Is interdisciplinary integration desirable? There are those who question whether it is, in fact, advisable to engage in interdisciplinary integration in our schools. Dr. Norman Lamm said, "Our job is to give the students the material; their job is to let the materials interact within their minds. Interdisciplinary synthesis is simply not feasible for most youngsters during the middle years of childhood, or for most of their teachers. I see most so-called interdisciplinary curricula as commonsense or proto-disciplinary activities."

Jacobs [3] indicates that the largest obstacle to curriculum integration is that people try to do too much. Successful implementation must take into account the various levels and phases of integration that might be possible in a school.

1) Integration does not have to be interdisciplinary. The first step toward integration is to foster integrated thinking with each discipline.

2) Teachers who are capable of drawing on information from other disciplines should be encouraged to do so when appropriate, but not at the expense of the mastery of their own discipline

3) Interdisciplinary integration can be fostered, as well, without interdisciplinary instruction. Such integration involves the process defined by Fogarty as integration within and across learners. An example of this process would be a project that calls on the student to draw on a variety of disciplines in order to complete the work.

The most common example of interdisciplinary study in English teaching can be seen in the complex and interrelated relationship between history and literature. Understanding of history is fundamental to the analysis of literary texts.

We can state that not only history and literature can be used as an example of interrelation between subjects. The interrelation is in the title of the subject "Professionally-oriented foreign language".

To provide interrelation between subjects we use themes parallel to the course of physics. In the first semester the students study mechanics, therefore we choose interesting topics from mechanics: Newton's laws, the law of gravity, different types of energy. The same theme can be considered at the lessons of physics and English. For example, to study physics we must know units of measurement. Let us consider such an extract:

The base unit of time, the second, is likely already familiar. Time can also be broken up into smaller units such as milliseconds (10^{-3} seconds), microseconds (10^{-6} seconds), and nanoseconds (10^{-9} seconds), or grouped into larger units such as minutes (60 seconds), hours (60 minutes), days (24 hours), and years (365.25 days).

Here we solve two problems: we teach students how to pronounce powers of numbers (teachers of physics often do not know how to do it), and this is a contribution to studying physics, and we consider the grammar form *is likely*, which is often used in scientific texts.

In the course of physics students study Newton's laws and there are groups where physics is partially taught in English. Professors give students terms and definitions of the law, and to help the students we used as a self-study task the lessons of physics. We even tried to solve simple problems:

Question: *A ball thrown vertically upward reaches a maximum height of 30 meters above the surface of Earth. At its maximum height, the speed of the ball is:*

Answer: *0 m/s. The instantaneous speed of any projectile at its maximum height is zero. Because gravity provides the same acceleration to the ball on the way up (slowing it down) as on the way down (speeding it up), the time to reach maximum altitude is the same as the time to return to its launch position.*

Question: *A basketball player jumped straight up to grab a rebound. If she was in the air for 0.80 seconds, how high did she jump?*

Answer: *Define up as the positive y-direction. Note that if basketball player is in the air for 0.80 seconds, she reaches her maximum height at a time of 0.40 seconds, at which point her velocity is zero.*

Here we present another example from the course of molecular physics.

It is collisions between molecules that lead to the randomness of their movement and thermodynamic equilibrium.

The basic equation of kinetic theory of gases establishes a relationship between the molecular quantities, i.e., quantities relating to a single molecule, and the amount of pressure that characterizes the gas as a whole – the macroscopic quantity directly measured in the experiment:

$$p = \frac{2}{3} n \frac{m_o < v^2 >}{2} = \frac{2}{3} n < \epsilon_{ном} > ,$$

where p is the gas pressure on the walls of the vessel.

We again study reading of scientific formulas and scientific terms, such as “quantity”, which students often translate incorrectly. From the language point of view, we consider the structure “It is collisions ... that”. At each lesson we work at scientific and language parts of texts, lectures and presentations.

Integration of Physics and English helps students in the formation of the following competencies:

- the ability and willingness to use physical terms in the English language;
- the ability and willingness to apply physical laws to solve problems and explain them in English;
- the ability and willingness to translate technical foreign language terms.

The choice of video material for the classroom was limited by the range of themes studied by the students and the level of their knowledge of English. In one of the articles on interdisciplinary approach to teaching master students of non-linguistic specialties [4] it was suggested to use lectures of the Nobel Prize laureates for the master course students. We tested the possibility of usage of the lectures, but it turned out to have too disadvantages. The first one is the complexity of the subjects discussed by the lecturers; the second one is the level of English. Therefore we came to the conclusion that it is more efficient to use the texts and video close to the studied subjects.

Literature

1. Сто конкретных шагов президента Н. Назарбаева www.zakon.kz/%2F4713070-sto-konkretnykh-shagov-prezidenta.html.
2. Barton, K.C. & Smith, L.A. (September 2000). Themes or motifs? Aiming for coherence through interdisciplinary outlines. *The Reading Teacher*, 54(1), 54 – 63.
3. Jacobs, H.H. (October 1991). Planning for curriculum integration. *Educational Leadership*, 49(2), 27 – 28.
4. Popova N.V., Stepanova M.M. An interdisciplinary approach to teaching a foreign language in non-linguistic master courses // *Proceedings of the Second International Scientific Conference "Actual problems of science and education."* Stavropol: NCSTU, 2010.

Имангазиева Г.А.,

*и.о.доцента кафедры иностранных языков,
Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова,
г. Бишкек, Кыргызстан*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Статья посвящена использованию коммуникативного подхода при обучении иностранному языку в неязыковых вузах. Рассмотрено теоретическое обоснование данного подхода в контексте решения конкретных образовательных задач. Исследован потенциал коммуникативной методики при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку, предложен ряд методических рекомендаций с целью повышения эффективности обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

Изучение иностранных языков в современном обществе становится неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки специалистов разного профиля, а от степени их языковой подготовки во многом может зависеть их дальнейший карьерный рост. Следовательно, вуз должен обеспечить определенный уровень владения иностранным языком, однако не следует забывать, что успех обучения во многом зависит от методики работы преподавателя иностранного языка в контексте решения конкретных образовательных задач. Изучение иностранного языка способствует развитию коммуникативной компетентности, формирует способность студента использовать его в качестве инструмента коммуникации, что на сегодняшний день особенно ценится среди выпускников неязыковых вузов.

В статье представлено как теоретическое, так и практическое обоснование необходимости и важности развития коммуникативной компетентности посредством изучения иностранного языка, а также пути устранения трудностей в процессе обучения.

Целью статьи является исследование потенциала коммуникативной методики при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку.

Изучение иностранного языка представляет собой процесс прямого непосредственного развития и саморазвития студента. Именно по этой причине к иностранному языку следует относиться как к дисциплине, развивающей практические навыки, отходить от грамматико-переводного подхода в преподавании [5]. Основная цель изучения иностранного языка – развитие коммуникативной компетентности студентов, что является основой для языковых навыков. Развитие коммуникативной компетентности зависит от социокультурных и социолингвистических знаний и навыков, которые обеспечивают взаимосвязь с обществом и способствуют социализации личности в этом обществе.

Коммуникативная методика предусматривает максимальное погружение студента в языковой процесс, основная цель этой методики – научить студента сначала свободно говорить на английском языке, а потом думать на нем.

Не секрет, что в неязыковом вузе при изучении иностранного языка возникает ряд трудностей, обусловленных следующими факторами:

1) акцент в преподавании делается на профессиональных дисциплинах, к которым иностранный язык не принадлежит. При изучении же иностранного языка как непрофильной дисциплины у большинства студентов присутствует исключительно внешняя мотивация;

2) в неязыковых вузах, зачастую в одной группе, учатся студенты с разным уровнем владения иностранным языком, в результате чего снижается мотивация сильных студентов и наблюдается отсутствие интереса у слабых;

3) ограниченное количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, не позволяет овладеть им на должном уровне.

Эффективное обучение предполагает определение наиболее эффективной методики обучения. По словам Дж. Ричардса, в этом случае многое зависит от умений и личностных качеств отдельного преподавателя [3, с. 45]. Таким образом, преподавателю неязыкового вуза следует определить пути решения вышеуказанных трудностей.

Все студенты имеют свои интеллектуальные особенности, которые должны быть учтены в процессе обучения. Эти различия также должны учитываться преподавателем, он должен развивать в студентах инновационное мышление, критически определять возможности каждого студента в учебной ситуации. Существуют различные способы улучшения качества преподавания. При этом процесс обучения должен вызывать интерес у студента. Коммуникативный подход основан на том, что успех обучения языку связан с непосредственным его употреблением.

Когда студенты участвуют в реальной коммуникации, используются их естественное намерение овладеть языком. Мотивация является одним из самых важных факторов, влияющих на изучение иностранного языка. Внутренняя мотивация приводит к долгосрочному успеху. Внешняя мотивация, как полагают, больше связана с краткосрочным успехом. На основании изложенных выше факторов, преподавателю следует стимулировать у студентов внутреннюю мотивацию, вызывая интерес к обучению, способствуя саморазвитию учащихся [1, с. 154].

Основываясь на возможностях фактора мотивации [6, с. 24], рассмотрим способы решения первой проблемы, т.е. трансформации внешней мотивации (получение оценки) во внутреннюю:

- влияние на прямое поведение в отношении конкретных целей (карьерные перспективы);
- стимулирование настойчивости в учебной деятельности (дополнительные бонусы);
- повышение познавательной деятельности (заинтересованные в профессиональной деятельности студенты используют информацию из зарубежных источников, профессиональных сайтов), что в свою очередь приведет к развитию коммуникативной компетентности.

Решение проблемы, связанной с разным уровнем знаний студентов, может быть осуществлено посредством уровневого подхода к формированию групп, что предполагает:

- отбор студентов по уровню знаний (группа А, В, С);
- планирование учебного процесса посредством степени активизации речевой деятельности студента;
- возможность последующего перевода студента в группу с более высоким уровнем знаний.

Решение третьей проблемы может состоять в непосредственном использовании элементов коммуникативной методики в работе с текстом. Коммуникативный подход к языку имеет различные характеристики, отличающие его от предыдущих методов:

- понимание происходит через активное взаимодействие студентов на иностранном языке с привлечением таких способов активизации коммуникативных навыков как видео, интерактивная доска, игровые симуляции;
- обучение происходит с помощью аутентичных английских текстов;
- студенты не только изучают язык, они также получают дополнительные лингвокультурологические знания в процессе овладения языком (интересующая их информация должна содержаться в изучаемом ими материале);

– использование иностранного языка в условиях повтора разнообразных речевых структур создает возможности для обучения за пределами классной комнаты в процессе саморазвития [2] (возможность внеаудиторного общения).

Однако чтобы сделать учебный процесс более эффективным, преподавателю следует придерживаться методических руководств и рекомендаций в процессе проведения занятий:

– частое повторение материала является необходимым условием для успешного усвоения лексических и грамматических единиц;

– учебный материал на иностранном языке должен быть представлен последовательно, небольшими частями; рекомендуется при этом сочетать деловые игры и образовательные мероприятия;

– приоритет должен отдаваться коммуникативным заданиям и упражнениям к текстам, которые обеспечивают овладение языком как средством общения;

– организация групповой работы на уроках иностранного языка является очень важным этапом в развитии коммуникативных умений студентов (дискуссия).

На разных этапах урока цели могут варьироваться в зависимости от материала контролируемой коммуникативной практики, которая дает студентам возможность использовать язык. Однако большая роль должна уделяться работе с текстом, который, в свою очередь, аккумулирует в себе возможности как формирования, так и активизации коммуникативных навыков студентов.

Многие студенты становятся пассивными, когда сталкиваются с чтением текста. Преподаватель может предложить упрощенные упражнения, выбрать градуированные задания, однако нельзя пренебрегать мотивационным фактором. Очевидно, что выбор текста не должен быть случайным, текст должен отвечать потребностям студентов. Студенты также должны владеть достаточными базовыми знаниями, темы должны соответствовать их профессиональным интересам.

Использование небольших текстов, слов-подсказок, клише, ведение словаря помогают в активизации лексических навыков в процессе изучения тематической лексики. Так, при работе с текстом можно следовать схеме:

– предложить студентам текст профессиональной направленности с целью получения полезной дополнительной информации по определенному вопросу;

– выполнить упражнение на восстановление смыслового содержания текста посредством подстановки пропущенных лексических единиц, что, в свою очередь, помогает развивать память и способствует запоминанию как лексических единиц, так и клишированных фраз;

– тест множественного выбора позволяет улучшить навыки владения иностранным языком и оценить способности учащихся в понимании текста, способности ориентироваться в грамматических элементах и структурах;

– задание на завершение предложения или подстановку пропущенной фразы помогает выразить собственные идеи, учит пониманию когерентности предложений и частей текста;

– задание на соответствие (дефиниция-слово, слово-дефиниция) тренирует когнитивные способности и помогает развивать память;

– ответы на специальные вопросы стимулируют обратную связь с группой, активизируют полученные коммуникативные навыки;

– задания, связанные с решением ситуаций (симуляции), возможных в профессиональной сфере, являются эффективным способом приобретения профессиональных навыков.

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности невозможно без развития устных и письменных навыков речи. Тем не менее, знание лексического и грамматического материала не обеспечивает формирование коммуникативных навыков. Данные навыки формируются посредством активного включения студента в учебный процесс, повышением

мотивационного фактора, решением определенных педагогических трудностей в процессе обучения, умению оперировать учебным материалом с целью его дальнейшего использования в определенных сферах общения.

Литература

1. Guirong Pan. A Survey on English Learning Motivation of Students in Qingdao Agricultural University / Guirong Pan, Yiming Zang, Dan Wu // Journal of Language Teaching and Research, Vol. 1, No. 2, 2010. – Pp. 151–156.
2. Communicative Language Teaching. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://blog.tjaylor.net/method-communicative/>.
3. Richards J.C. Approaches and methods in language teaching / J.C. Richards, T.S. Rodgers. – Cambridge, 2001. – 171 p.
4. Sasson Dorit. Six Tips for Teaching Lower Level Junior High School ESL Students <http://iteslj.org/Techniques/Sasson-LowerLevelJHS.html>.
5. The Communicative Approach to Language Teaching / Ed. by Ch. Brumfit and K. Johnson. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 243 p
6. Williams R.L., Stockdale S.L. Classroom Motivation Strategies for Prospective Teachers / R.L. Williams, S.L. Stockdale // The Teacher Educator. – 2004. – 240 p.

Мажиева Г. М.,
доцент кафедры иностранных языков,
Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова,
г. Бишкек, Кыргызстан

ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТСО

В данной статье освещаются особенности интерактивных видов и форм уроков иностранного языка. Статья рассматривает пути и способы реализации таких занятий. Интерактивные виды урока, которые обладают развивающим и воспитывающим потенциалом, определяют развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей у изучающих иностранный язык. Для полного достижения этих целей используются технические средства обучения (ТСО). Такие виды занятий повышают интерес к изучению иностранных языков.

Сохранить интерес к иностранному языку на всём протяжении его изучения возможно при помощи использования разнообразных форм проведения занятий. Сегодня педагоги-новаторы активно внедряют нетрадиционные формы занятий: видеурок, урок-праздник, интернет-урок и др.

Немаловажным условием эффективного проведения урока является грамотная постановка целей и задач урока и успешная их реализация. Обучение иностранному языку преследует реализацию практических, воспитательных, образовательных и развивающих задач. В настоящее время важной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации.

Современный урок иностранного языка – это сложный процесс, подготовка и проведение которого требуют от учителя больших затрат творческих сил.

Во-первых, на уроке решаются многоплановые задачи. На каждом уроке студенты непременно должны получить "прибавку" к практическому владению изучаемым языком. Она может выражаться в лучшем понимании речи на слух, усвоении нового лексического и грамматического материала, в приобретении знаний о культуре страны изучаемого языка.

Во-вторых, на уроке можно использовать различные организационные формы работы: групповые, парные, индивидуальные.

В-третьих, урок должен быть обеспечен соответствующими техническими средствами обучения (ТСО).

В-четвёртых, использование учителем различных средств обучения должно быть доведено до степени свободного владения ими.

В-пятых, важным фактором является создание положительной мотивации в изучении иностранного языка.

Сегодня всё большее внимание уделяется человеку как личности, его сознанию, духовности, культуре, нравственности, а также высоко развитому интеллекту. Пути и способы реализации этого должны быть в значительной степени творческими, нетрадиционными и в то же время эффективными. Нетрадиционные формы урока иностранного языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Нетрадиционные формы урока иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех студентов группы, а также реализуются с непременным использованием средств слуховой и зрительной наглядности (ТСО). Методически высокоэффективными, реализующими интерактивные

(нетрадиционные) формы обучения, являются урок-спектакль, урок-праздник, видеоурок, урок-экскурсия, урок-интервью и другие формы занятий.

Как известно, интернет обладает колоссальными информационными возможностями. Неудивительно, что преподаватели иностранного языка по достоинству оценили потенциал глобальной сети интернет. Интернет создаёт уникальные возможности для изучения иностранного языка благодаря доступности аутентичных материалов.

В последнее время все больше сторонников приобретает метод проектов. Он направлен на то, чтобы развить активное самостоятельное мышление студента и научить его не просто усваивать знания, но и уметь применять их на практике. Работа над проектом осуществляется в несколько этапов и обычно выходит за рамки учебной деятельности на уроках: выбор темы или проблемы проекта; формирование группы исполнителей; разработка плана работы над проектом, определение сроков; распределение заданий среди студентов; выполнение заданий; обсуждение в группе результатов выполнения каждого задания; оформление совместного результата; отчет по проекту; оценка выполнения проекта.

Рассмотрим некоторые особенности интерактивных форм обучения.

Видеоурок

Видеоматериалы, достоинством которых является сильное эмоциональное воздействие на студентов, могут с успехом использоваться на занятиях. При этом внимание должно быть направлено на формирование у студентов личностного отношения к увиденному. Использование видеофильма помогает также развитию различных сторон психической деятельности студентов и прежде всего внимания и памяти. Для того, чтобы понять содержание фильма, студентам необходимо приложить определенные усилия. При этом активизируются различные каналы поступления информации, что положительно влияет на прочность усвоения страноведческого и языкового материала. Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на студентов способствует интенсификации учебного процесса, и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции студентов.

Урок-экскурсия

В современном мире, когда всё активнее развиваются связи между разными странами и народами, знакомство с национальной культурой становится необходимым элементом процесса обучения иностранному языку. Студент должен уметь провести экскурсию по городу, рассказать иностранным гостям о самобытности национально культуры, истории и т.д. Такая форма урока стимулирует развитие у студентов страноведческой и культурологической компетенции.

Урок-спектакль, урок-праздник

Эффективной и продуктивной формой обучения является урок-спектакль. Такой вид работы активизирует мыслительную и речевую деятельность у студентов, развивает их интерес к литературе, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка, поскольку при этом происходит процесс закрепления старой и усвоения новой лексики. Весьма интересной и плодотворной формой проведения уроков является урок-праздник. Эта форма урока расширяет знания студентов о традициях и обычаях, существующих в других странах и развивает способности к иноязычному общению.

Урок-интервью

Одним из самых надежных доказательств успешного освоения изучаемого языка является способность студентов вести беседу по конкретной теме. В данном случае целесообразно проводить урок-интервью. Урок-интервью – это своеобразный диалог по обмену информацией. На таком уроке, как правило, студенты овладевают определенным количеством частотных клише и пользуются ими в автоматическом режиме.

Урок-эссе

Современный подход к изучению иностранного языка предполагает не только получение какой-то суммы знаний по предмету, но и выработку собственной позиции, собственного отношения к прочитанному.

Студенты должны уметь критически оценивать прочитанные тексты, в письменном виде излагать отношение к прочитанному, научиться отстаивать свою точку зрения и осознанно принимать собственное решение. Такая форма урока развивает психические функции у студентов, логическое и аналитическое мышление и, что немаловажно, умение мыслить на иностранном языке.

Урок-мюзикл

Урок-мюзикл способствует ознакомлению с музыкальной культурой других стран. Урок-мюзикл содействует эстетическому и нравственному воспитанию студентов, более полно раскрывает их творческие способности. Благодаря использованию музыки, на занятиях создается благоприятный психологический климат, снижается усталость, активизируется языковая деятельность. Во многих случаях урок-мюзикл служит разрядкой, снижающей напряжение и восстанавливает работоспособность студентов.

Итак, эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия. Интерактивные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес студентов к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучить работе с различными источниками знаний. Однако необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что в конечном счете приведет к падению интереса к предмету.

Литература

1. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи /ЯИШ-2001.
2. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка /ЯИШ-2004.
3. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. – М. Педагогика, 2005.

Duhlicher Olga,
PhD., Associate Professor,
Blajin Cristina,
MA, University Lecturer,
Moldova State University,
Chisinau, Moldova

THE USE OF INTERACTIVE WHITEBOARD TECHNOLOGY IN THE ENGLISH CLASSROOM

Teaching English is an important sector in the education field in our country, that is why English teachers are facing various challenges either from existing technology or from students or from pedagogy etc. To face existing challenges, new methodology has been evolved to overcome the problem, but success is not guaranteed. Educationists are not lacking behind in incorporating the technology in teaching English.

This article will examine the Interactive Whiteboard (IWB), which is being adopted in schools and institutions. Then, it will mention some advantages and disadvantages of using IWB. Finally, it will consider some ways in which teachers use Interactive Whiteboards (IWBs) in English language classrooms.

Key words: *Interactive Whiteboard, teaching, learning, the English language.*

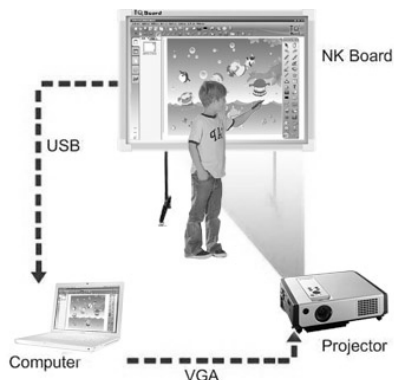
*"Tell me and I'll forget.
Show me and I'll remember.
Involve me and I'll understand"
(Confucius)*

Information Technologies experience an unprecedented development and the domain of their application includes almost all areas. It is understood that language teaching would benefit greatly from using these new technologies. IT can be an invaluable tool to help motivate learners and teachers, provide authentic models of the target language, deliver curriculum content, provide access to the target culture, promote pedagogical innovation, change teaching practices, enhance information handling strategies and creativity, offer opportunities for all (e.g. by providing differentiated "learning by doing" tasks for learners with special needs) and offer flexibility in terms of time and place for accessing language learning opportunities. Information Technologies offer opportunities for learners and teachers to be in direct contact with the target language and target language communities.

An interactive whiteboard is an excellent presentational device. It can be used as an alternative to virtually every other classroom resource, traditional and modern, for example blackboards, flipcharts, OHPs, maps, pictures, number lines, "big books", calculators, and cassette and video players. At a touch, the teacher has access to a bank of resources that would previously have taken years to accumulate and a vast cupboard to store. However, the interactive whiteboard has the potential to do much more – to go beyond display, providing a tool for interactive teaching and learning [8].

As Bertram C. Bruce points out "in order to understand what technology means, we must examine how it is designed, interpreted, employed, constructed, and reconstructed through value-laden daily practices"[3]. Therefore, in order to understand the impact of a new technology on the pedagogical process it is necessary to understand the circumstances in which it is implemented and how it has been interpreted by the participants of this process.

Walter McKenzie said “A new age demands a new paradigm!” and IWB is the demand of the age. [12]. IWB is technical equipment with many attachments (peripherals). This equipment is a giant whiteboard which is placed suitably to the wall or on the movable stand, depending upon the facilities available in the institution. The position of the board is such that everybody can see the content on the board. One thing should be remembered before placing the whiteboard in the class that suitable arrangement should be done so that every student can reach to the length and breadth of the board to do activity on it. This white board is not passive. Its screen becomes live when it is hooked up with computer and a projector. The projector is generally fixed on the ceiling. The desktop of the attached computer becomes giant and interactive when projector projected the image (which is on the desktop) on the whiteboard. This equipment works on touch screen technology and various software help running different programmes, required for teaching. This software brings interactivity and interest factor in the class. Audio visual devices are also attached to give completeness to this interactive whiteboard. Speakers are placed in the corners and the possibility of echo is kept in mind [10, p. 93-99].



Thus, Craig R. Barrett, Chairman of Intel Corporation, concludes that “with the help of technology, teachers will be leaders in the transformation of education around the world” [7].

Benefits of IWB

As pointed out in the report of BECTA, the key benefits of IWB are:

- encourages more varied, creative and seamless use of teaching materials
- engages students to a greater extent than conventional whole-class teaching, increasing enjoyment and motivation

- facilitates student participation through the ability to interact with materials on the board [1].

Comparing to conventional blackboards and whiteboards, interactive whiteboards have the following benefits:

- Because interactive whiteboards are so like conventional whiteboards, they can help even technophobic teachers to use technology comfortably for presentations from the front of the room.
- They make it easy for teachers to enhance presentation content by easily integrating all kinds of material in a lesson: a picture from the internet, a graph from a spreadsheet and text from a Word file in addition to student and teacher annotations on these objects.
- They allow teachers to easily and rapidly create customized learning objects from a range of existing content and adapt it to the needs of the class in real time.
- They allow learners to absorb information more easily; retention/recall and sequential explanations are aided.
- They allow learners to participate in group discussions by freeing them from note taking.
- They allow learners to work collaboratively around a shared task/work area.
- They suit a variety of learning styles - visual and kinaesthetic learning styles are supported too.
- When fully integrated into a virtual learning environment and learning object repository there is potential for widespread sharing of resources.
- When used for whole class interactive testing of understanding, they can provide learner feedback rapidly.

- The possibilities given by the new technology motivate teachers to try out new approaches and inspire them to innovate their teaching [8].

Because interactive whiteboards speak to the multiple senses of sight, sound and touch, they help reinforce topics and create a compelling focal point in the classroom. Teachers can use the boards to build in informational redundancies, for example, by bringing up images or diagrams during a lesson that provide additional reference material, thereby benefiting all students, and in particular those with learning and behavioural challenges. These strategies also help ESL students by providing additional context for discussions and lessons.

Many teachers today effectively use interactive whiteboards to appeal to multiple senses and learning styles within the same lesson. They can turn anatomy lessons, grammar activities, geography – even dissections – into engaging virtual, yet tactile and interactive, experiences for every student, which has tremendous potential for differentiated learning. (Spartech 7)

The interactive whiteboard acts as a multimodal portal, giving teachers the potential to use still images, moving images and sound, and when used in this way, it can address the needs of learners who find text difficult as the only mode of communication [11, p. 6].

Challenges to IWB Technology

Though much has been said about the positive impact of the IWB in English teaching, it is also found that some language teachers have identified certain drawbacks as well. They found that the readymade content is not sufficient and preparing new content for the class and it is very much time-consuming. Some teachers declare that these tools are nothing but costly accessories to decorate the classroom. Sometimes the problem arises with regard to the operation of the IWB such as technical problems with the board, internet problems, etc. which make it difficult to keep the equipments intact for the lecture. If in the midst of use the IWB breaks down, attention of the class is totally distracted. If any intervention exists then concentration is disturbed. Training the teachers in the use of the boards and maintaining their motivation also pose challenge in implementing the IWB in language classes. Not only the high cost but its maintenance cost is also a great challenge to the administrators [10, p. 93-99].

On the basis of BECTA's analysis, teachers can maximise the positive of impact of IWBs by:

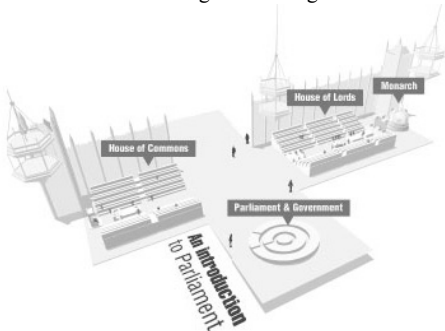
- investing time in training to become confident users
- exploring the full range of capabilities of whiteboards
- collaborating and sharing resources with other teachers [2, p. 1].

Interactive whiteboards in practice

1. Teaching the civilization of the UK and the USA can be quite challenging. Teachers can complete the course of civilization with a range of resources created for the interactive whiteboard which are available on the site <http://www.parliament.uk>. The site has a special section which includes several resources for interactive whiteboards on topics linked to the political system of the UK:

An Introduction to Parliament - This teaching resource is a front-of-the-classroom guide to the House of Commons, House of Lords and monarch. It explores how the UK is

governed and how Parliament works and presents the difference between Parliament and government.



Description

The resource includes a short introductory quiz followed by four activities:

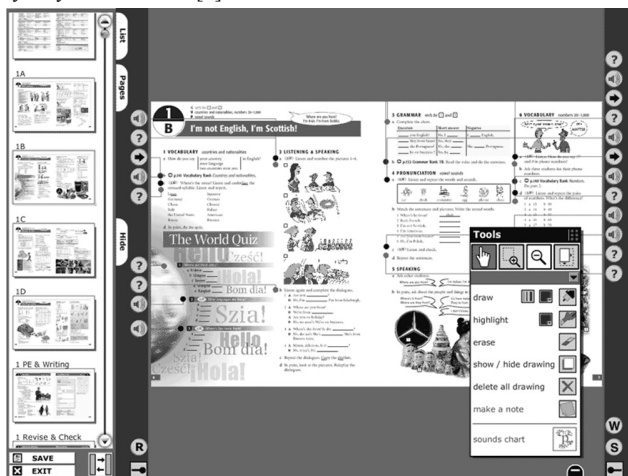
- Parliament and government – use the interactive tool to build a diagram showing the difference.
- Look inside the House of Commons chamber and take the quiz.
- Visit the House of Lords chamber and quiz.
- Take the quiz about the monarch's role in Parliament.

Three levels of difficulty allow teachers to tailor the activities to suit their students.

Practical information

This classroom presentation tool is optimised for use on interactive whiteboards. It requires Flash Player 9 or above and JavaScript to be enabled. Walkthrough guides are available to download, below, to help you make the most of the resource [1].

2. Software providers and publishers are keeping pace with the new technologies thus offering a wide range of software to accompany many of the ELT courses. For example, Oxford University Press developed the **New English File Intermediate iPack - Digital resources** for interactive teaching which is a completely digital version of the Student's Book for interactive English teaching. It is compatible with any interactive whiteboard or ebeam, compatible with PCs, laptops and data projectors and it includes extra resources too (all class audio and video, plus interactive scripts, extra games, quizzes, activities). With the whole Student's Book, plus special tools (zoom, highlight, write, draw etc) and extra resources in one place, teachers have the freedom to teach the way they want to teach [9].



3. Cambridge University Press offers an innovative way to present grammar to the whole class – **English Grammar in Use Classware** which contains the whole book, plus audio, on one convenient disk designed to encourage lively, heads-up interaction. (CarteStraina) Grammar in Use Classware is a presentation tool that allows teachers to present the Student's Book pages in a lively, interactive way at the front of the classroom. Classware can be used with all types of interactive whiteboards or simply with a computer and projector. Teachers can make each page of the Student's Book come alive by highlighting, erasing, hiding, and revealing text; making and saving your own notes; creating text boxes; drawing lines; and attaching files. It is also possible to zoom in on explanations and exercises and connect to online dictionaries [6].

All things considered, it should be mentioned that now-a-days students do not want the same dull, monotonous, teacher-centred, ineffective language classes. They want that their teacher must attract their attention in the class first and then start teaching the core elements. Teaching language should be full of fun and interesting too. Teacher must know the psychology of the students. Students want a methodology which fulfils their requirements and also want that they should be aware of the aims of each activity they do in the language class (where they will use a particular exercise in their practical life). Students also require very often interesting topics and tasks which lead to the solutions of the problems they face. They need to manipulate things, examine them, and work with them, which means that teachers should provide students with resources that invite innovation in their ideas and exploration.

Literature

1. "An Introduction to Parliament – whiteboard resource. "UK Parliament. – <http://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans/what-is-parliament-whiteboard-resource/> (Retrieved September 20, 2016).
2. BECTA. "What research says about interactive whiteboards." *What research says about interactive whiteboards*. – http://www.hpedsb.on.ca/ec/services/cst/elementary/math/documents/whiteboards_research.pdf (Retrieved September 20, 2016).
3. Bruce, Bertram C. "Literacy technologies: what Stance should we take?" *Reading online* 29.2 (1997): 289-309. – http://www.coe.edu/jlr/v29/article_29_2_5.pdf (Retrieved September 24, 2016).
4. "Creating Classrooms for Everyone: How Interactive Whiteboards Support Universal Design for Learning ." *www.smarttech.com*. – <http://downloads01.smarttech.com/media/research/whitepapers/interactivewhiteboardsanduniversaldesignforlearningjan20.pdf> (Retrieved September 24, 2016).
5. "English Grammar in Use Classware DVD-ROM." *CarteStraina.ro*. – <http://www.cartestraina.ro/cumparaturi/index.php?module=afisare&id=1258> (Retrieved September 24, 2016).
6. "Grammar in Use Intermediate Classware." *Alibris Marketplace*. <http://www.alibris.com/booksearch?qwork=15182368> (Retrieved September 24, 2016).
7. "ICVL." *IntelB@Education*. <http://c3.icvl.eu/2010/intel%C2%AEeducation> (Retrieved September 24, 2016).
8. "Interactive Whiteboard Expert." *IQBoard-box*. – <http://www.iqboard.net/iqboard/box.html> (Retrieved September 24, 2016).
9. "New English File Elementary iPack". *Oxford University Press Catalogue*. – https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/new_english_file/elementary/9780194518581?cc=global&sellLanguage=en (Retrieved September 20, 2016).
10. Sharma, Archana . "Interactive Whiteboard Technology in English Language Teaching Classrooms in India". *Language in India* 12 (2012): 93-99. – <http://www.languageinindia.com/jan2012/archanaibwfinal.pdf> (Retrieved September 20, 2016).

11. Somekh, Bridget, et al.. “Evaluation of the Primary Schools Whiteboard Expansion Project: Report to the Department for Children, Schools and Families”. *Centre for ICT, Pedagogy and Learning Education & Social Research Institute*. Manchester Metropolitan University., 2007, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/SWEEP-Report.doc> (Retrieved September 20, 2016).

12. Walter L. McKenzie Jr. –“Multiple Intelligences Work.” *Walter L. McKenzie Jr. - Multiple Intelligences Work*. – <http://surfaquarium.com/MI/> (Retrieved September 24, 2016).

13. “Words of Wisdom”. ~ *Parenting & Education*. – <http://www.trans4mind.com/quotes/quotes-parenting-education.html> (Retrieved September 24, 2016).

Байгаль Машлай,
*магістр, преподаватель института иностранных языков,
Монгольский государственный университет науки и технологии,
г. Улан-Батор, Монголия*

ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОТТЕНКОВ ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ И МОНГОЛЬКОМ ЯЗЫКАХ

Семантическое отношение является основополагающим семантическим понятием, позволяющее вместить максимум информации в минимум текста, где определительные отношения могут выражать самые различные семантические оттенки, на что оказывает влияние в основном индивидуальная семантика самих определений.

Ключевые слова: *семантическое отношение, семантические узлы, субтантивныє словосочетания, оттенки значений определений, семантические оттенки.*

В рассматриваемом нами исследовании семантическое отношение – это некая универсальная связь, усматриваемая носителем языка в тексте, которая характеризуется бинарностью, типизированностью, направленностью. Направленность семантических отношений говорит о том, что один компонент может иметь отношения с другим компонентом или компонентами. При наличии более двух компонентов мы можем говорить о сложных семантических узлах или группах. Такие семантические определительные узлы довольно часто встречаются при описании внешней характеристики человека, позволяют вместить максимум информации в минимум текста. Семантические отношения формирует и организует текст. Практически любые связи между частями текста можно выразить какими-нибудь семантическим отношением или их композицией.

Среди семантических отношений достаточно много таких, которые сейчас повсеместно считаются универсальными. По мнению авторов статьи “Аннотированный корпус русских текстов: концепция, инструменты разметки, типы интонации [4], насчитывается 78 типов семантических отношений. Все эти отношения делятся на 6 больших групп:

- актантные,
- атрибутивные/определительные/
- количественные,
- обстоятельственные,
- сочинительные,
- служебные.

Атрибутивные (определительные) отношения строятся по формуле «предмет + признак предмета». Эта формула может включать в качестве зависимого компонента различные части речи. Атрибутивной семантикой однозначно характеризуется субтантивныє словосочетания. Атрибутивные отношения нередко совмещают с обстоятельственными и другими значениями.

Семантические оттенки значений определительных отношений в русском и монгольком языках довольно разнообразны и зависят от лексического значения слов, которыми они выражены. Остановимся на основных оттенках значений, характеризующихся частотностью.

1. В русском и монгольком языках встречаются случаи, когда определения, выраженные качественными прилагательными, обозначают качество предмета.

Одет он был в синюю рубашку и черные шаровары. Тэр хүн хөх цамц өмсөж хар шалбуур өмдний түрийг сүтлын түрийд чихжээ.

Они шли в вдоль воды по **светло-желтому, мягкому**, как бархат, песку из плоских, обтертых прибоем раковин. Тэд далайн давалгаанд зүлээгдсэн элөвийн дун хорхойн яснаас бүрдэж тогтсон хилэн шиг **зөөлөн цагаан шаргал** элсэн дээгүүр явж байв.

Качество предмета в обоих сопоставляемых языках, как показывает анализ наших примеров, обозначают качественные прилагательные, которые имеют особенности значения цвета и различных мастей животных.

2. Определения, которые выражены относительными прилагательными, обозначают признак предмета по месту нахождения. Следует отметить, что в данном случае “место” имеется в индивидуальной семантике самого прилагательного. Подобное значение наблюдаются в русском, так и монгольском языке.

На **церковном дворе** собралась молодежь, два гармониста перебирали лады. **Сүмийн талбайд залуучууд цугларч хоёр баян хуурч ая нийлүүлж байв.**

На улице с нею здоровались **слободские** знакомые, она молча кланялась, пробираясь сквозь угрюмую толпу. Гадаа **ажилчны хорооны таньдаг улс тааралдан мэндлэхэд дувдугай зөвхөн толгой дохиж, олны дундуур их л уруу царайтай нэвтрэн орж билээ.**

3. Значение признака предмета по материалу наблюдается в обоих языках. Данное значение наличествует в семантике самих прилагательных.

Сухая рука с золотым перстнем безжизненно лежала на карте. Дэлгээстэй зураг дээр тавьсан алтан бөгжтэй, хатингар жижиг гар нь амьд гар гэх аргагүй харагдана.

В монгольском языке такое значение во многих случаях передается существительными в родительном падеже с неустойчивым звуком “н”.

За окном мелькали тяжелые, серые хлопья **осеннего** снега. Гадаа **намрын сэвсгэр цас** орж цонхоны шилэн дээр шавж доош гулган хайлж байв.

4. Определительным отношениям могут сопутствовать значения принадлежности, которые могут выражаться не только прилагательными, имеющими данное значение в своей семантике, но и существительными, обозначающими лицо, что наблюдается в обоих сопоставляемых языках.

Есаул **казачьей сотни** говорил по этому поводу ... **Казак цэргийн зуутын дарга** нэгэн Есаул тэр тухая ярихдаа ...

Армейский полк, куда он зачислился прапорщиком, наступал с боями. Дунд тушаалын даргаар томилогдон очсон түүний **армийн** нэгэн хороо байлдан давшиж байжээ.

В приведенных примерах рассмотрены оттенки значений определений, указывающих на отдельные части целого. В обоих сопоставляемых языках можно сказать, что употребляются идиоматичные варианты, так как **сотня** может быть только **казачьей, зуут – цэргийн, полк – армейский, хороо – армийн**.

5. Определения, выраженные неопределенными местоимениями, указывают на неопределенность предмета в отношении качества, свойства, принадлежности.

Какой-то гимназист обхватил фуражку и нырнул в толпу. Гимназийн сургуулийн **нэг** сурагч толгойгоо даран бөөн хүмүүсийн дунд гүйж оров.

Чье-то тяжелое тело ударило снаружи о стенку. **Нэг** хүнд биетэй хүн саравчны хана руу мөргөн унах шиг болов.

Семантическая сторона данного определения в обоих языках дает общее приблизительное указание. Поэтому понятно, что при переводе с русского на монгольский часто может не оказаться прямых соответствий. Кроме того, анализ наших примеров показывает, что неопределенность значения определительных отношений русского языка обычно переводится на монгольский словом “нэг” и его производными, потерявшими свое основное количественное значение единичности.

6. Определения могут выражать выделительно-усилительные признаки. В этом значении выступают отрицательные и определительные местоимения в обоих языках. Однако не всегда в монгольском языке эти значения будут определениями.

Вся эта суета, роскошь, переполненные театры и гостиницы ... Эдгээр бүх хөл үймээн, гоё ганган цэнгэл жаргалаар ниг дүүрсэн театр, зочдын байр ...

Каждый раз, когда книга исчезала из ее рук, перед нею вспыхивало желтыми пятном ... Өнөө ном хуудсыг ах дүү хоёрт бөөн бөөнөөр нь сэмхэн өгөх бүрий тасалгаанд чүдэнзний толгой гал улбалзах шиг ...

7. Определения могут выражать признак по происхождению, т.е. признак по материалу. Основным средством выражения этого значения являются относительные прилагательные, имеющие в своей семантике сему “названия животных”.

- Совсем плохо, - подумал Иван Ильич и взглянул на третьего судью, перед которым лежали черепаховые очки и четвертушка мелко испиленной бумаги. — За бүүр өнгөрчээ, - гэж бодоод Иван Ильич өмнөө яг яст мэлхийн хуягаар хийсэн хүрээтэй саравч, жирийтэл бичсэн ам цаас тавьж суугаа гурав дахь шүүгчийг харах.

Люди по-зверинному собрались к двум трупам – женщине в ситцевой юбке и старику в енотовой шубе, лежавшим на углу Владимировской улицы. Тэт хоёрын нэг нь сатин даавуун банзалтай хүүхэн, нөгөөх нь үлбэнхэн доторттой пальтотой өвгөн байв.

8. Признак (обычно человека или животного), типичный для определенных предметов вообще или для определенной группы или разновидности.

... у шлагбаума – воз с соломой и баба в мужском полушубке держит под узды упирающуюся лошадедку ... гарцны эрээн хаалтны хажууд эр хүний оодгор нэхий дээл өмссөн хүүхэн сүрэл ачсан тэрэгтэй гэдгэр цахадсан морины жолооноос зуурч зогсоно.

Другая Марья Ивановна, полная, с румянцем до бровей, необыкновенно пела цыганские романсы. Нөгөө Марья Ивановна гэдэг улаан хацартай махлаг тарган хүүхэн цыган үндэстний романсыг тун сайхан дуулна.

Анализ наших примеров не показывает существенной разницы в русском и монгольском языках.

9. Определения могут выражать сравнительную характеристику определяемого предмета, в основе которой лежит свойство какого-либо животного или человека в обоих сопоставляемых языках.

Хохол медленно и устало шагал по комнате, тихо шаркая тонкими паучьими ногами. Хохоол аалзны хөл адил чүүчгэр хөл гарган шалан дээгүүр сэмхэн сэмхэн их л ядарсан янзтай алхалан байв.

Струков хохотнул, хлебнул кружона и, не вытирая мягких, оттененных татарскими усиками губ ... Струков дахин нэг архи балгаж аваад татар маягийн сахалтай зөөлөн уруулаа арчилгүй ...

В монгольском языке значения сравнения или подобия сочетается со словами “мэт”, “адил”, “маягийн”, “чинээ” и т.д., а основной компонент стоит в исходном или родительном падеже.

10. Определения могут обозначать характеристику человека как внутреннюю, так и внешнюю. Данное явление наблюдается в обоих сопоставляемых языках.

... в кухню вошла девушка небольшого роста, с простым лицом крестьянки и толстой косой светлых волос. Гэтэл бүдүүн гэгчийн цайвар гээгтэй хөдөөний янзын жирийн царайтай намхан бүсгүй гал тогоонд орж ирлээ...

Таким образом, анализ наших примеров показывает, что вышеназванные определения обычно функционируют в речи в качестве больших определительных узлов и указывают на принадлежность, объем, образ, возраст, размер, походку и другие внешние проявления человека, семантические значения которых соответствуют в обоих сопоставляемых языках.

Следует отметить, что не во всех языках мира существует одинаковые принципы расположения элементов в определительных узлах. В русском языке определения могут занимать свободную позицию: препозицию или постпозицию.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Толкование лексических знаний как проблема теоретической семантики. – Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. – 1969. – № 1.
2. Апресян Ю. Д. Современная лексическая семантика. 1. Вопросы семантического описания. – Русский язык в национальной школе. – 1972. – № 2.
3. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. – М, 1974.
4. Богуславский И.М., Григорьев Н.В., Григорьева С.А., Иомдин Л.Л., Крейдлин Л.Г., Санников В.З., Фрид Н.Е. Аннотированный корпус русских текстов: концепция, инструменты разметки, типы информации // Труды Международного семинара по компьютерной лингвистике и ее приложениям (Диалог'2000). – Протвино, 2000. – Том 2. – С. 41-47.
5. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М., 1998.
6. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М., 2000.

Ганчимэг Дамбын,
доктор філософії, доцент інститута іноземних мов,
Монгольський державний університет науки і технологій,
г. Улан-Батор, Монголія

СЕМАНТИЗАЦИЯ НОВЫХ СЛОВ ЧЕРЕЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СВЯЗИ В РУССКОМ И МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья представляет собой семантическое описание значения новых слов и анализ широко используемого способа семантизации в учебном процессе.

Ключевые слова: значение, суффикс, семантическая группа, производное слово, отглагольные существительные.

При выявлении смысла лексической единицы учитываются, с одной стороны, особенности значения слова: прямое или переносное, производное или непроизводное, принадлежность к части речи и др. С другой стороны, учитывается соотношение русского слова с его эквивалентом на монгольском языке.

Объяснение значений слов средствами русского языка – это **семантизация через словообразовательные связи**. Этот способ широко применяется для объяснения значений производных слов, например, существительных, образованных от глаголов.

Мы специально выделили из числа неодушевленных обозначений наименования лица, поскольку они составляют одну из многочисленных групп внутри имен существительных как части речи. Кроме этого, “между субъектом и предикатом в предложении устанавливаются качественно иные отношения: в объективной действительности действие не существует, оно осуществляется как функция субъекта. Предложение в любом языке как коммуникативный акт возникает в результате предикативного сопряжения между субъектом и предикатом, соотносящегося в плане модальности и времени, вида и залоговости” [6, с. 67].

Они занимают особое положение, заключающееся в том, что эти слова называют человека – субъекта всех общественных процессов, действий и изменений. Человек как персонифицирующая единица общественных отношений может быть в центре внимания самих людей, для которых и существует язык – важнейшее средство человеческого общения. Наименования лица называют человека в его бесконечно разнообразных отношениях к другим людям, к труду, к профессии, к общественной деятельности и к природе. Они называют человека со стороны его различных качественных, внешних и других особенностей.

Мы представляем те немногие суффиксы, которые участвуют в образовании отглагольных существительных

в монгольском языке:

суффикс -гч: гүйцэтг – гүйцэтгэгч, даа – даагч, дарл – дарлагч, ав – авагч, авр – аврагч, ажигл – ажиглагч, ажил – ажиллагч, аср – асрагч;

суффикс -аач, -ээч: гүтг – гүтгээч, завиш – завишаач, займр – займраач, айлг – айлгаач, атаарх – атаархаач, барииш – бариач, баримтл – баримтлаач, булз – булзаач, булт – бултаач, буср – бусраач;

суффикс -лч: зохио – зохиолч, илтг – илгэлч, зас – засалч, бясалг – бясалгалч;

суффикс -уул: зас – засуул, хар – харуул, тагн – тагнуул;

суффикс -уур: онголз – онгозуур;

суффикс -ч: гүжир – гүжирч;

суффикс -дас: дар – дардас;

суффікс -чин: гуйлг – гуйлгачин;

суффікс -ач: гулд – гулдач

и в русском языке:

суффікс -тель/-итель: испытать – испытатель, преследовать – преследователь, смотреть – смотритель, гнать – гонитель, открывать – открыватель, преподавать – преподаватель;

суффікс -ник: заступаться – заступник, работать – работник, подрывать – подрывник;

суффікс -чик/-щик: обходить – обходчик, метать – метчик, танцевать – танцовщик, перебежать – перебежчик, обидеть – обидчик, обманывать – обманщик, разливать – разлищик;

суффікс -льщик/-льник (-льщик/-ильщик/-ельщик/-альщик): обжигать – обжигальщик, рисовать – рисовальщик, вязать – вязальщик, носить – носильщик, болеть – болельщик;

суффікс -ец, -лец: шить – швец, жать – жнец, сорвать – сорванец, лстить – льстец, играть – игрец, продавать – продавец, выходить – выходец, творить – творец, бороться – боец;

суффікс -ак/-ач: водить – вожак, чудить – чудака, рвать – рвач, ткать – ткач, толкать – толкач, трепать – трепач;

суффікс -ун: прыгать – прыгун, лгать – лгун, ворчать – ворчун, молчать – молчун, опекать – опекун, врать – врун, говорить – говорун;

суффікс -ок: ходить – ходока, есть – едок, знать – знаток, играть – игрок, стрелять – стрелок, подрасти – подросток;

суффікс -арь, -аль: печь – пекарь, звонить – звонарь, лечить – лекарь, пахать – пахарь, писать – писарь, ковать – коваль;

суффікс -атор: рационализировать – рационализатор, организовать – организатор, экзаменовать – экзаменатор, репетировать – репетитор, инвестировать – инвестор;

суффікс -ёр/-ор: гравировать – гравер, дирижировать – дирижер, гипнотизировать – гипнотизер, суфлировать – суфлер, редактировать – редактор;

суффікс -ант/-ент: симулировать – симулянт, эмигрировать – эмигрант, оккупировать – оккупант, консультировать – консультант, ассистировать – ассистент, конкурировать – конкурент;

суффікс -лк(а), -ловк(а): сидеть – сиделка, гадать – гадалка, зубрить – зубрилка;

суффікс -л-: приставать – приставала, запевать – запевала, мазать – мазила, воротить – воротила;

суффікс -к(а), -ушк(а): болтать – болтушка, замарать – замарашка, выскочить – выскочка, зазнаваться – зазнайка, лакомиться – лакомка;

суффікс -аг(а), -ак(а): бродить – бродяга, делить – деляга, дойти – доходяга, , работать – работага, трудиться – трудяга, гулять – гуляка, писать – писака, служить – служака;

суффікс -ух(а), -х(а)/-ох(х): стряпать – стряпуха, растерять – растеряха, стрекотать – стрекотуха;

суффікс -ш(а)/-уш(а): кричать – крикуша, копать – копуша, врать – вруша;

а также нерегулярные и непродуктивные суффиксы -еј- (ворожея, швея), -н(я) (сводня), -нь (баловень), -ш (оборвыш, выкормыш, подкидыш, заморыш).

Как видно из приведенных примеров, русский язык в отличие от монгольского богат суффиксами, образующими отглагольные существительные. Анализ привлеченных всех существительных из монгольского и русского словарей, производных при помощи данных суффиксов, позволяют нам утверждать надежность следующих положений:

1. Наибольшее количество отглагольных существительных со значением лица в монгольском языке образуется при помощи суффикса **-гч**, который характеризуется продуктивностью и регулярностью; в русском языке – **-тель**,

-ун, -ник, -чик/-щик, -ач, -арь, -ок, -ик, -ец.

В монгольском и русском языках суффиксы, посредством которых образуются отглагольные существительные со значением лица, являются полисемантическими, т.е. они используются при образовании существительных со значением предмета и отвлеченности.

2. Анализируемые слова образуются в основном от глаголов, обозначающих физические действия и ментальные признаки лица, а также от некоторых других глаголов, которые имеют потенциальные субъектные семы:

– **от рече-мыслительных глаголов:** сонс – сонсогч, итг – итгэгч, бич – бичээч, зохио – зохиолч, дуул – дуулаач, гуйлг – гуйлгачи, рассказывать – рассказчик, выдумать – выдумщик, болтать – болтушка;

– **от глаголов ситуативного или intersубъектного действия:** ял – ялагч, завиш – завишаач, марг – маргаач; бороться – боец, спорить – спорщик;

– **от глаголов движения:** яв – явагч, гэт – гэтэгч, булт – бултаач; бегать – бегун, прыгать – прыгун, ходить – ходок, ездить – ездок;

– **от глаголов со значением физического состояния субъекта:** суу – суугч; сидеть – сиделка;

– **от глаголов со значением процессуального признака:** ажилл – ажиллагч, ал-алаач, бясалг – бясалгагч, гүйцэтг – гүйцэтгэгч, байлд – байлдагч, ноцолд – ноцолдоо; делить – деляга, ломать – ломака, эмигрировать – эмигрант, ассистировать – ассистент.

3. Разложение семантической структуры производящей основы позволяет нам выявить, что **значение объекта является частью значения множества глаголов:**

орлох (орлогч) – оронд нь байх (миний өрөөсөн хөлийг сува таяа орлох болов);
сэргийлэх (сэргийлэгч) – юмыг болгоомжлон сахих харгалзан (хил хязгаарыг сэргийлэх);

толгойлох (толгойлогч) – үйл ажлыг тэргүүлэх, ахлах (албан газар толгойлох);
трепачь (трепач) – тряся, приводить в беспорядок или дергать, тормошить, причиняя боль (трепачь волосы);

тренировать (тренер) – обучать какому-нибудь делу (тренировать футболистов).

4. По отношению к действию **отглагольные существительные со значением лица** можно разделить на несколько групп:

а) значение лица, которое просто производит действие. В данном случае мы имеем в виду значение лица, которое совершает действие, протекающее в обычных условиях, т.е. действие, которое необходимо человеку для того, чтобы жить, заниматься деятельностью, проводить время.

В данном значении в монгольском языке употребляются отглагольные существительные, образованные при помощи всех суффиксов **-гч, -аач:**

амьдруулагч – амьдрах явдалд тус болох;

аялагч – аялан яваа хүн;

захигч – захисан этгээд (захих – аль нэгэн хэргийг эрхбиш гүйцэтгүүлэхээр дурьдан сануулах);

хөгжүүлэгч – бадруулагч, дэлгэрүүлэгч, мандуулагч.

В русском языке образуются следующие слова:

лгун – человек, который лжет, склонен ко лжи;

шалун – тот, кто шалит (преимущественно о детях);

ворчун – тот, кто ворчит (ворчливый человек);

воспитатель – тот, кто воспитывает или воспитал кого-нибудь.

Существительные данного типа могут образоваться почти от всех семантических групп глаголов, представленных нами выше. Однако основными из них являются:

- рече-мыслительные глаголы, так как только человеку свойственно думать и говорить: *судлаач, яриг; выдумчик, крикун, рассказчик*;
- глаголы движения: *явагч, гүйгч, зөөгч; ходок, ездок, прыгун*;
- глаголы, обозначающие физическое состояние субъекта: *оршин (суугч); страдать – страдалец*.

б) значение лица, которое умеет производить действие. Это значение представляет собой потенциальное свойство лица. Потенциальность значения достигается путем многократного повторения действия, в результате которого субъект приобретает навыки и определенный опыт.

- буснуулагч* – сүйтгэгч, үймүүлэгч, сарниулагч, бүрэлэгч;
маргаач – дандаа маргадаг зантай (үг булалдаж тэмцэх, цааргалах, татгалзах);
пласун – тот, кто умеет плясать;
свисун – тот, кто умеет свистеть.

Дифференцированными семами в данном случае во многих примерах являются в монгольском языке *сурсан, зантай*, в русском *умеет, всегда*, или форма настоящего времени глагола в толковании таких слов.

Анализ нашего практического материала показал, что данную группу слов в обоих языках в основном составляют отглагольные существительные со значением лица, несущего отрицательную характеристику: *бултаач, булгаач, онголзуур, зазнайка*. С положительной точки зрения лицо характеризуется очень редко: *асрагч, зоригжуулагч, работника, трудяга*.

в) значение лица, которое профессионально производит действие. Эта группа слов составляет самую многочисленную группу в данном разряде отглагольных существительных. Они обозначают профессиональные наименования, обозначающие род деятельности и занятие субъекта:

- зураач* – зурахад мэргэжилтэй хүн;
байцаагч – 1. аливаа гэмт хэрэгтнийг байцах үүрэгтэй албан тушаалын хүн, 2. аливаа этгээдийн ажлын байдлыг хянан зааварлаж шалгах үүрэг бүхий албан тушаалын хүн;
нугараач – биеийн тамирын нугарах эрдэм үзүүлэгч;
прыгун – спортсмен, специалист по прыжкам;
подрывник – специалист по взрывным и подрывным работам;
летчик – специалист, управляющий летательным аппаратом.

В качестве дифференцирующих сем в данном случае выступают: в монгольском языке *албан тушаал, мэргэжилтэй*, в русском языке – *специалист*.

г) значение лица, которое любит производить действие. Отглагольные существительные данной группы являются наименованиями действий, которые производятся чаще и больше, чем обычно принято. Действие, которым обозначено лицо, сопровождается эмоционально-модальным оттенком значения:

- инээгч* – инээдэг хүн;
хохотун – тот, кто часто хохочет, смешливый человек;
шалун – тот, кто много и часто шалит (обычно о детях).

Как видно из толкования данных слова, эти лексические единицы отличаются от подобных со значением лица в русском языке семей *часто*, которая выражена формой настоящего время несовершенного вида глагола.

д) значение лица, которое есть объект. В эту группу входит небольшое количество слов. Производящий существительное глагол в своей индивидуальной семантике предполагает объектную потенциальную сему, которая ярко выражена в производном слове:

- сурагч* – ямар нэгэн зүйлийг зааварлаж сургах хүн;
төгсөгч – ямар нэгэн сургуулийг төгссөн хүн;

выпускник – учащийся, оканчивающий учебное заведение;

отставник – отставной офицер;

призывник – человек, который подлежит призыву на военную службу;

ученик - тот, кто учится в школе или в училище.

Предложенные нами семантические группы отглагольных существительных со значением лица представляют собой попытку показать наиболее общие закономерности образования данных лексических единиц.

Литература

1. Грамматика современного литературного русского языка. – М.: Наука, 1970.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1995.
3. Болд Л. Орчин цагийн монгол хэлний дагавар. – УБ., 1986.
4. Бямбасан П. Орчин цагийн монгол хэлний үгийн бүтэц, нэр үгсийн аймаг. – УБ., 1975.
5. Дондуков У.-Ж. Словообразование монгольских языков. – Улан-Удэ, 1993.
6. Золотова Г.А. О роли глагола в структуре предложения // Русский язык за рубежом. – 1981. – № 5.
7. Өнөрбаян Ц. Орчин цагийн монгол хэлний үгзүй. – УБ., 1998.

Мунхтуяа Тогтох,
доктор філософії, інститут іноземних мов,
Монгольський державний університет науки і технологій,
г. Улан-Батор, Монголія

ЗАИМСТВОВАННЫЕ РУССКИЕ АНТРОПОНИМЫ В СИСТЕМЕ ЛИЧНЫХ ИМЕН МОНГОЛОВ

Системы личных имён народов мира сложились исторически, их своеобразие обусловлено различиями в социальном развитии и в строе языков. Они требуют изучения ради многочисленных практических нужд и служат драгоценным источником для таких наук как история, этнография, лингвистика, потому что в личных именах в значительной мере отразилась история народов, их быт и социальный строй. Свидетельства имён неопределимы и для истории языка.

Всю совокупность личных имён во всех их формах и видах – имена индивидуальные, производные от них ласкательные и др., отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы и т.д. называют антропонимией. Соответственно антропонимика – специальная отрасль знания, входящая в ономастику – науку об именах собственных, которая, кроме антропонимии, включает географические названия, наименование народов, название космических объектов, клички животных и т.д.

В данной статье рассматриваются антропонимы в системе личных имён монголов, образованные от заимствований из русского языка, а через него – и из других европейских языков.

Современная антропонимическая модель монголов включает личное имя *нэр* и отчество *овог*. Последнее представляет собой форму родительного падежа от имени отца и предшествует личному имени, например: Содномын Баатар = Баатар, сын Соднома, Доржийн Алтанцэцэг = Алтанцэцэг, дочь Доржа и т.д. В повседневном-бытовом общении отчество не фигурирует; оно указывается лишь в документах.

В формировании монгольского имени можно выделить три этапа:

1) древнемонгольский, 2) ламаистский и 3) современный [1]. К числу древнейших относятся такие имена, как Баатар (на русский язык переводится как «богатырь»), Мэргэн («меткий»), Тумур («железный»), Мунх («вечный»), Алтан («золотой»), Наран («солнце»). Их можно встретить в ранних монгольских сочинениях, легендах, сказаниях разных веков. В настоящее время они употребляются не только сами по себе, но и в составе многочисленных производных от них имён. Например, Баатаржаргал переводится как «богатырское счастье», Тумурзориг – как «железная решимость», Тумурхуяг – как «железная броня», Алтанцэцэг означает «золотой цветок», а Мунхдалай – «вечное море».

Ламаистский пласт в имени образовался в два периода: после первой (в XIII веке) и второй (в XVI-XVII веках) волн распространения ламаизма среди монголов. Пришедшие с ламаизмом санскритские и тибетские имена в большинстве своём были именами богов буддийского пантеона, мифических и реальных проповедников буддизма или представляли собой названия отдельных произведений буддийской канонической литературы, термины буддийской философии, названия различных ритуальных предметов, планет и т.д. Вся эта религиозная терминология, претерпев определённые изменения в соответствии с нормами монгольского языка, почти на три века заполнила собою монгольский именник. Отсюда имена Чойжил, Лхам, Очир, Бадам, Цэрэн, Лхамсүрен, Адья и др.

Третий, современный, этап в имени сложился после победы Народной революции и провозглашения в 1924 году Монгольской Народной Республики. Для этого этапа характерно появление, наряду с новообразованиями на основе традиционной монгольской лексики, различных лексических русских и интернациональных заимствований.

Заимствования – один из способов развития языка. Язык всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества. Заимствования становятся результатом контактов, взаимо-

отношений народов, государств. Основной причиной заимствования иноязычной лексики признается отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора [2].

Русские заимствования в монгольском языке относятся к самым разнообразным сферам – политики, экономики, культуры, науки и искусства. Русские слова начали проникать в монгольскую лексику со второй половины XIX века. По-настоящему широко усваивались монгольским языком русские заимствования в эпоху строительства социализма в МНР. Что касается русских имён, то большинство из них распространялось среди монголов в то же время, после Народной революции, особенно в 1940 – 1950-е годы [3].

В современной монгольской антропониимии русские имена в качестве личных имён представлены в полном и уменьшительном вариантах: Александр и Саша, Юра и Юрий и т.д. Иногда именами служат русские фамилии: Пушкин, Жуков, Мичурин, Суворов, Иванов, Исаев; также в качестве личных имён встречались такие нарицательные имена, как Пионер. Ёлк (от русского слова «яблоко»), Яблок (от русского «яблоко»), Пропуск, Штаб и др.

Использование того или иного русского имени, той или иной русской фамилии в качестве монгольского имени в каждом конкретном случае имеет объяснение: ребенка могли назвать по имени русского друга кого-либо из членов монгольской семьи, либо по имени товарища по работе или учёбе, либо в честь русского врача, работавшего в данной местности, героя войны или известного военачальника, наконец, в честь известного русского писателя, поэта, учёного и т.д. Так, например, был случай, когда мальчику, родившемуся в 1981 году, дали имя Сансар-Жанибеков под впечатлением от совместного полёта в космос первого монгольского космонавта Ж. Гуррагчаа и героя Советского Союза В.А. Джанибекова. То был восьмой международный полёт по программе «Интеркосмос». Слово *сансар* и обозначает «космос».

Заимствованные русские антропонимы в монгольском языке можно разделить по лексико-семантическому значению и особенностями на следующие группы [4].

1. Популярные имена, употребляющиеся русскими и другими европейскими народами (в полном и уменьшительном варианте: а) мужские - Александр, Алексей, Алёша, Борис, Вася, Владимир, Дима, Иван, Игорь, Коля, Павел, Петр и др.; б) женские – Алиса, Дуня, Дуся, Зоя, Лиза, Наташа, Нина, Оля. Ольга, Света, Таня и др.

2. Фамилии выдающихся русских и советских военачальников, писателей и политических деятелей: Жуков, Суворов, Кутузов, Ленин, Сталин, Мэлс (аббревиатура от фамилий Маркс, Энгельс, Ленин, Сталин), Гагарин, Комаров, Мичурин и т.д.

3. Имена по названию стран, городов, гор, рек, озёр: Сэсээр (от СССР) Иран, Варшав, Ливан, Ханой, Ангар, Эльбрус, Бухарист и др.

4. Имена, образованные от названий явлений, понятий, предметов и вещей, проникавших в монгольский быт: Октябрь, Ёлк, Пионер, Марш, Отряд, Пропуск, Арми (от слова армия), Ясли, Яблок, Винтов, Мина, Миномёт и т.д.

5. Наименования занятий, званий, специальностей: Адмирал, Доктор, Шоопор (от слова шофёр), Солдаат, Механик.

6. Русские антропонимы, употребляющиеся в составе гибридных имён с монгольскими и тибетскими именами: Майнбаяр, Ваняхуу, Ванялхагва, Отгон-Юра, Мартмаа, Сансар-Жанибеков, Иваанжав и др. Однако таких имён очень мало.

В табл. 1 приведены некоторые примеры из списка личных имён, составленного нами на основе записей, взятых в паспортных отделениях города Улан-Батора. Хорошо заметны значительные колебания в степени распространённости отдельных имен: так, если имя Юрий в обоих вариантах, полном и уменьшительном, встретилось нам 412 раз, то Дмитрий – всего 13. Видно также, что монголы давали новорождённым детям русские имена значительно чаще в их уменьшительном варианте, чем в полном. Другими словами, большинство русских имен проникли в монгольскую лексику в уменьшительной форме, что объясняется недостаточным владением языком-источником, незнанием монголами русской антропонимической модели.

Примеры заимствования монголами русских антропонимов

№ п/п	Полное имя	Встречаемость (раз)	Уменьшительное имя	Встречаемость (раз)
1	Александр	228	Саша	20
2	Алексей	20	Алёша	4
3	Анатолий	0	Толя	115
4	Борис	98	Боря	20
	Виталий	1	Витя	3
5	Виктор	0		
6	Владимир	41	Володя	101
7	Галина	24	Галя	292
8	Дмитрий	1	Дима	12
9	Ирина	21	Ира	68
10	Екатерина	0	Катя	32
	Катерина	2	Катюша	6
11	Михаил	5	Миша	21
12	Надежда	1	Надя	9
13	Николай	6	Коля	101
14	Ольга	14	Оля	10
15	Петр	9	Петя	4
16	Светлана	0	Света	26
17	Татьяна	0	Таня	190
18	Юрий	2	Юра	410
Всего:		451		1444

Как и в любой другой, в монгольской антропонимии нашли отражение главные события, происшедшие в истории народа, его культура и быте в разные периоды прошлого. Заимствованные русские имена занимают незначительный процент в монгольской антропонимии, а их отличительной особенностью является то, что они практически не входят в состав сложных личных имён. Это подтверждает, что заимствования происходят в основном под воздействием социальных факторов – событий, связей и отношений, локализующихся преимущественно на уровне личности или малой группы.

Литература

1. Сэржээ. Монгол хуний нэр. (Личные имена монголов). – Академия наук Монголии. – Улаанбаатар. – 1992. – С. 56-57.
2. Система личных имен у народов мира. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1989. – С 42.
3. Сэржээ. Ж. Указ. соч. – С. 89.
4. Сэржээ. Ж. Указ. соч. – С. 90-92.

Сарантуяа Иибалжир,
магистр, преподаватель института иностранных языков,
Монгольский государственный университет науки и технологии,
г. Улан-Батор, Монголия

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА МОНГОЛЬСКИЙ ЯЗЫК

Неодинаковые языковые средства, в том числе лексика, в известной мере связаны с национальной спецификой. Сопоставление фразеологических единиц русского и монгольского языков, их анализ и толкование нередко становятся мотивацией повышения интереса студентов к изучению иностранного языка. Помимо всего этого, через сопоставление родного языка с другим иностранным языком, в частности с русским, студенты могут постигать культуру носителей данного языка. Именно в сопоставлении возможно увидеть сходства и различия русской и монгольской фразеологии. В.В. Воробьев отмечает, что язык тесно связан с культурой: он прорастает в неё, выражает её, является обязательной предпосылкой развития культуры в целом, и наконец, составляет важную часть культуры народа, живущего в определённое время в определённом месте [5].

В русском языке и в художественной литературе очень много фразеологизмов, которые перевести на другой язык очень трудно или просто невозможно. Изучение русской фразеологии в монгольской аудитории предусматривает 3 типа работ: семантическое толкование, лингвострановедческое комментирование и сопоставительный анализ фразеологизмов русского и родного языков.

Русская культура всегда была тесно связана не только с европейскими, но и с другими историческими событиями, и это нашло своё отражение в языке, и в литературе. Например: **как Мамай прошёл, олимпийское спокойствие, титанический труд** и т.д. Эти фразеологизмы прочно вошли в русский язык и стали его неотъемлемой частью, составляя богатство русского языка и художественной литературы.

Для монголов подобные фразеологизмы не столь близки. У монголов своя богатая мифология, из которой черпаются выражения, связанные с историей монгольского народа.

Сопоставительный анализ специфики русских и монгольских фразеологизмов дает возможность сгруппировать их следующим образом:

В первую группу можно отнести **идентичные** фразеологизмы:

“взять голыми руками” – овладевать, захватывать без особого труда, без особых усилий – **“нүцгэн гараар барих”** – онц их хөдөлмөр, онцгой хүчин чармайлтгүйгээр эзэмших; **“видеть насквозь”** – хорошо знать кого-либо, его мысли, намерения и т.п. – **“нэвт харах”** – хэн нэгнийг сайн ойлгох, хэн хүний санаа бодол, зориг эрмэлзлэлийг мэдэх, хийх ажил, учруулах төвгийг нь урьдчилан харах; **“видно как на ладони”** – очень ясно, отчетливо – **“алган дээр мэт харагдах”** – онц тодорхой, ялгарахуйц, бүрэн бүтэн харагдах.

Из приведённых выше примеров следует, что в русском и монгольском языках имеются одинаковые фразеологизмы, совпадающие не только семантически и образно, но даже в лексико-грамматической характеристике; одинаково и их ситуационное употребление. Основу формирования образности в этой категории фразеологизмов составляют наиболее типичные явления окружающей действительности, а эти явления представляют общее видение мира, общую языковую образность, которая во многих языках совпадает. Таким образом, освоение этой категории русских фразеологизмов не представляет для монголов больших трудностей.

Ко второй группе по степени трудности можно отнести фразеологизмы, имеющие в монгольском языке эквиваленты в плане содержания, в том числе семантические и стилистические.

В этих фразеологизмах отражены психология народа, традиции, быт, культура: *“как корова языком слизала”* – исчезнуть, *“үхэр долоосон юм шиг”* – стать гладким; *“промочить горло”* – выпить немного спиртного, *“хоолой поргох”* – выпить напиток; *“протянуть ноги”* (умереть), *“хөл жийх”* (отдыхать). Такие русские и монгольские фразеологизмы семантически близки друг к другу. Однако образность и лексический набор их различен, хотя структурно они одинаковы.

Самой трудной для монгольских студентов является третья группа русских фразеологизмов. Например: *“во всю Ивановскую”*, *“в Тулу со своим самоваром не ездят”*, которые сугубо отражают национальные аспекты. Как видно в таких фразеологизмах ярко и живо отражается внеязыковая действительность (элементы материальной и духовной культуры русского народа). Следует помнить, что при переводе с одного языка на другой как правило искажается специфика образных компонентов, на которых собственно и держится вся семантика фразеологизма. Происходит в некоторой степени потеря информации за счёт экспрессивности и образности выражения. Фразеологизм *“ждать у моря погоды”* переводится на монгольский *“зря надеяться на что-то”*, *“как Мамай прошёл”* – *“как-будто разбомбили”*. Мамай – имя татарского хана, который в XIV веке совершил нашествие на Русь. Войска Мамаия сжигали и грабили всё на своём пути. Оба фразеологизма коннотативны: каждый из них связан и историческим и культурным фоном, известным только носителям языка.

Сопоставительная характеристика фразеологизмов, их анализ и толкование повышают интерес к русской культуре. Неодинаковые языковые средства, в частности лексика, в известной мере связаны с национальной спецификой. При сопоставлении могут быть видны сходства и различия русской и монгольской фразеологии. Фразеологизмы: *“взять голыми руками”* – овладевать, захватывать без особого труда, без особых усилий – *“нуцгэн гараар барих”* – онц их хөдөлмөр, онцгой хүчин чармайлтгүйгээр эзэмших; *“видеть носовоз”* – хорошо знать кого-либо: его мысли, намерения и т.п. – *“нэвт харах”* – хэн нэгнийг сайн ойлгох, хэн хүний санаа бодол, зориг эрмэлзлэлийг мэдэх, хийх ажил, учруулах төвгийг нь урьдчилан харах; *“видно как на ладони”* – очень ясно, отчетливо – *“алган дээр мэт харагдах”* – онц тодорхой, ялгарахуйц, бүрэн бүтэн харагдах; *“зусей дразнить”* – вызывать раздражение, злобу у кого-либо – *“хорыг нь хусах, шары нь гозойлгох”* – хүний уур уцаарыг хүргэх, цухалдуулах (ихэнхдээ ямар нэгэн зорилго шалтгаангүйгээр); *“делать что-либо спустя рукава”* – небрежно, кое-как (делать что-либо) – *“нүглийн нүдийг гурилаар хуурах”* – ямар нэг зүйлийг хайхрамжгүй, яаж ийж хийх; *“как аршин проглотил”* – держится неестественно прямо – *“шаасан гадас шиг”*, модон өмдтэй мэт-ер бус эгц, зогссон чигтээ байх; *“клин клином вышибать”* – уничтожать результаты какого-либо действия или состояния теми же средствами, которые это действие или состояние вызвали – *“хорыг хороор шарыг шараар”* – мар нэг үйлдэл, хэвшлийн үр дүнг үгүй хийхдээ түүний буй болсон буюу хийгдсэн аргаар эсрэг үйлдэл хийх; *“поджаты хвост”* – испугавшись последствий своих действий, поступков, своего поведения и т.п., становится более осторожным, осмотрительным – *“сүүлээ хавчих, хаяагаа манах”* – илүү болгоомжтой, сэрэмжтэй болох, хийх буй зүйлдээ даруу өөрийн итгэлтэй муутай байх; *“первая ласточка”* – самые ранние, самые первые признаки появления, наступления чего-либо – *“анхны хараацай, нохой дуу ойртох”* – ямар нэгэн юмны хамгийн түрүүчийн, ирэх, болох, ойртохын хамгийн анхны шинж; *“язык сломаешь”* – очень трудный для произношения – *“хэл хугалчихмаар”* – уншихад маш хэцүү үг, өгүүлбэр и т.д.

Национальная специфика русских фразеологизмов данной группы – символы русского быта, факты русской истории, русские обряды, песни, сказки, исторические

события, способствовавшие возникновению фразеологизмов, делают их непереводаемыми буквально на другие языки, в частности, на монгольский язык. Поэтому они семантизируются в монгольской аудитории не путём перевода, а лишь комментированием – выявлением фразеологического фона, цель которого – постижение идиоматичности и обобщённой мысли этих лингвострановедческих объектов.

Литература

1. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М., 1985.
2. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. – М., 1978.
3. Дубровин М.И., Дашням Л. Орос хэвшмэл хэллэгийн зурагт ном. – М., 1982.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1983.
5. Воробьёв В.В. Культурологическая парадигма русского языка. – М., 1994.

Туяа Готовын,

*к. филол. н., доцент института иностранных языков,
Монгольский государственный университет науки и технологии,
г. Улан-Батор, Монголия*

В ВОПРОСУ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ

В настоящее время в Монголии относительно мало научных исследований, посвящённых вопросам сопоставления таких лексических единиц как загадки. В связи с чем нами исследуются монгольские и русские загадки, которые являются частью истории и культуры народов и во все времена будут выступать языковой единицей выражения основных черт характера каждого народа. Данный жанр пока что мало изучен и потому привлекает в последнее время внимание исследователей именно в сопоставительном аспекте.

В ходе исследования сделана попытка выявить черты сходства и различия этих единиц в монгольском и русском языках. Несмотря на своё одинаковое происхождение у загадок двух народов отмечаются различия, зависящие от разных культурно-исторических и бытовых особенностей в этих разных странах. Обращение к изучению монгольских и русских народных загадок позволяет с новых позиций осмыслить языковые формы народной культуры.

Культура любого народа находит отражение в языке. В настоящее время на стыке таких наук как языкознание и культурология появилось и развилось новое направление – лингвокультурология. К. Леви-Стросс отметил, что язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов.

Загадки относятся к малым жанрам фольклора и принадлежат к древнейшему жанру устного народного поэтического творчества, поскольку прочно связаны с трудовой деятельностью человека. Загадки на протяжении многих лет привлекают внимание людей затейливостью и хитроумностью своего содержания. Загадки как жанр фольклора есть не что иное как отражение традиций, быта и истории языка данного народа.

В.П. Аникин называет загадкой «мудреный вопрос, поданный в форме замысловатого, краткого, как правило, ритмически организованного описания какого-либо предмета или явления» [2].

В загадках используются разнообразные художественные средства: сравнения, противопоставления, отрицания, гиперболы, эпитеты, но чаще всего – метафоры. Они дают возможность скрытого сравнения, сопоставления весьма далеких предметов, явлений, действий. Метафоры в загадках необычны, парадоксальны, фантастичны.

При сопоставлении монгольских и русских загадок нельзя не заметить яркое выражение национальных особенностей двух народов. Например, в обоих языках загадки о вселенной включают в себя такие понятия как *небо, земля, солнце, звёзды*, но тем не менее при чтении монгольских загадок приходишь к мысли, что их авторами являются скотоводы-араты, поскольку в загадках «синее небо» выражено сравнением «сэрхийн арьс шиг» (*как шкура барана*), а земля – «иргийн арьс» (*шкура козы*). Учёный Ш. Гаадамба [4] не исключает мысль, что сравнение земли и неба с кожей барана и козы связано с мифологическим представлением древних монголов об образах монгольских легенд – гигантского вола и козла. Также можно встретить в загадках сравнение земли и неба с огромной тёплой пазухой «дэли» (национальной одежды монголов) родителей, который для кочевых монголов является защитой в холодную погоду, обожествляется как символ благополучия, поскольку

его невозможно свернуть или расправить. При изображении неба в монгольских загадках используются такие метафоры: “бескрайние степные просторы”, “шёлк, не имеющий края”, “бескрайний шёлк”, а при изображении звёзд – “бесчисленное количество верблюжат”, “серебряная пуговица”, “маленький жемчуг”, а также можно встретить метафорические сравнения с барашком. Невольно приходишь к выводу, что они являются выражением образов, хранящихся в памяти монголов. Например:

“Аавын дээлийг алдалж болохгүй

Ээжийн дээлийг эвхэж болохгүй – *Дэли отца невозможно свернуть, дэли мамы невозможно расправить* (небо, звёзды).

“Туулж болохгүй нутагтай

Тоолж барахгүй торомтой – *Земля не имеющая границ, верблюжата не имеющие счёта* (небо, звёзды).

“Энгүй торго

Эрээн торго

Захгүй торго

Задгай торго – *Пёстрый шёлк без краёв, бескрайний шёлк без узоров* (небо).

В русских народных загадках также изображается бескрайность просторов Вселенной, а также бесчисленность звёзд на небе. В отличие от монголов, русским присуще сравнение неба с бескрайними просторами земли, ковром, льдиной, а сравнение звёзд с бесчисленным количеством барашков, зёрен, гороха, а также блинами.

“Постелен ковер,

Рассыпан горох.

Ни ковра не поднять,

Ни горох не собрать” (небо, звёзды).

“Поле не меряно,

Овцы не считаны,

Пастух – рогат” (небо, звёзды, месяц).

“На льду просыпал я

Свою пшеничную муку” (звёзды на небе).

В загадках о биосфере монголы отразили свои знания о природе, животных и организмах. При этом отмечается широкое применение сравнений. К примеру, встречаются загадки о растениях, придуманные в результате сравнения с животными.

“Шар хүзүүтэй хонь

Орой дээрээ нүдтэй” – *Барашек с желтой шеей, с глазами на макушке* (пшено).

“Хар бяруу

Хар дотортой” – *Чёрный телёнок с чёрным нутром* (черёмуха).

“Хар хурга

Ясан бөөртэй” – *Чёрный барашек с костяным боком* (черёмуха).

“Шарга даага

Шагагаараа ус уув” – *Рыжий жеребёнок щиколоткой впитывает воду* (камыш).

В результате анализа русских загадок о растениях установлено, что эти загадки в основном посвящены грибам, ягодам, цветам, которые знакомы русским и используются в их повседневной жизни, характеризуют быт и традиции. Немало встречается сравнений с частями тела человека.

**“Стоят в поле сестрички:
Желтый глазок,
Белые реснички”** (ромашки).

**“Я важный и сочный,
У меня красные щечки”** (помидор).

**“Золотая голова велика и тяжела.
Золотая голова отдохнуть прилегла.
Голова велика,
Только шея тонка”** (тыква).

**“Сидит девица в темнице,
А коса – на улице “** (морковь).

**“Сидит Ермошка
На одной ножке,
На нем сто одежек
И все без застежек”** (капуста).

Хотя в монгольских загадках наблюдается сравнение растений с животными и насекомыми, но приёмы обратного художественного изображения очень редки. Древние монголы кочевники – охотники и скотоводы – настолько хорошо были знакомы с природой, с растительным миром, что использовали эти знания и умело их применяли при составлении загадок о животных.

**“Эрхийн чинээ биетэй
Эр хонгор дуутай”** – *Маленький, удаленький с громким голосом* (пчела).

**“Хэрлэнгээс ирсэн хээр цоохор даага
Хэрээ цатгах зовлоггүй
Хиншүү тавих ясгүй”** – *Пегий, худой жеребёнок, прибежавший с реки*
Хэрлэн (бабочка).

**“Амандаа аргамж чирч
Тоононд тор нэхнэ”** – *Тащит привязку во рту, вяжет сетку к дымоходу*
юрты (паук).

Русские загадки о животных, как и монгольские, свидетельствуют о наблюдательности русского народа, который придумывал загадки, подчёркивающие особенности тех или иных животных, насекомых и птиц.

**“Не царь, а в короне,
не всадник, а со шпорами,
не будильник, а всех будит”** (петух).

**“Спереди – шильце, сзади – вильце,
Сверху – черное суконце,
Снизу – белое полотенце”** (ласточка).

**“Среди двора
Стоит копыта,
Спереди вилы,
Сзади метла”** (корова).

Можно привести сотни примеров загадок, где отражаются нравы, быт, традиции, обычаи, история и мировоззрение создавшего их народа. Они создавались многими поколениями людей, развивались и совершенствовались в течение столетий.

Сопоставительное исследование загадок из разных языков даёт возможность познать культуру других народов. Разгадывание загадок на уроках иностранного языка обогащает словарь [3]; учит сравнивать, сопоставлять, рассуждать, наблюдать то, что тебя окружает. Чтобы этому научиться, нужно знать типы и свойства загадок, понимать их ценность, ориентироваться в разнообразии средств художественной выразительности при построении загадок. Нет лучшей тренировки на уроках иностранного языка, чем разгадывание загадок.

Литература

1. Костина Н. Ю. Сравнительный анализ английских и русских пословиц и поговорок.
2. Аникин В. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М., 1957. – С. 4-6.
3. Рыбникова М. А. Загадка, ее жизнь и природа. – М.: АСТ, 1967. – С. 22.
4. Гаадамбаа Ш. Монгольское устное народное творчество. – УБ, 1988.
5. Хорлоо П. Монгольские народные загадки. – УБ, 1990.

Цэцэгмаа Буд,

*магистр, преподаватель института иностранных языков,
Монгольский государственный университет науки и технологии,
г. Улан-Батор, Монголия*

СОПОСТАВЛЕНИЕ СТУДЕНТАМИ КОНЦЕПТОВ «ДОБРА И ЗЛА» НА УРОКАХ ДЕЛОВОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается возможность использования русских и монгольских пословиц и поговорок для ментального сопоставления концептов “добра” и “зла”, “богатства” и “бедности” монгольскими студентами при изучении русского языка как иностранного. Анализ данных фразеологических выражений помогает студентам понять общность мировоззрения носителей монгольского и русского языков, подчеркивает их сходство на ментальном уровне.

Диалог различных культур прежде всего способствует осознанию своей собственной культуры, которая лишь в сравнении с другой культурой обретает индивидуальность и самобытность, раскрывает истинный смысл своего существования и потенциал своего развития. Диалог различных культур – это прежде всего желание их представителей лучше узнать и понять друг друга, независимо от того, живут ли они в противоположных частях света или на одной улице, это отказ от негативных стереотипов и предвзятого отношения к представителям других народов. Иностранный язык является одним из основных инструментов воспитания личности учащихся. Исследования в области социокультуристики отчетливо показывают, что именно изучение иностранного языка способствует формированию у учащихся билингвальной социокультурной компетенции, включающей такие качества как толерантность, терпимость, непредвзятость к представителям других стран и культур [4].

Изучая иностранный язык и иноязычную культуру, студенты получают возможность расширить свое социокультурное пространство и культурно самоопределяться – прийти к осознанию себя в качестве культурно- исторических субъектов в спектре культуры страны как родного, так и изучаемого языков. Все это тесно связано с формированием гражданской позиции, одним из основных критериев которой является целостное отношение человека к социальному и природному миру, способность устанавливать баланс индивидуальных и общественных интересов. Самоопределение также неразрывно связано с формированием мировоззрения как основы поиска себя и осуществляется через систему идеологических выборов, конституирующих гражданскую позицию, мировосприятие и политические убеждения. Помимо самоопределения, понятие «гражданственность» включает в себя осознание ценности свободы, ответственности, а также толерантность и уважение многообразия. Ценностными ориентирами демократического образования каждого гражданина являются: уважение и самоуважение, толерантность, признание индивидуальности, открытость, стремление к диалогу и дискуссии, ответственность (долг, патриотизм, выполнение обязанностей), признание права на выбор, инициатива, гуманизм, конструктивность, позитивность (отказ от тотального критиканства, нигилизма, агрессивности), миролюбие (ненасилие) [5]. Такие ценностные ориентиры можно воспитывать на уроке иностранного языка посредством диалога культур. Например, изучение иностранного языка и культуры и сопоставление их с родным языком играет огромную роль в культурном самоопределении, которое, с одной стороны, направлено на осознание индивидом своей роли в качестве участника межкультурного общения, т.е. на развитие социальной компетенции; с другой стороны, оно включает изучение спектра культур современного поликультурного мира, т.е. будет направлено на развитие

социокультурной компетенции учащихся. Главной задачей культурного самоопределения как подхода является обеспечение учащихся знаниями об основных социальных группах страны изучаемого языка (по социальному статусу, по вероисповеданию, по этническим признакам, по политическим взглядам и пр.), когнитивное осмысление собственного культурного самоопределения и культурного самоопределения участников межкультурной коммуникации, а также технология изменения собственного культурного самоопределения в процессе диалога культур.

С учетом вышесказанного подобное сопоставление, проделанное на занятиях по русскому языку, помогает решать такие проблемы как:

- определение ментального ареала представителей русской культуры;
- выявление ценностных приоритетов монгольского народа в сопоставлении с народом, язык которого студенты изучают;
- поиск и изучение путей сопряжения этих народов в культурологических, дидактических целях.

Выявление базиса концептосферы особенно важно, когда речь идёт об изучении русского языка как иностранного. Оно помогает увидеть студентам ценностные параметры другой культуры, находить сходства и различия морально-этических норм монгольского и русского народов, обобщить их. Использование на уроках пословиц, поговорок, крылатых выражений помогает обогатить учебный материал, формируя языковую, предметную и культурологическую компетенцию, так как представляет собой “явление, лежащее на границе языка и культуры” [1, с. 31]

Нет сомнений, что во всех народах добро – это добрый поступок, помощь ближнему, и оно начинается с доброго слова. Все знают, что “словом можно убить, словом можно спасти”. Студентам даются для сопоставления монгольская и две русские пословицы: “*Зөөлөн үгэнд хун бөхийнэ Зүлэг газар морь хөрвөөн*” (дословный перевод: *Человек кланяется добрым словам, конь радуется мягкой траве*); “*Хороший совет дороже золота*”, “*Ласковым словом и камень растопишь.*”.

В парадигму концепта (так называемого сгустка культуры в сознании человека) “добро” все цивилизованные народы традиционно включают понятия, ставшие базисными в написанном морально-этическом кодексе человека любой страны, а парадигма концепта “зло” включает понятия, караемые законом или осуждаемые моралью. Сопоставительный анализ пословиц и поговорок, включающих данные концепты даст понять студентам, что мировоззрение монгольского народа ничем не отличается от мировоззрения русского народа.

Этнопедагогика многих народов и религии мира учат довольствоваться тем, что имеешь. Стремление к наживе развивает алчность, что само по себе осуждаемо. Концепция минимизации в значительной степени является залогом не только нравственного здоровья, но и физического: *Хөнжлийнхөө хирээр хөлөө жийх* (дословный перевод: *Растянуть ноги по размеру кровати*); *Зүйгүй озлоос зүйтэй гарз дээр* (Лучше честный убыток, чем нечестная прибыль); *Хүн хэрээрээ, тэмээ тэнгээрээ* (дословный перевод: *Человеку – по мере, верблюду – по размеру веза*); *Гэнэт баяжих гэмтэй, гэдэг унах өвчинтэй* (дословный перевод: *Вдруг стать богатым – опасно, можешь упасть*). В русском языке аналогичное значение имеют следующие пословицы: *Что имеем не храним, потерявши плачем. Не тем богат, что есть, а тем богат, чем рад. Не хвались серебром, хвались добром.*

Понятие “добро” во всех народах неразрывно связано с понятием “правда”. Как и в русских, так и в монгольских пословицах и поговорках отражена уверенность в победе правды над ложью: *Лучше печальная правда, чем радостная ложь. Правда – свет разума. Үнэн мөнөөр явбал Үхэр тэргээр туулай гүйцэх* (дословный перевод: *Если будешь честным, сможешь опередить зайца*); *Үнэн нь өмнөө Үр нь хойноо* (дословный перевод: *Наперёд – правда, а после – результат*); *Үнэн хүчтэй Олон ачтай* (дословный перевод:

Правда сильна, большинство - полезно); *Худлыг үнэн гүйцэнэ* (Дословный перевод: *Правда опережает ложь*), *Хурдныг сум гүйцэнэ* (Дословный перевод: *Гуля опередит скорость*).

Используя такие материалы, мы можем решить следующие задачи:

1. Образовательную, когда с помощью лексического арсенала формируется языковая компетенция.
2. Научную, когда при сопоставительном анализе пословиц и поговорок развиваются аналитические способности, умение аргументировать, делать выводы, то есть формируется научная компетенция.
3. Культурологическую, благодаря которой происходит подключение студентов к ментальному полю представителей русской культуры.
4. Воспитательную, когда делаются попытки привить студентам общечеловеческие морально-этические ценности.

Еще одним элементом концептосферы “добро” является концепт “труд”, его антипод “лень” входит в концептосферу “зло”, что иллюстрируется языковым материалом. Представление студентам лингвистического материала в антонимических корреляциях целесообразно не только потому, что формируется активный антонимический словарь, но и потому, что учитывается специфика общечеловеческого мировосприятия.

Лексически неодинаково, но семантически единодушно наши народы утверждают: *Без труда не выловишь и рыбки из пруда; Терпенье и труд всё перетрут. Гар хөдөлвөл Ам тосдоно* (дословный перевод: *Руками будешь двигать, значит и рот будет двигать*).

В результате студенты продолжают формирование активного словаря, в которой включают существительные и прилагательные: *ленивый, трудолюбивый, хитрый, сильный, слабый, умный, глупый, быстрый, вкусный* и др. Кроме того, отрабатывается конструкция сложноподчиненного предложения с придаточным причины (“потому, что...”). Закрепляются утвердительные и отрицательные конструкции типа: *Да, конечно, без труда мы ничего не можем сделать. Нет, здесь я не согласен...* . В результате активно формируется синонимический ряд: *сделать – достичь, добиться; ленивый – лентяй, лодырь, лежебока, бездельник*.

К тому же студенты понимают, что трудятся люди для того, чтобы получить какие-то блага: еду, кров, деньги, одобрение близких. При этом плата должна быть равносильна труду. В основе постулатов экономики часто лежит народная мудрость:

Какова работа, такова и плата - Хөдөлвөл хөлс, зогсвол зоос (*Будешь в движении, то бишь работать – будут деньги, стоят – пустые монеты*); *Өртэй хүн өгч амарна, Өвчтэй хүн эдэгж амарна* (*Отдашь долг – будешь спокоен подобно больному, избавившемуся от хвори*); *Өргүй бол баян, өвчингүй бол жаргал*(*Быть без долгов подобно человеку без хвори*) , *Өртэй хүн өөдлөхгүй, өттэй мал таргалахгүй* (*Человек с долгами не будет успешным, также как больная скотина не наберет жира*). - *Долги помнит не тот, кто берет, а тот, кто дает; Старый долг собрать, что клад найти*. Студенты отмечают в монгольских пословицах связь долгов с болезнью, которой нет в русских пословицах и поговорах.

Работа с указанными идиоматическими выражениями даёт прекрасную возможность не только формировать у студентов языковую компетенцию, но и прививать им черты гуманизма и социальной справедливости. При этом приоритет отдается достижению воспитательных целей. Пословицы и поговорки подчёркивают причинно-следственные связи в нашей жизни: добро порождает добро, зло всегда плодит зло.

В парадигме ценностей, представленных оппозициями *добро – зло, правда – ложь, труд – лень, счастье – несчастье, богатство – бедность* первый элемент в обеих языках имеет позитивное значение, а второй – негативное. При этом богатство как позитивное качество вызывает единодушное неодобрение. Не потому ли говорят “*Трудом праведным не построишь палат каменных*”? По современным понятиям “*Деньги могут всё. Есть деньги – сможешь и чёрта заставить крутить мельницу*». Даже в молодёжной песне поётся “*Мөнгө*

– аз жаргалын тулхуурээ... Мөнгө хүнийг эвдэнэ... Мөнгөнд дургүй хэн ч байхгүй, Мөнгөгүй бүтэх юм хаа ч байхгүй (Деньги – ключ к счастью... Деньги портят человека... Нет человека, который бы не любил деньги... Без денег ничего не добьешься)».

При обсуждении проблемы о всемогуществе денег обычно студенты делятся на две группы: согласных и несогласных с нижеследующими доводами:

1. Если есть деньги, можно достойно жить, получить хорошее образование, путешествовать, ни в чём себе не отказывать.

2. За деньги нельзя купить любовь, дружбу, здоровье, жизнь, молодость.

В итоге обе группы приходят к единому мнению, что не богатство – зло, а его обладатель, который «голодного не разумеет».

Работа над антонимичным концептом “бедность” не менее интересна и педагогически плодотворна. При всеобщей отрицательной оценке бедности выясняется, что к бедным людям мы относимся в целом положительно: *сострадаем, сочувствуем, сопереживаем* и стараемся им помочь. Здесь мы можем пояснить студентам значение приставки *со-*. Также студенты обогатят словарный запас синонимичным рядом *бедный – небогатый, нищий, несчастный, скудный (о растительности, о финансовых возможностях)*, рядом однокоренных слов: *бедный, бедняк, беднота, бедняжка, бедолага, бедность, обеднеть*.

В итоге сопоставления русских и монгольских пословиц и поговорок можно отождествить такие понятия как “русская душа” и “гүндүүгүй монгол” (монгол, которому всё ни по чёму) и утверждать, что если учитывать ментальные особенности учащихся в процессе обучения иностранному языку, можно достичь особенностям лучших результатов и высокого уровня языковой и коммуникативной компетенции. Опираясь на этнокультурные, этнопсихологические и лингвистические особенности монгольских студентов в изучении русского языка, станет возможным усовершенствовать методику преподавания и оптимизировать процесс обучения, сделать его адекватным и эффективным, повысить заинтересованность, мотивацию и стимул к изучению русского языка. Проводя сравнение двух языков и культур, учащиеся смогут ощутить родство русского и монгольского народов, их исторические связи, научатся внимательнее относиться к особенностям языка.

Литература

1. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. – СПб., 2001.
2. [http://ru.wikipedia.org/wiki/ русские пословицы и поговорки](http://ru.wikipedia.org/wiki/русские_пословицы_и_поговорки).
3. Монгол ардын зүйр цэцэн үгс. – УБ, 1987 (Монгольские пословицы и поговорки)
4. <http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/III/III-0-15.html>2007.
5. Иоффе А. Н. Современные вызовы и риски развития гражданского образования в России / Иоффе А.Н. // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 9. – С. 19-24.

Цэцэгмаа Цэрэндорж,
к. филол. н., зав. кафедрой прикладной лингвистики
института иностранных языков,
Монгольский государственный университет науки и технологий,
г. Улан-Батор, Монголия

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТАХ А.С. ПУШКИНА

Данная статья посвящена сопоставительному исследованию лексико-грамматических разрядов фразеологических единиц (ФЕ), использованных в текстах Пушкина, с их соотношением в языке в целом. В работе рассмотрены особенности проявления грамматических категорий у ФЕ разных разрядов.

Лексико-грамматическая характеристика относится к числу важнейших признаков фразеологической единицы (ФЕ), отражающих единство ее формы и содержания. Проблема лексико-грамматической характеристики ФЕ рассматривается многими исследователями и по-разному освещается в научной литературе. Учеными выделяется разное количество разрядов, при этом одни и те же единицы в разных классификациях определяются по-разному, а ряд ФЕ вообще исключается из классификаций¹.

В данной статье для описания лексико-грамматических свойств ФЕ текстов Пушкина привлекается классификация А. А. Хуснутдинова, согласно которой ФЕ распределяются по десяти лексико-грамматическим разрядам: именные, глагольные, адвербиальные, адъективные, местоименные, глагольно-пропозициональные, неопределенно-количественные, предикативно-оценочные, модальные и междометные. Эта классификация является наиболее полной, так как покрывает весь фразеологический состав языка и позволяет дать точную характеристику каждой ФЕ. По этой причине она нашла применение и во фразеографии².

Рассмотрим лексико-грамматические особенности ФЕ из текстов Пушкина по отдельным разрядам.

Именные ФЕ объединяются в один ряд общим значением предметности и распределяются на две большие группы: ФЕ, обозначающие лицо, и ФЕ, не обозначающие лицо. Лексическим значением именных ФЕ предопределяются и их грамматические особенности. Именные ФЕ, как известно, обладают грамматическими категориями рода, числа и падежа.

¹ Так, В. П. Жуков выделяет именные, глагольные, адъективные, наречные, междометные, ФЕ со значением состояния и фразеологические обороты, употребляющиеся в значении вводных слов и словосочетаний [В. П. Жуков 1986]. А. М. Чепасова выделяет предметные, прилагательные, процессуальные, количественные, качественно-обстоятельственные, служебные и модальные ФЕ [Чепасова 1983]. Н. М. Шанский выделяет глагольные, субстантивные, наречные, адъективные, междометные, модальные и союзные фразеологические обороты [Шанский 1985]. Ю. А. Гвоздарев выделяет ФЕ со значением предметности, качественности, процессуальности, обстоятельственные и релятивные [Гвоздарев 1971]. В. Т. Бондаренко выделяет субстантивные, адъективные, вербальные, адвербиальные, предикативные, союзные, предложные, модальные, междометные и фразеологизмы, выполняющие функцию частиц [Бондаренко 1977]. А. И. Молотков выделяет именные, глагольные, адъективные, адвербиальные, глагольно-пропозициональные и междометные ФЕ [Молотков 1977].

² Эта классификация использована для описания лексико-грамматических свойств ФЕ в следующих фразеологических словарях: «Фразеологический словарь русских говоров республики Коми» [Кобелева 2004], «Учебный русско-французский фразеологический словарь» [Молотков, Жост 2001], «Учебный русско-польский фразеологический словарь» [Молотков, Цеслинська 2001].

В текстах Пушкина значительная часть именных ФЕ представлена в форме мужского рода: белый свет, медовый месяц, черный день (56%), меньшая часть в форме женского: благодать божия, нечистая сила, полная чаша (22%) и среднего рода: расположение духа, царствие небесное, честное слово (18%). Однако, как и в русском языке в целом, ФЕ с разными формальными показателями могут использоваться Пушкиным для указания как на лицо мужского пола, так и на лицо женского пола: ангел-хранитель, заблудшая овца, старый волк и др. Отклонения редки, ср. ФЕ, относящиеся только к мужчине, с формальными показателями женского рода: гарнизонная крыса, красная девица и ФЕ с формальными показателями мужского рода, относящиеся только к женщине: прекрасный пол. Например: *«Жду от тебя писем порядочных, где бы я слышал тебя и твой голос – а не брань, мною вовсе не заслуженную, ибо я веду себя как красная девица»* (Н. Н. Пушкиной. 2 октября 1835 г. Михайловское); *«Но дотроньтесь сатирически до прекрасного пола – все женщины восстанут на вас единодушно – они составляют один народ, одну секту»* (Материалы к «Отрывкам из писем, мыслям и замечаниям»).

По выражению грамматической категории числа все именные ФЕ можно разделить на три группы: 1) ФЕ, имеющие формы единственного и множественного числа: иной прочий и иные прочие; 2) ФЕ, имеющие только форму единственного числа: божий дар, детский лепет, смертный час; 3) ФЕ, имеющие только форму множественного числа: блага земные, бразды правления, узы крови. Пушкин употребляет преимущественно ФЕ в форме единственного числа, даже в тех случаях, когда сама ФЕ допускает возможность употребления ее в форме множественного числа. Только в форме множественного числа Пушкин использует ФЕ, употребляющиеся в самом языке именно в этой форме. Например: *«Ясно было, что раненый не мог жить, и что последний час его был уже близок»* (Джон Теннер); *«Ни единое существо, связанное с вами узами крови, не подлежит моему проклятию»* (Дубровский).

Падежные значения ФЕ выводятся на основе синтаксической позиции фразеологизма в предложении, его синтаксических отношений и связей со словами, которые предопределяются своеобразием лексического значения ФЕ. В текстах Пушкина именные ФЕ преимущественно употребляются в двух-трех падежных формах. Наиболее частотными для именных фразеологизмов являются формы винительного и творительного падежей. Например: *«Итак, все кончено, – сказал он сам себе, – еще утром имел я угол и кусок хлеба»* (Дубровский); *«К тому же не был он <Бопре> (по его выражению) и вразом бутылки, т. е. (говоря по-русски) любил хлебнуть лишнее»* (Капитанская дочка). Такое употребление является характерным и для языка в целом (ср. Хуснутдинов 1993).

Адъективные ФЕ представлены разнообразными формами, они объединяются в один ряд общим значением непроецессуального признака предмета. Признак, выражаемый адъективными фразеологизмами, может быть отнесен к лицу или не-лицу, а также выражать качественное состояние лица.

Большинство адъективных ФЕ представлены в одной, неизменяемой форме употребления и не имеют специальных морфологических показателей для выражения грамматических категорий: ни дать ни взять, хоть куда, на сносях и др. Меньшая часть адъективных ФЕ имеет специальные показатели для выражения тех или иных грамматических значений: полные или краткие прилагательные (легок на подъем, ни жив ни мертв), причастие (как будто громом пораженный), местоименно-прилагательное (какой бы то ни было), глагол (на ногах не стоит). Например: *«Таким образом бог ведает, когда и где судьба сведет нас опять. Мы не так-то легки на подъем. Ты без ноги, а я женат»* (Н. И. Кривцову. 10 февраля 1831 г. Москва); *«Горюхины, как громом пораженные, повесили носы и с ужасом разошлись по домам»* (История села Горюхина); *«Зачем ты встал с постели, – говорила ему <Андрею Гавриловичу> Егоровна, – на ногах не стоишь, а туда же норовишь, куда и люди»* (Дубровский).

Некоторые ФЕ этой группы при возможности выражения грамматических категорий формой компонента употребляются в одной форме (гол как сокол): «Троекуров часто говаривал Дубровскому: «Слушай, брат, Андрей Гаврилович: коли в твоєм Володьке будет путь, так отдам за него Машу; даром что гол как сокол» (Дубровский).

Адъективные ФЕ, как и прилагательные, имеют грамматические категории рода, числа и падежа. Категория рода адъективных ФЕ, как и в языке в целом, предопределена соответствующей категорией слов, с которыми они сочетаются. Адъективные ФЕ в текстах Пушкина могут иметь формы выражения всех трех родов, но основная часть адъективных фразеологизмов имеет формы мужского или женского рода; форма среднего рода у адъективных ФЕ встречается в единичных случаях. Например: «Бедный отец насилу решился спросить у дядька, была ли она <Дуня> у обедни. Дядьчок отвечал, что не бывала. Смотритель пошел домой ни жив ни мертв» (Станционный смотритель); «Василиса Егоровна! – сказал комендант. – Здесь не бабье дело; уведи Машу; видишь: девка ни жива ни мертва» (Капитанская дочка).

У неизменяемых адъективных ФЕ родовые значения проявляются через сочетаемость фразеологизма с соответствующим словом: «Василиса Егоровна прехрабрая дама, – заметил Швабрин. – Иван Кузмич может это засвидетельствовать. – Да, слышь ты, – сказал Иван Кузмич, – баба-то не робкого десятка» (Капитанская дочка); «Ты богат, я очень беден; Ты прозаик, я поэт; Ты румян, как маков цвет, Я как смерть и тощ, и бледен» (Ты и я); «О птишка ранняя моя! Вечор уж как боялась я! Да, слава богу, ты здорова! Тоски ночной и следу нет, Лицо твоё как маков цвет» (Евгений Онегин).

Категория числа у адъективных ФЕ также зависит от соответствующей формы существительного или местоимения, с которым сочетается фразеологизм. Адъективные ФЕ могут иметь формальные показатели как единственного, так и множественного числа (сам не свой и сами не свои), но некоторые адъективные ФЕ имеют формы только единственного числа (гол как сокол, не промах). Например: «Посадив на стул одного майора, они подходили к нему с шутками: «Ваше высокоблагородие, что это вы так побледнели? Вы сами не свои, вы так смиры» (Материалы для заметок в газете «Дневник»); «Он малый не промах, никому не спустит, а с меня, пожалуй, и две шкуры сдерет» (Дубровский).

Адъективные ФЕ употребляются, как правило, в позиции именной части сказуемого и очень редко – в атрибутивной функции. ФЕ со значением состояния, вообще не могут употребляться в этой функции.

Адвербиальные ФЕ объединяются в один ряд общим значением вторичного признака – они выражают характеристику действия или степень качественной характеристики предмета. Своеобразие adverbiальных ФЕ заключается в том, что их грамматическое значение не связано с какими-либо грамматическими категориями и выражается только в реальных отношениях и связях со словами в предложении. Адвербиальные фразеологизмы не имеют никаких грамматических категорий, в сочетании со словами в предложении они употребляются в синтаксической функции различных обстоятельств.

В текстах Пушкина adverbiальные ФЕ использованы так же, как и в русском языке в целом. Большая часть adverbiальных ФЕ употребляется в сочетании с глаголами: в двух шагах, с ног до головы, с петухами и др. Например: «Холодная струя начала пробираться мне за галстук, и вскоре дождь меня промочил до последней нитки» (Путешествие в Арзрум); «Во все время обеда Полина сидела как на иголках» (Рославлев).

Особую группу adverbiальных ФЕ в текстах Пушкина составляют единицы, которые выражают степень проявления признака в «чистом» виде. Они имеют значения 'очень', 'совершенно', 'абсолютно' и сочетаются только с прилагательными: похожи как две капли воды, пьяный как зюзя, бледен как смерть. Например: «Я оглянулся: за мною стоял ужасный нищий. Он был бледен как смерть; из красных загнанных глаз его текли слезы» (Путешествие в Арзрум); «Черноглазый мальчик, ... воспитывался при нем и признан был его

сыном, несмотря на то, что множество босых ребятишек, как две капли воды похожих на Кирила Петровича, бежали перед его окнами и считались дворовыми» (Дубровский).

Глагольные ФЕ в текстах Пушкина составляют основную часть фразеологического состава. Исследователи отмечают, что глагольные ФЕ объединены общим значением процессуального признака, обладают теми же грамматическими категориями, что и глаголы. Наиболее важными для глагольных ФЕ являются вид, время и наклонение.

Категория вида охватывает все глагольные ФЕ. В текстах Пушкина встречаются три группы ФЕ: 1) ФЕ, употребляющиеся и в совершенном и в несовершенном виде: давать (дать) слово, идти (пойти) по миру, сходить (сойти) с ума и др. (36%); 2) ФЕ, употребляющиеся только в совершенном виде: заварить кашу, поджечь хвост, тряхнуть стариной и др. (54%) и 3) ФЕ, употребляющиеся только в несовершенном виде: бить баклуши, даром хлеб есть, коптить небо и др. (10%). Из примеров видно, что некоторые ФЕ, которые могут употребляться в русском языке в двух видовых формах, в текстах Пушкина используются только в одной из них – обычно в форме совершенного вида (заварить кашу, поджечь хвост и т. п.).

Категория времени глагольных ФЕ тесно связана с другими грамматическими категориями – вида, наклонения, лица и т. д. Глагольные ФЕ в текстах Пушкина чаще всего употребляются в форме прошедшего времени, менее употребительны у глагольных единиц формы настоящего времени и крайне редки случаи употребления их в будущем времени. Например: «За побег объявлена была смертная казнь. Десятник головую отвечал за своего беглеца» (История Пугачева); «Я стараюсь его утешить и ободрить; а между тем у меня у самого душа в пятки уходит, как вспомню, что я журналист» (Н. Н. Пушкиной. 18 мая 1836 г. Москва); «Милый мой, посидим у моря, подождем погоды; я не умру; это невозможно; бог не захочет, чтобы Годунов со мною уничтожился» (В. А. Жуковскому. 6 октября 1825 г. Тригорское).

Исследователи отмечают, что категория наклонения охватывает почти все глагольные ФЕ. В изъявительном наклонении могут употребляться практически все глагольные ФЕ, формы условного и повелительного наклонения способна образовывать меньшая часть фразеологизмов, относящихся к данному лексико-грамматическому разряду [Хуснутдинов 1993]. Такое же использование мы отмечаем и в текстах Пушкина, большая часть глагольных ФЕ употребляется в форме изъявительного наклонения, другие формы используются значительно реже. Например: «Пугачев содержался в тюрьме не строже прочих невольников. Между тем и сообщники его не дремали» (История Пугачева); «Дай бог, – говорила она, – чтобы все русские любили свое отечество, как я его люблю» (Рославлев); «Я решительно не хочу выносить сору из Михайловской избы – и ты, душа, держи язык на привязи» (Л. С. Пушкину. 1 – 10 ноября 1824 г. Тригорское).

Глагольно-пропозициональные ФЕ по составу компонентов восходят, как правило, к сочетаниям слов предикативного характера и объединяются в один ряд своим значением – все они с различными индивидуальными оттенками выражают значение действия или состояния лица. Они обладают грамматическими категориями вида, времени и наклонения, для них характерны однотипные отношения и связи со словами [Ковалева 1993]. Своеобразие их в том, что глагольно-пропозициональные ФЕ не сочетаются с именами в именительном падеже, что резко отличает их от глагольных и адъективных фразеологизмов, например: бес вселился (в кого), гвоздем не вышибешь (у кого), голова кругом идет (чья, у кого), гора с сердца свалилась (у кого). Глагольно-пропозициональные ФЕ сочетаются, как правило, с существительными и местоимениями в косвенных падежах, указывающими на субъект, который характеризуется глагольно-пропозициональной ФЕ. В сочетании со словами глагольно-пропозициональные ФЕ бывают только сказуемыми односоставных предложений.

Основную часть глагольно-пропозициональных ФЕ в текстах Пушкина составляют, как и в русском языке в целом, ФЕ со значением состояния лица. Эти ФЕ могут выражать и физическое состояние, и душевное состояние, а также и то и другое вместе: волосы стоят дыбом (у кого), душа в пятки уходит (у кого), мороз по телу пробежал (у кого), сердце болит (у кого) и др.

Меньшая часть представлена единицами, обозначающими признаки, свойства, способности лица: дело не станет (за кем), рука не дрогнет (у кого), семь пятниц на неделе (у кого) и др.

Формы проявления у ФЕ грамматических категорий вида и времени находятся в зависимости от того, какое значение состояния – процессуальное или непроцессуальное – выражает та или иная глагольно-пропозициональная ФЕ. Глагольно-пропозициональные ФЕ со значением процессуального состояния имеют в своем составе компонент, восходящий к глаголу, который несет на себе функцию выражений категорий вида и времени. Примерно десятая часть глагольно-пропозициональных ФЕ в текстах Пушкина не имеет в своем составе компонентов, восходящих к глаголу, эти ФЕ выражают непроцессуальное состояние: и горя мало (кому), двойная шкура (у кого), легка рука (у кого), расчет короток (с кем), не до смеху (кому).

Среди глагольно-пропозициональных ФЕ выделяются единицы, которые имеют формы совершенного и несовершенного вида. К ним относятся ФЕ, имеющие значение физического или душевного состояния лица: бог дает и бог дал (кому, кого, что), кровь стынет и кровь застыла (чья) и др. Например: «[Царь:] Ух, тяжело! .. дай дух переведу .. Я чувствовал: вся кровь моя в лицо Мне кинулась – и тяжко опускалась ..» (Борис Годунов); «[Франц:] Я, который не захотел зависеть от отца – я стал зависим от чужого .. И чем все это кончилось? – божье .. кровь кидается в лицо – кулаки мои сжимаются ..» (Сцены из рыцарских времен).

Глагольно-пропозициональные ФЕ со значением результативности имеют только форму совершенного вида: бес вселился (в кого), бог послал (кому, ког, что), пропал и след (чей) и др. Например: «Чудный сон мне бог послал — С длинной белой бородою В белой ризе предо мною Старец некой предстоял И меня благословлял» (Родриг); «Она исчезла, жизни сладость; Я знала все, я знала радость, И все прошло, пропал и след» (Кавказский пленник).

Большинство глагольно-пропозициональных ФЕ употребляется преимущественно или исключительно в одной форме времени (прошедшего либо настоящего): гора с сердца свалилась (у кого), грех попутал (кого), на лице написано (у кого) и др. Например: «Когда узнал я, что до Торжка ты доехала здорова, у меня гора с сердца свалилась, и я не стал сызнова хандрить» (Н. Н. Пушкиной. 12 мая 1834 г. Петербург); «Наши критики долго представляли меня в покое. Это делает им цель: я был далеко в обстоятельствах не благоприятных» (Опровержение на критики).

Местоименные ФЕ в текстах Пушкина, как и в языке в целом, выделяются в особый лексико-грамматический разряд, причем использование этих единиц Пушкиным по всем особенностям совпадает с употреблением этих единиц в языке. Почти полностью совпадает и состав этих единиц. Местоименные ФЕ объединяются в один лексико-грамматический разряд, в первую очередь, своим значением – указанием на предметность: они указывают либо на лицо, либо на предмет, либо на их совокупность. Они отличаются от местоименных слов меньшей степенью абстрактности значения и выступают как функциональные заместители личных, определительных и отрицательных местоимений.

Можно выделить среди местоименных ФЕ, следующие группы: 1) ФЕ, замещающие личные местоимения: «я, мы, вы»: ваш покорный слуга, моя (своя, наша) братия (братья), наш брат и др.; 2) ФЕ, замещающие определительные местоимения «все, всякий, каждый, любой»: от мала до великого, первый встречный, стар и млад и др.; 3) ФЕ, замещающие отрицательные местоимения «никто, ничто, никого, ничего»: ни лысого беса, ни одна душа, ни слова и др.

Своеобразие значения местоименных ФЕ предопределяет и их грамматические особенности. Местоименные фразеологизмы имеют только грамматическую категорию падежа, хотя, как правило, эта категория формально не выражена, так как большинство местоименных ФЕ функционируют в языке только в одной форме употребления: ни души, стар и млад, чем рад и чем богат др. Например: «Ослы в перекидных корзинах Детей играющих несут; Мужья и братья, жены, девы, И стар и млад вослед идут» (Цыганы); «Друзья, простите! Завещаю вам все, чем рад и чем богат» (Завещание К<юхельбекера>).

У некоторых местоименных ФЕ падежные значения выражаются, где это возможно, через компоненты единицы. Например: «От города * до Петербурга едущий ... взял двенадцать лошадей, генеральша Б. – восемь, две тройки пошли с почтой, остальные две лошади взял наш брат прапорщик» (Записки молодого человека); «Перестаньте – Бог знает, что вы говорите. – Так вот чего вы не хотели рассказать» (Мы проводили вечер на даче).

Разряд **предикативно-оценочных** ФЕ выделяется не всеми исследователями. В различных классификациях эти единицы рассматриваются как разновидность адвербиальных ФЕ или просто исключаются из системы разрядов. Исследователи, выделяющие эти единицы в особый лексико-грамматический разряд, обозначают их как предикативно-оценочные (А. А. Хуснутдинов) или адвербиально-предикативные (А. И. Молотков). В данной статье эта группа единиц рассматривается как особый разряд со своими собственными признаками.

По форме предикативно-оценочные восходят, как правило, к предложно-падежным сочетаниям и характеризуются неизменяемостью. Предикативно-оценочные фразеологизмы в предложении сочетаются с существительными, заменяющими их местоимениями и инфинитивом, всегда выступают в роли сказуемого. Они сходны с адъективными и адвербиальными фразеологическими разрядами, но отличаются от них тем, что не могут примыкать к личным формам глагола, а сочетаются с инфинитивом и способны вступать в предикативную связь с названием действия.

Предикативно-оценочные ФЕ отличаются от единиц других лексико-грамматических разрядов и своим значением. Специфика значения этих ФЕ заключается в том, что они дают обобщенную характеристику лица, предмета или действия, которая выражается не указанием на конкретные признаки, свойства, присущие лицу, предмету или действию, а представляют собой характеристику их в целом, независимо от тех конкретных качеств, признаков, которыми они обладают. Оценка может быть положительной, отрицательной или выражать безразличие. В соответствии с этой шкалой предикативно-оценочные ФЕ разделяются на три группы: 1) ФЕ с выражением положительной оценки: к лицу, по сердцу, на славу и др. Например: «Как он, она была одета Всегда по моде и к лицу» (Евгений Онегин); «Да слышно он умен, приветлив, ловок, По нраву всем» (Борис Годунов); 2) ФЕ со значением отрицательной оценки: не диво, не по летам, не чета и др.: «Они видели в ней <в иностранке> пятидесятилетнюю толстую бабу, одетую не по летам» (Рославлев); «Нам, детям, жизнь была не в радость: Уже мы знали нужды глас, Сносили горькое презренье, И рано волновало нас Жестоким зависти мученье» (Братья-разбойники). Попутно отметим, что некоторые ФЕ со значением положительной оценки чаще употребляются с отрицанием 'не' – по силам и не по силам, по вкусу и не по вкусу: «Твоя мысль воспеть его смерть в 5-ой песни его Героя прелестна – но мне не по силам» (П. А. Вяземскому. 24-25 июня 1824 г. Одесса); «Обед в поле под палаткою также не удался, или по крайней мере был не по вкусу Кирила Петровича...» (Дубровский); 3) ФЕ со значением полного безразличия: все равно, дела нет: «Красный цвет идет более к твоим черным волосам, нежели к моим светлым русым. Мужчины этого не понимают. Им все равно что голубое, что красное» (Марья Шонинг); «Я человек светский и не хочу быть в пренебрежении у светских аристократов. Мне дела нет ни до их родословной, ни до их нравственности» (На углу маленькой площади...).

Предикативно-оценочные ФЕ реализуются в текстах Пушкина, как и в языке, только в одной синтаксической модели с жесткой трехчленной структурой, в которой каждый член этой модели занимает строго определенное место: *«Конечно, – заметил Гаврила Афанасьевич, – человек он степенный и порядочный, не чета ветрогону»* (Арап Петра Великого).

Состав и употребление предикативно-оценочных ФЕ в целом соответствует объему и употреблению этих единиц в русском языке. Следует только оговорить, что в текстах Пушкина ФЕ этого разряда встречается несколько меньше, чем в современном русском языке. Это связано с тем, что разряд предикативно-оценочных ФЕ в настоящее время интенсивно пополняется, в особенности ФЕ третьей группы (до лампочки, до фонаря и др.).

Неопределенно-количественные ФЕ. Фразеологизмы со значениями «мало», «немного», «много» обычно рассматриваются как разновидность адвербиальных ФЕ со значением меры и степени (В. П. Жуков), некоторые ученые выделяют их в особый разряд количественных (А. М. Чепасова) или неопределенно-количественных ФЕ (А. И. Молотков, А. А. Хуснутдинов). Мы так же считаем, что неопределенно-количественные ФЕ образуют особый лексико-грамматический разряд, так как они обладают своим набором семантических и грамматических признаков, которые отсутствуют у единиц других разрядов. По форме эти единицы очень разнообразны: от единиц, восходящих к предложно-падежным сочетаниям, до единиц со структурой двусоставного предложения, однако все они характеризуются неизменяемостью.

Все эти единицы объединены общим значением: они указывают на отношение какого-либо количества предметов к определенному пределу. Исследователи выделяют две семантические группы таких ФЕ: первую группу составляют ФЕ со значением неопределенно-большого, превышающего предел, количества чего-либо или кого-либо; вторую группу – ФЕ со значением неопределенно малого, недостаточного количества, к последним примыкают единицы, обозначающие полное отсутствие чего-либо. В текстах Пушкина отмечены ФЕ только первой группы: сколько душе угодно, что песку морского, причем этот разряд представлен не только одной семантической группой, но и единичными примерами: *«Что за прелесть здеция деревня! вообрази: степь да степь; соседей ни души; езди верхом сколько душе угодно, [сиди] пиши дома сколько вздумается, никто не помешает»* (П. А. Плетневу. 9 сентября 1830 г. Болдино); *«Может много достать дорогого, Денег с целого света, сукон яркого цвета; Янтаря – что песку там морского»* (Будрыс и его сыновья). Однако грамматические свойства этих единиц в целом соответствуют использованию их в русском языке.

Модальные ФЕ очень разнообразны по форме, их объединяет общность значения: они служат в языке для выражения того или иного отношения говорящего к сообщаемому – уверенности или неуверенности в реальности, достоверности сообщаемого, согласия или несогласия, одобрения или неодобрения и т. п., которое часто окрашивается определенной эмоциональной реакцией.

Внутри разряда модальные ФЕ распределяются по нескольким группам в зависимости от того, какое отношение говорящего они выражают: 1) ФЕ, выражающие уверенность или неуверенность: ей богу, бьюсь об заклад, в самом деле, черт знает и др.; 2) ФЕ, выражающие согласие или несогласие: как не так, вот еще, что ни говори, они могут иметь и значение, осложненное оттенком уступки: бог с тобой, делать нечего, так и быть и др.; 3) ФЕ, выражающие одобрение или неодобрение: боже упаси, не приведи бог, не ровен час и др.; 4) ФЕ, выражающие определенную эмоциональную реакцию на сообщаемое: ни дна ни покрышки, чтоб лопнул, черт побери кого и др.; 5) ФЕ, выражающие различные волеизъявления говорящего: ради Христа, сделай милость, сохрани Бог и др.; 6) ФЕ, используемые как интенсификаторы: хоть в петлю, хоть убей, хоть умри; 7) ФЕ, служащие для замещения какого-либо отрезка высказывания, употребляемые, как правило, во избежание излишних, известных подробностей: то да се.

Модальные ФЕ обладают яркой эмоциональной окраской. В основе их лежит интеллектуальная оценка, отношение говорящего к сообщаемому, что обуславливает применение их в речи и в тексте. Особенностью их является то, что модальная ФЕ может выражать не только конкретное отношение говорящего к сообщаемому, но и сочетать в себе несколько оттенков. Модальные фразеологизмы не имеют грамматических категорий, они, как правило, лишены каких-либо синтаксических связей со словами в предложении и обычно употребляются в качестве вводных конструкций или отдельных предложений. Например: *«Наши поэты не пользуются покровительством господ, наши поэты сами господа, и если наши меценаты (черт их поберет!) этого не знают, то тем хуже для них»* (Египетские ночи); *«Женка, женка! если ты и в эдакой безделице меня не слушаешь, так как мне не думать... ну, уж Бог с тобой»* (Н. Н. Пушкиной. 30 апреля 1834 г., Петербург).

В текстах Пушкина, как видно из приведенных выше примеров, представлены все тематические группы модальных ФЕ, т. е. по своим характеристикам этот разряд единиц в целом соответствует параметрам модальных ФЕ в русском языке. Отметим также, что в текстах Пушкина некоторые модальные ФЕ отличаются относительной частотностью употребления: черт поберет (19), так и быть (29), сделай милость (31), Бог с тобой (36), делать нечего (58), дай бог (83), в самом деле (123).

Междометные ФЕ занимают в системе лексико-грамматических разрядов особое положение. Эти единицы служат для непосредственного выражения различных чувств, ощущений, душевного состояния, т. е. для обозначения определенных эмоциональных реакций говорящего: восторга, восхищения, удивления, огорчения, испуга, досады и т. п.: боже упаси, что за дьяволыщина, ради бога, тьфу ты пропасть, черта с два, что за чудо и др.

Большая часть междометных ФЕ выражает достаточно большой диапазон эмоциональных реакций. Например, ФЕ боже мой может выражать радость, удивление, восторг, негодование, тревогу: *«Неужто два часа ночи? Боже мой, как мы засиделись, – сказал Виктор N молодым своим товарищам»* (Наденька); *«Я женюсь ... Та, которую любил я целые два года, которую везде первую отыскивали глаза мои, с которой встреча казалась мне блаженством – Боже мой – она ... почти моя»* (Участь моя решена. Я женюсь...); *«[Франц:] Боже мой! Что ты говоришь? ... Отец мой умер! – Невозможно!»* (Сцены из рыцарских времен); *«[Княгиня:] Ах Боже мой! в лесу ночной порою И дикий зверь, и лютый человек, И леший бродит – долго ль до беды»* (Русалка).

Междометные ФЕ в текстах Пушкина и по объему, и по употреблению соответствуют этому разряду в русском языке в целом. Это касается и частотности употребления отдельных единиц. Так, ФЕ Боже мой, ради Бога, черт возьми в русском языке отличаются высокой частотностью. То же самое мы наблюдаем и в текстах Пушкина: например, ФЕ Боже мой употребляется в текстах Пушкина 65 раз, а фразеологизм ради Бога 73 раза.

Соотношение лексико-грамматических разрядов в текстах Пушкина и в современном русском языке можно представить в следующем виде:

Лексико-грамматические разряды	В современном русском языке	В текстах Пушкина
Именные	9,5%	6,4%
Адъективные	7,0%	4,4%
Адвербиальные	26,0%	31,0%
Глагольные	42,5%	44,0%
Глагольно-пропозиционные	7,5%	9,0%
Предикативно-оценочные	1,0%	1,0%
Местоименные	1,0%	1,0%
Неопределенно-количественные	1,0%	0,2%
Модальные	3,5%	2,0%
Междометные	1,0%	1,0%

Таким образом, сопоставление лексико-грамматических разрядов ФЕ, использованных в текстах Пушкина, с их соотношением в языке в целом, показывает примерно одинаковые результаты. Мы видим, что у Пушкина представлены не только все лексико-грамматические разряды ФЕ, но эти разряды находятся примерно в том же соотношении, что и в языке. Это касается также и особенностей проявления грамматических категорий у ФЕ разных разрядов. Мы можем отметить лишь некоторые особенности использования ФЕ в текстах Пушкина, касающиеся их лексико-грамматических свойств, например, отсутствие ФЕ со значением недостаточного количества, преобладание среди адъективных единиц фразеологизмов, грамматические категории которых выражаются через компонентный состав фразеологизма, значительно меньший объем всего разряда адъективных фразеологизмов.

Литература

1. Бондаренко В. Т. О семантико-грамматической классификации фразеологических единиц в русском языке // Проблемы русской фразеологии. – Тула, 1977.
2. Гвоздарев Ю. А. О семантической классификации фразеологических единиц русского языка // Вопросы семантики фразеологических единиц. Ч. 1. – Новгород, 1971.
3. Жуков В. П. Русская фразеология. – М., 1986.
4. Кобелева И. А. Фразеологический словарь русских говоров республики Коми. – Сыктывкар, 2004.
5. Молотков А. И. Основы фразеологии русского языка. – Л., 1977.
6. Молотков А. И., Жост М.-Л. Учебный русско-французский фразеологический словарь. – М., 2001.
7. Молотков А. И., Цеслинська В. Учебный русско-польский фразеологический словарь. – М., 2000.
8. Хуснутдинов А. А. Лексико-грамматическая характеристика фразеологических единиц русского языка. – Иваново, 1993.
9. Чепасова А. М. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов. – Челябинск, 1983.
10. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. – М., 1985.

Badarch Baigal,
English Language Lecturer,
Foreign Language Institute, Department of Applied Linguistics,
Mongolian University of Science and Technology,
Ulaanbaatar, Mongolia

EFFECTS OF PEER COACHING ON ESP CLASSROOM

The present study aims to examine the probable effects of peer-coaching on the ESP (English for Specific Purpose) classroom. In order to find out the issue, a semistructured interview was held with eight EFL (English as a Foreign Language) and content instructors. The result revealed that peer coaching can be used as effective model for both instructors to develop their teaching practice, give a better understanding of the teachers' career and improve student outcomes.

Keywords: Peer coaching, ESP classroom, EFL instructor, content instructor.

Introduction

The concept of coaching relates to teaching was introduced by Joyce and Showers [1]. After reviewing research about how individuals best learn new skills, they investigated the usefulness of peer coaching for helping teachers to develop expertise with new teaching techniques and to sustain their use. They found out that peer coaching was more powerful in terms of transfer of training than all the other training components (information, theory, demonstration, practice and feedback) combined.

Coaching is a process in which two or more education professional colleagues work together to reflect on current practices, build new skills, share ideas, teach one another, conduct classroom research and applying them skillfully and effectively for instruction [5]. Peer coaching has several purposes. The first is to build communities of teaching who continuously engage in the study of their craft. Secondly, coaching develops the shared language and set of common understandings necessary for the collegial study of new knowledge and skills. Third, coaching provides a structure for the follow up to training that is essential for acquiring new teaching skills and strategies.

Coaching appears to be most appropriate when teachers wish to acquire unique configurations of teaching patterns and to master strategies that require new ways of thinking about learning objectives and the processes by which students achieve them.

Nowadays, everything is changing rapidly because of technology. Like all professionals, teachers always have to keep up with new information in order to support their students' learning. In order to manage this all professional teachers may need support from their colleagues especially for EFL instructors who are not fully qualified in engineering fields as content instructors. The ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from the students' real world instead it is integrated into a subject matter area important to the learners. As a matter of fact, ESP combines subject matter and English language teaching. Such a combination is highly motivating because students are able to apply what they learn in their English classes to their main field of study, whether it be accounting business management, economics, power and civil engineering, computer science, food processing technology or tourism. Being able to use the vocabulary and structures that they learn in a meaningful context reinforces what is taught and increases their motivation. The students' abilities in their subject- matter fields, in turn, improve their ability to acquire English. In the ESP class, students are shown how the subject-matter context is expressed in English. The teacher can make the most of the students' knowledge of the subjectmatter, thus helping them learn English faster.

New curriculum, standards, materials, assessments, methodologies, technology and reforms will not and do not have much impact unless teachers have appropriate access, knowledge, skills and continuous learning opportunities.

Subject-content knowledge learners in the ESP classes are generally aware of the purposes for which they will need to use English. Having already oriented their education forward a specific field they see their English training as complementing this orientation. Knowledge of the subject area enables the students to identify a real context for the vocabulary and structures of the ESP classroom. Students are constantly expanding vocabulary becoming more fluent in their fields, and adjusting their linguistic behavior to new situations or new roles. ESP students can exploit these innate competencies in learning English.

A teacher that already has experience in teaching English as a Foreign Language (EFL) can exploit her background in language teaching. Therefore, a teacher is able to recognize the ways in which her teaching skills can be adapted for teaching ESP. In this case, peer coaching claims undoubtedly important for conducting successful ESP classroom. More specifically, for designing ESP curriculum both EFL and content instructors need to cooperate devoting their professional experience and produce most effective curriculum for ESP learners.

There are a great deal of studies on peer coaching for instance Pollara [4] examined the effects of peer teaching on instructional practice, the use of common planning time collaborative activities and teachers' perceptions of peer coaching, the results revealed that the frequency of the use of common planning time for collaboration was increased. Participants explained that peer coaching increased confidence and reduced isolation. Murphy [3] concerned about peer teaching from different aspect that he tried to find out the link between peer coaching and teaching efficacy at one school. According to the result reached peer coaching program enhances the efficacy of teachers to accomplish more, feel less stress, and maintain student engagement and teaching motivation. Peer coaches, regarded their access to a consultant through weekly staff meetings as essential to their success [7]. Showers also noted that teachers and administrators must be creative in organizing peer coaching systems to free up teacher's time. In schools where teachers already have preparation periods scheduled into their work days teachers can be organized into teaching teams for collaborative planning and feedback sessions.

When teachers learn and develop a skill, they may transfer it into the world of the classroom. In this way, peer coaching may provide a transfer of these skills into the classroom environment. Beyond this transfer, the feedback provided by coaching is specifically beneficial. Through peer coaching teachers get the chance to share their own experiences and knowledge. Therefore, not only teachers' classroom practice but also their beliefs and attitudes can be affected by post-observation meetings. Consequently, it appears that both the observer and the observed teacher make use of these meetings.

Methodology

The present study aimed to examine the probable effects of peer coaching on the ESP classroom. Four university EFL instructors and four engineering schools' administrators were participated key-informant interviews to give more insight to the investigated phenomenon. These administrators worked as content instructors in one time. In this study the qualitative data (interview) was held and interpretation of the results was conducted.

The interview took place in five affiliated schools of MUST (Mongolian University of Science and Technology). With the participants' permission, the whole process, which took approximately 20-30 minutes, was audio-taped. The interviews were conducted in Mongolian. All participants had obtained a PhD degree in their fields, except for one participant who was a PhD candidate during the research period. Their work experiences ranged from 5 to 18 years.

Findings

ESP students in MUST (Mongolian University of Science and Technology) are mainly senior year students who have already had some acquaintance with English and are learning the language in order to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions.

The respondents of interview mostly agreed that both content and EFL instructors will benefit from peer coaching in various ways. They provided both positive and negative concerns about conducting ESP classroom. However, some engineering schools administrators had approach to be taught ESP classroom by subject teachers. As they were not confident about language teachers' knowledge of the engineering subject since they could make mistakes in translating terminologies and describing tools, equipment and their application. ESP concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures. Moreover EFL instructors are willing to cooperate with content instructors in terms of improving teaching and student learning. On the other hand, EFL claimed that content instructors may put aside the issue on linguistic, stylistic and even grammatical aspects.

On the contrary, English should be presented in authentic contexts to make the learners acquainted with the particular ways in which the language is used in functions that they will need to perform in their fields of specialty or jobs.

Conclusion

Respondents who have been interviewed mostly assert that peer teaching helps to improve student achievement, enhance sense of professional skill, increase ability to analyze teachers' own lessons, better understanding of what we know about best practices in teaching and learning, stronger professional ties with subject teachers, improved teaching performance, etc.

In conclusion, it can be summed up that a peer coaching for ESP classroom will be efficient for both EFL and content instructors in terms of professional development, subject understanding and find solution in teaching process. Peer coaching is much more beneficial for engineering students' success and gain knowledge in their prospective career within the scope of ESP classroom. In order to meet the intended purposes and realize the many benefits for peer coaching, specific policy components need to be in place. Peer coaching must be recognized as a legitimate and useful form of ongoing professional development. Teachers need to receive release time, pay, and credit to participate in a coaching program. In most settings, peer coaching teams are organized during training designed to enhance the understanding and use of a teaching strategy or curriculum innovation. The teams study the rational of the new skills, see them demonstrated, practice them, and learn to provide feedback to one another as they experiment with the skills.

Finely, it is recommended that to conduct peer coaching program in university within scope of teaching ESP and present effects of coaching programs can be paramount to produce students with appropriate subject-content knowledge as well as adequate English language proficiency.

Literature

1. Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through professional development*. In B. Joyce & B. Showers (Eds.), *Designing training and peer coaching: Our need for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
2. Kristen, G. (2001). Key issues for specific purposes (ESP) curriculum development. The Internet TESL Journal 7 (10). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
3. Murphy, A.C. (2012). *Peer coaching as an efficiency enhancing alternative to traditional teacher evaluation*. PhD Thesis. Walden University.US
4. Pollara, J. (2012). *Peer coaching: teachers as leaders, teachers as learners*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED549408>
5. Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*.
6. Alexandria, VA: ASCD. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/RICServlet?cnoED337881>.
7. Showers, B. (1985). *Teachers coaching teachers*, Educational Leadership 42 (7), 19-27.

Enkhbaatar Tsedenbazar,
*Doctor, PhD., Vice Dean, Foreign Language Institute,
Mongolian University of Science and Technology,
Ulaanbaatar, Mongolia*

CURRICULUM DEVELOPMENT AND ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT MONGOLIAN HIGHER EDUCATION

This study aims to evaluate students' needs, to describe the educational situation of English for Specific Purposes (ESP) within the Mongolian University of Science and Technology (MUST) and improve the curriculum of ESP at MUST.

Key words: *ESP, suggestions, learner, attitude, survey, group, language, teaching, scholar, vocabulary, approach*

Introduction

Ellis and Johnson view, "With the needs of rapid communication being what they are today, proficiency in a common language is a necessity. Competitive demands of government, industry and corporations, both national and international, for economic and technological progress, require a language that is effective and understandable within that economy and technology. That language today is English" in [1].

Mongolian Government aims to prepare highly skilled human resources and create a system based on the cooperation of education, science and production in decade. Globalization and internationalization are developing intensively in Mongolia and also foreign investments are coming to the mining and construction sectors at enormous amount. So we have faced the need of highly skilled human resources where English language knowledge is enough to operate in those fields.

Although, ESP has been taught Mongolian colleges and universities since 1996, curriculum, instructional materials, academic environment, evaluation and methodology have not satisfied the needs of students due to the fact that there have not been enough instructional materials, appropriate learning environment, there have been a lack of qualified teachers, research on ESP has not developed at satisfactory level in association with Mongolian social and economic problems during last two decades. Instead of teaching ESP, General English (GE) is taught. This survey for clarification of the current circumstances of Mongolian ESP training shows that the ESP teaching has not met the needs of either students or society.

In addition to this, the English Language Teachers Association of Mongolia (ELTAM) proposed that "Knowledge and ability to provide consistency of the curriculum components will be required for English lecturers. There is also enormous need to prepare samples and guidelines to design ESP curriculums. The ESP methodology and content, development of students' information processing skills and creative abilities, have not matched qualification and activities have still not changed the content of General English into ESP in the textbooks for writing skills yet" [2].

The scholars and methodologists of the USA, UK and Australia have been doing a huge amount of research on teaching and developing ESP and have published many books and articles. In the late 1960s and the early 1970s there were many attempts to describe English for Science and Technology. Additionally, the following researchers and methodologists have studied ESP issues; Hutchinson and Waters (1987) identified Ewer and Latorre, Swales, Selinker and Trimble as the prominent descriptive English for Science and Technology pioneers. John Munby (1978) stated, "English for Specific Purposes courses are those where the syllabus and materials are determined in all essentials by the prior analysis of the communication needs of the learner". A broader definition of English for Specific Purposes courses by Hutchinson and Waters (1987) runs as

follows, "English for Specific Purposes is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning". And also Dudley Evans, who is a British linguist and methodologist, has made a significant contribution to ESP training and he developed the main concept of definition of the ESP we are using now compared to GE language training.

However, ESP learning needs greatly increased during the democratic revolution period in the 1990s as many international companies and organizations opened their branches in Mongolia, there have not been enough research on ESP in Mongolia. Only some departments and lecturers at universities such as MUST, the National University of Mongolia, the Mongolian State University of Agriculture, University of the Humanities and Institute of Finance and Economics have paid attention to ESP.

Literature Review

The term ESP stands for English for Specific Purposes. It is a linguistic field of study that addresses the immediate and very specific needs of learners for a target language which is required for academic or professional purposes. It is a subdivision of Language for Specific Purposes, which is defined as, "...the area of inquiry and practice in the development of language programs for people who need a language to meet a predictable range of communicative needs" [3]. Therefore, communicative competence is a very significant issue in ESP. ESP has a number of characteristics which differentiate itself from general English. Duddly-Evans and St. John offered a modified definition of absolute and variable characteristics of ESP:

I. Absolute Characteristics

- ✓ ESP is defined to meet specific needs of the learner;
- ✓ ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves;
- ✓ ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

II. Variable Characteristics

- ✓ ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ✓ ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ✓ ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level;
- ✓ ESP is generally designed for intermediate or advanced students;
- ✓ Most ESP courses assume some basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners [4].

Hence, a number of terms and phrases are very important for ESP. Those are specific needs, language skills, designed for specific disciplines, and designed for adult learners. Accordingly, Hutchinson and Waters maintain that what distinguishes ESP from general English is an awareness of the need [5]. Again Robinson views, "ESP first arose, and has continued to develop, in response to a need: the need of non-native speakers of the language to use it for some clearly defined practical purpose. As purposes change, so must ESP" [6]. Though Robinson's definition is almost similar to that of Hutchinson and Waters, she clearly mentions that the need of language in ESP is particularly concerned with non-native speakers. However, the most concise and significant definition of ESP is perhaps provided by van Naerssen, Brinton and Kuzetnova. They observe that the core principals of ESP are needs-driven, specificity and relevance [7].

The classification in which English for Specific Purposes is divided into 3 branches: English for Science and Technology, English for Business and Economics, English for Social Studies.

We should understand learning styles and how people learn before teaching them. Learning is a very important function which is a process to obtain knowledge in different ways according to the received information and, as a result, become skillful. We have established new competencies,

skills, values, understandings and the process of being skillful based on the theory of learning. Littlewoods explained learning based on the theories such as behaviorism, mentalism, cognitive and the affective factor [8].

According to the theory of learning, we should consider the psychological foundation of the curriculum. In other words, it is impossible to organize any training without understanding the learners' behavior and learning styles. In addition to this, the philosophical foundations of the curriculum should be considered seriously.

ESP Curriculum Development at MUST and Outcomes

We conducted some surveys at MUST to find out how ESP training has been organized. Our needs analysis survey included many questions which aimed to discover the students short and long term needs.

Learner Survey Finding

From the results of the study a number of important facts have been found:

✓ The learners have an average level of proficiency in the target language, i.e. English. So they needed to learn Communication English or English for Specific Purposes for use in their future profession in their home country mainly.

✓ The content areas of English for Specific Purposes should be related to engineering because in the future they would work as technicians and engineers in their fields.

✓ They could not produce analytical, coherent and cohesive writing and often failed to create well-organized paragraphs. None of them could speak in context, with fluency and intonation. Therefore, the improvement of writing and speaking skills are very urgent for them.

✓ Their past language learning experiences were not so good why development of professional communication in writing, speaking and translating was a great necessity for them.

✓ The instructional materials should be delivered not only face to face, but also using Internet and multimedia presentations with sound system.

✓ The existing classroom resources (i.e. white-board, multimedia projector, OHP, etc.) were not sufficient. Therefore, a classroom with Internet and multimedia facilities along with sound system and decorated with posters and maps with speaking and writing tips, phrases and idioms, puzzles, vocabulary learning tips, etc. was required.

✓ Attendance in the course classes should be mandatory and an integral part of course evaluation.

✓ The course materials should be chosen from different sources like textbooks, instruction equipment manuals, CDs, DVDs, videotapes, and other materials used in content courses or to train people for a job; materials used on a job, such as work forms, charts and samples of relevant course assignments and student papers; as well as materials from websites like business letters, dialogues, instructions, telephone conversations, etc.

✓ They should be advised for this course during the end of their engineering program.

✓ The course classes should be held in the early hours of the morning or evening.

Then we conducted the survey from employers to find out their needs. We also included the employers' ideas in the curriculum design. After we had completed the needs analysis, we designed our curriculum of English for Science and Technology.

We organized training for the students who were majoring in electrical engineering program at the School of Power Engineering, MUST. Our methodological basis was on the theories of learning which contain three main philosophical approaches such as behaviorism, constructivism and cognitivism. We started the training in the academic year of 2011-2012. We selected 440 students who enrolled in the School of Power Engineering, MUST. Students took General English Placement Test (GEPT) at the beginning of the academic year. After GE have been taken, there were two groups who were majoring in power engineering program. We selected one class with 20

students as a treatment group and other was the control group with 22 students. We prepared and suggested 8 credits plan as follows;

Subjects	Credits	Note
General English 2 (S.EL102) Intermediate	2	Based on Communicative English (S.CE102)
English for Specific Purposes 1 (S.EL210) High intermediate	3	Based on English for Science and Technology (S.ES210)
English for Specific Purposes 2 (S.EL310) High intermediate	2	Based on English for Power Engineering (S.ESP310)

Moreover we conducted the mid-term need survey when the General English training finished in order to find out what we should focus on improving ESP training.

The ability to translate the content correctly and fully was 49% in 2012 when the EST training started. After the course completion it reached 85% and vocabulary knowledge increased from 62% to 88%. One important component of ESP is learning professional vocabulary and terminologies. Because of this reason we tried to enrich the students' vocabulary and it should be emphasized that the result was very positive. We prefer to develop the students' vocabulary knowledge with the translating skill rather than using a separate technique.

Conclusions

The curriculum is a system which contains five components such as goal, objectives, syllabus, methodology and evaluation whereas syllabus is a component of the curriculum and a detailed plan. We should compare the ESP curriculum with that of other foreign countries when we design the curriculum.

Curriculum development is a much more complex process which has stages such as setting goals and objectives, planning, implementing curriculum and evaluation. Other important ideas we should consider when we design ESP curriculum are the language setting and patterns of language use in society. We can follow principles: to diagnose learners' needs, to formulate the goal and objectives, to select the content of the syllabus of the curriculum, to choose the appropriate methodology, and develop evaluation to design ESP curriculum.

Studies show that identifying the difference between the ESP curriculum and General English curriculum and incorporating an appropriate version of a curriculum into teaching practice become basis for organizing learning and teaching process effectively and improving teaching quality.

The most important components we must consider when we design ESP curriculum are the learning behavior of Mongolian learners and current situations of the country. The ESP curriculum should be language-centered, skills-centered and learner-centered.

We also conducted research at MUST. There are many problematic issues related to ESP training, curriculum and teachers because of the ESP current situations at MUST. Employers and learners expressed concerns that current ESP training does not meet the needs of the modern society. It is required that we should develop the ESP Curriculum. The lecturers and universities that took part in the survey agreed with us.

The experimental study aimed at developing a new version of a curriculum of English for Science and Technology, implementing it in teaching practice, evaluating and summarizing the findings and outcome of the research.

The outcome of the training was very positive and we achieved the goal. The outcome of the experimental training proved that highly skilled, creative and well educated human resources can be prepared if we develop the ESP curriculum in terms of theories and methodologies.

Literature

1. W.P. Wall, "Needs analysis for effective professional communication in English speaking and listening proficiency: A case study for Thai University administrators," *Language Forum*, vol. 35, no. 1, pp. 7-24, Jan-Jun. 2009.
2. English Language Teachers Association of Mongolia (ELTAM)'s Proposals "Urgent issues of English Language Education and decisive ways to deal with this situation" to the Ministry of Education, Culture and Science, 2009.
3. J. Swales, "Language for specific purposes," in *International Encyclopedia of Linguistics*, Vol. 2, W. Bright, Ed. Oxford: Oxford U. P., 1992, p. 300.
4. T. Dudley-Evans and M.J. St. John, *Developments in ESP: A Multidisciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge U. P., 1998.
5. T. Hutchinson and A. Waters, *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*, Cambridge: Cambridge U. P., 1987.
6. P.C. Robinson, "An overview of English for specific purposes," in *Working with Language: A Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts*, H. Coleman, Ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1989, pp. 395-428.
7. M. van Naerssen, D. Brinton and L. Kuzetnova, "Sorting out ESP, CBI, and other cousins," presented at 2005 TESOL Convention, San Antonio, USA, 2005.
8. Littlewood, *Learning theories*, 1984.

Munkhtsetseg Badarch,
Dozentin, Institut für Fremdsprachen,
Mongolische Universität für Wissenschaft und Technologie,
Ulaanbaatar, Mongolei

EINIGE PROBLEME DER FACHSPRACHENFORSCHUNG

Im vorliegenden Beitrag werden einige aktuelle Probleme der Fachsprachenforschung betrachtet, die die Definition des Begriffs „Fachsprache“, die Gliederung der Fachsprachen und die Entwicklung der Fachbegriffe angehen.

Schlüsselwörter: Fachsprache, Fachwörter, Fachterminologie, Fachwortschatz.

Die Fachsprachenforschung gilt allgemein als relativ junge Disziplin in Deutschland sowie in den anderen Ländern, die sich mit der Forschung von Fachsprachen bzw., allgemeiner formuliert, mit Fachkommunikation beschäftigt. Zu den Voraussetzungen der Fachsprachenforschung zählen die Definition des Begriffs „Fachsprache“ und dessen Abgrenzung vom kontrovers diskutierten Begriff „Gemeinsprache“ bzw. von weiteren, verwandten Begriffen. Weitere Aufgaben sind linguistische Beschreibung von Fachsprachen und deren spezifischen Eigenschaften sowie die Untersuchung der „Beziehungen zwischen Fachsprachen und ihrem Verwendungsbereich aus der kommunikativ-pragmatischen Sicht“[1].

Die Zahl der Definitionen des Begriffes "Fachsprache" ist fast unüberschaubar. Eine einheitliche Fachsprachendefinition liegt jedoch bisher nicht vor. Bis heute ist es nämlich nicht gelungen, eine eindeutige und allgemeingültige Definition zu finden. Der Grund dafür liegt in dem ungelösten Verhältnis der Fachsprachen zur Gemeinsprache. Und gerade das Verhältnis zwischen diesen zwei Begriffen ist die Frage der Fragen, die die Fachsprachenforschung seit langem beschäftigt [3, S.48] Die wohl bekannteste und auch aussagekräftigste Definition stellt die von Lothar Hoffman [3, S.53] dar: „*Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.*“

Außer dieser Definition existieren noch viele weitere, wenig bekannte Begriffsbestimmungen. Als Beispiel kann man eine solche Definition von R. Beier anführen: „*Fachsprache wird von fachlich kompetenten Schreibern bzw. Sprechern gebraucht, um sich mit anderen (auch angehenden) Fachleuten derselben, mit Vertretern anderer Disziplinen oder Laien mit bestimmten Zielen über fachliche Sachverhalte zu verständigen. Sie umfaßt die Gesamtheit der dabei verwendeten sprachlichen Mittel und weist Charakteristika auf allen bisher von der Linguistik aus methodischen Gründen unterschiedenen innersprachlichen Ebenen auf, von denen die lexikalische, morphologische und syntaktische am besten erforscht ist*“ [4, S. 13].

Die Wissenschaftler entwickeln immer die Fachsprache und ihre Begriffe. Begriffserwerb ist ein kreativer Prozess und die unterrichtlichen Vorkehrungen müssen darauf gerichtet sein, diesen Prozess zu begünstigen. Dazu gehört auch die Einbindung der Begriffe in das jeweilige Begriffssystem, um den theoretischen Rahmen und die Tragweite der Begriffe bewusst zu machen.

Jede Fachsprache ist also durch einen entsprechenden Fachwortschatz gekennzeichnet. Bei der Untersuchung des Fachwortschatzes kann man auf das Problem stoßen, welche lexikalischen Einheiten man dazu überhaupt zählt. Verschiedene sprachtheoretische Richtungen haben eigene Auffassungen entwickelt. Die erste Möglichkeit berücksichtigt nur die eigentliche Fachterminologie, der anderen zufolge könnte man alle in einer Fachsprache auftretenden lexikalischen Einheiten als Fachwortschatz ansehen. Die dritte Auffassung besteht darin, innerhalb des Fachwortschatzes zu differenzieren und ihn auf Grund bestimmter Kriterien in mehrere Gruppen einzuteilen.

Es ist auch sehr schwierig, eine endgültige und vollständige Gliederung der Fachsprachen vorzulegen. Praktisch ist diese nie zu erreichen, weil immer wieder neue Wissenschaftsgebiete entstehen und auch veraltete Wissenschaftsgebiete verschwinden oder in anderen Gebieten aufgehen. Das System der Fachsprachen ist also in ständiger Bewegung [5].

Fachorientierte Kommunikation und der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen gewinnen in der modernen Gesellschaft sowohl in muttersprachlichen, als auch in fremdsprachenbezogenen und den verbindenden translatorischen Aus- und Weiterbildungsprozessen zunehmend an Bedeutung.

Literatur

1. Bierwerth/ Hartmann/ Herr/ Wieneke "Formeln der Technik", 2010.
2. Fluck H.-R. "Didaktik der Fachsprachen", 1993.
3. Hoffmann, L., "Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung". Akademie-Verlag Berlin, 1984.
4. Beier R. „Englische Fachsprache“, Stuttgart, 1980.
5. <http://www.hs-zigr.de/~bgriebe/usti.html>.
6. Buhlmann R. und Fearn A. „Handbuch des Fachsprachenunterrichts“, Langenscheidt, Berlin, 1991.

Sanj Uranbileg,
Senior Lecturer,
Mongolian University of Science and Technology,
Ulaanbaatar, Mongolia

THE FUTURE OF ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE

By discovering the use of English in the world and its connection with other languages researchers have decided that English has turned into the global language and it has turned into it for the decades (Graddol, 2006). This paper attempts to make a prediction about the possible future of English as a global language and illustrate the factors or indications that could impede the future rise of English as a global language. It has three main parts. First, it begins with a short review of the concept of English as a global language. Second, the paper attempts to predict the possible future of English as a global language and third, it demonstrates the reasons why such predictions were made and factors that could hinder the future growth of English as a global language.

According to Crystal [3] a language attains a global status when it builds a special role which is accepted in many countries around the world. These countries make a decision to give a language a special position within their communities although they might have a small number of native speaking people. As Crystal [3] stated a language can achieve a special status in a country by two means. At first, a country can make a language the official language of the country. And it will be used as a medium of communication in government, court, media and educational system. This type of language is explained as a second language and is considered as a supplement to a person's native language. Crystal [3] noted that there are more than 70 countries such as India, Malaysia or Hong Kong where English has a role of an official language. English has a special status in these countries which is much higher than any other language. Moreover, every year the number of countries which give English an official status increases. The other way of gaining such a special status is through making it a chief foreign language although it does not have an official status. It is the language which is taught at schools to children and learned by adults for different reasons. Crystal wrote that English is taught as a foreign language in more than 100 countries around the world for instance in Russia, China or Germany. It often takes the place of other foreign languages to be taught at schools.

Crystal (2003) said that approximately a quarter of the world's population is already proficient in English, about 1.5 billion people in the early 2000 and this number is increasing gradually. The remaining three quarters of the world's population are not able to use English. Therefore Crystal pointed out that universal growth of English should be thought in a wise and reasonable way. Furthermore, there are more people speaking English as a second language and even more as a foreign language. Also, the population in non-native speaking countries is 2.5 times more than in native speaking countries. Graddol (as cited in Crystal, 2003, p. 69) implied that the percentage of the people who speak English as a native language will decrease from 8 per cent (in 1950) to not as much as 5 per cent (in 2050).

In order to predict the future of English as a global language Crystal (2003) suggests raising the question of what developments can hinder the future increase of English as a world language. He has proposed some possibilities that could obstruct the further growth of English such as emergence of interest of other languages as a result of change in political, economic, technological or cultural stability of power, a rejection from groups of people or from whole countries, a necessity to express community identity or fragments of language into equally unintelligible varieties. Graddol [4] implied that an extensive spread of English as a language of world communication will keep on influencing the increase of global homogeneity, rise in declining standards, language change and the destruction of geolinguistic diversity. English will extend a larger number of local

varieties because it will change from foreign language to second language position for many people in the world. The shifting positions of languages will generate a new 'language hierarchy' around 2050 when more languages like Chinese, Spanish, Arabic and Hindi might unite with English. Graddol [4] made a comment that an increasing interest in learning English in recent years will confirm to be an impermanent phenomenon. And the communities of second and foreign language speakers will decide the future of world English. The connection between English and information technology might also confirm to be a temporary occurrence [4].

When countries expand local networks of small companies providing the large transnational companies' business enterprises, they do not use English of the same amount as with the primary transnational companies. Also countries such as Malaysia and Thailand are having a trade with their neighbouring countries like Cambodia or Vietnam and they want to extend their business relationship as future partners. The progress of such local trade may reduce the dominance of English as the language of technology and may be less dependent on English [4]. The number of Internet resources in language other than English is going to increase considerably in the next decade. English will become one language among many other languages in the long run. Therefore according to Graddol [4], English cannot be said to be the language of the Internet. In the intervening time, local communication on the Internet is predicted to develop drastically encouraging the use of a wider variety of languages. In the 1990s English has been taken up 80 per cent of computer-based communication which is anticipated to drop to approximately 40 per cent next ten years.

The above paragraph described the challenges that English may face in the future stated by two British linguists Crystal and Graddol, the former says that there are some factors that can obstruct the further growth of English such as emergence of interest of other languages, a rejection from groups of people, a necessity to express community identity or fragments of language into equally unintelligible varieties while the latter argues that English is not likely to be contended within the next 50 years. However, Graddol stated that the future of English as a global language might rely on how it is used by young people in Asian countries [6, p. 10]. The following paragraphs will deal with some of these and other factors in detail, which hinder the future growth of English as a global language.

When Chinese, Arabic and Spanish languages rise as the languages of the future Graddol [5] suggests an approach to protect English from this harm. He thinks the best way to defend English for the UK is to study other languages. He thinks the number of foreign students will be reduced in English speaking countries. He [5, p. 14] also believes that 'English has become a basic skill.' The decrease in the number of native speakers of English and the growing number of speakers of other languages leads English to fall back. Supplementary indication of the diminishing role of English presents in the movement of international students worldwide. Graddol [5] described that the number of international students arriving to English speaking countries seemed ever growing but now he is worried about the current decreasing number of students and fears if it is a short-term delay or a signal of long-term change. Graddol [5] concluded that international student numbers coming to major English speaking countries will be decreased the next 15 years, as for example, 4 out of 5 universities in UK have informed that they encountered a drop in international student numbers.

Another important feature of the global status of English and its transmission around the world is the Internet. As Wall raff [1, p. 149] implied non-English speaking users of Internet are the fastest increasing group of new users and Internet traffic in languages other than English will surpass English language traffic next few years. According to Al-Salman [1] the Internet users' fall of English as a resource language has been rising over the years, to about 28% in 2005, in contrast to 80% in 1996 and the 1990's when English was the only medium of communication on the Internet. At the present time, about 1600 other languages are being used alongside with English. As said by Graddol [5] it is believed that English governs computers and the Internet therefore, people who want to use computers or the Internet have to learn English first of all. This was true in the old days of technology, but now lack of English is not the obstacle. 'The use of English on the Internet

was at 51.3% against 5.4% for Chinese and 11.3 % for other languages' [1, p. 149]. While the use of English changed to 32%, against 13% for Chinese, 20% for other languages and 3% for Portuguese (Miniwatts International statistics from 2005 as cited in [5, p. 44]). This trend shows the declining use of English on the Internet. Another example of decreasing use of English on the Internet is from French President Jacques Chirac who is even more apocalyptic and explained the dominance of English on the Internet as a main danger for humanity, which threatens to enforce linguistic and cultural homogeny on the world. This discernment led the French government to regulate all Web sites in France to present their content in French [7].

Some nationalists analyse English as a danger to local languages, and as a result it creates an antagonism which was brought about from colonial history [3]. Other type of antagonism to English language arises from people who do not speak English, and from people who are underprivileged because their native language is not a global language. Reactions against English as a global language are unfavourable especially in the countries where majority of people think that a global language has a risk to their own language and culture. During post colonial times people refused to use the language of the previous colonial power and instead they preferred to use their own indigenous languages. The former president of Kenya, Jomo Kenyatta strongly supported this idea saying 'The basis of any independent government is a national language and we can no longer continue aping our former colonizers' (as cited in Crystal, 2003). Many examples of rejection of English have come up because language is connected with identity of people who speak the language and they can express their identity through their own language. English has unhappy colonial memories in the minds of these people and Crystal (2003) gave an example of a boy who had to carry a metal plate around his neck which was written 'I am stupid or I am donkey!' or was hit by 3-5 strokes of the cane as a punishment for using his mother tongue in his speech. Generally, the former colonies of the British Empire have kept on living with English but there were rejections after some time. For example, English was used together with Swahili officially in Tanzania until 1967 but from then on Swahili became the only national language. Conversely, English has started to enhance its status in some countries where it has no colonial relations. For example, a former French colony Algeria decided to make English its major foreign language in schools by replacing French.

Economic power is also the one factor which can reduce the growth of English as a global language. According to Graddol [5] English is absolutely not the only language in global business saying "it only makes up 30% of the world gross domestic product, and is expected to make up less in the future." The speedily increasing economic significance of China has resulted in the growing attention in learning Mandarin all over the world. In line with Graddol [5] the US governed period of globalization is vanishing and English does not benefit from a complete hegemony. According to BBC news [2] in five years, the number of non-Chinese people studying Mandarin has reached to 30 million. Shanghai born lawyer Kailan Shu Lucas who works in Chinese language centre teaches Mandarin for pupils in London and she is very busy organizing lessons for 12 London schools. She believes that parents make a decision in doing so, thinking that in 10-20 years' time Chinese will be a very useful and important tool for their children. Crystal [3] described this sudden increase in the number of people who are learning Chinese is caused by 'demographic influence at home.' He stated that in present times, English speaking countries like Australia, the United States and Britain have become multi-cultural and multi-ethnic; the languages that come with these groups of people become important part of the culture. He continued saying that London is the centre for the multilingual places in the world, the monolingual tradition of English in the past is adjusting, and he thinks that Chinese is one of the important factors in this change. Most researchers do not think that Chinese will substitute English as the global language in the near future. Professor Crystal [3] implied 'that this may not always be the same and it depends on the authority of the people who speak it particularly their economic power.'

The use of global language is not restricted to people living in inner-circle countries. According to Crystal (2003) there is no method or way which can prevent language change. The growth of people living in outer circle-countries is increasing significantly than those in the inner-

circle countries. Thus, the stability of speakers will alter considerably in the future. At that time English will belong to global people rather than only to English speaking people. The large number of people in China or India needs to be considered in determining the future of English as a global language because they have the largest number of people and English will change in unpredictable way in relation to people who will be using it. The new varieties are known under the term called 'new Englishes'. The most evident example is the different dialects of British and American English. As Al-Salman [1] stated, this question brought about some pressure groups against the growth of some languages like Spanish in the USA. He implied this means global English with its new type is creating a danger to its own self. According to Arnold [1, p. 150] globalization can be seen as an 'electronic colonization, an electronic cultural imperialism.' He responded to Bill Gates' statement which says "One world, one dictionary," by wondering if it meant "One world, one language?" [1, p. 150].

Conclusion

First, the paper looked at concepts of English as a global language, second, it looked into the future of English and third, it explained some factors such as economic power, antagonism towards English and its people, English on the Internet, dominance of other languages and new varieties of English or 'new Englishes' that may hinder the future growth of English as a global language. Researchers undoubtedly believe that no other language has revealed the same amount of 'flexibility in terms of its power, attractiveness, and prestige' [1, p. 154]. In contrast, this paper distrusted the growing status of English as a global language and proposed that English will not always have a global status in the future. Although, it is difficult to predict the future status of English, the paper examined the probability of the leading position of English facing some serious challenges and proposed some possibilities that may happen in the future against the rise of English. This is not a simple job as, Crystal [3] declares, no language has ever had so many speakers and played such a wide range of roles, locally and internationally. These factors are not the only factors that can reduce the future growth of English as global a language. There are many other possibilities that may happen to impede the increase of English in the future. For example, Chinese, Arabic, Spanish or Hindi might rise which is most likely to pose a threat to the dominance of English. Furthermore, in many countries lack of government support or a shortage of foreign aid can hinder the achievement of language teaching goals. People may not want to learn English, particularly in expanding circle countries because people who live there may think they do not need it in their everyday lives. Thus people may lose their incentive to learn English and rely on machine translation. There can be many other factors which were not included in this paper. It seems suitable here to conclude this paper by a quote:

'Money talks. Currently, the language money talks is the dollar. But it might not always be that way.' (David Crystal).

Literature

1. Al-Salman, M. (2007). Global English and the Role of Translation [Electronic version]. Asian EFL Journal, 9, (4), 141-156.
2. BBC NEWS: <http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/asia-pacific/6244763.stm>.
3. Crystal, D. (1997). English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Graddol, D. (1997). The Future of English. London: The British Council.
5. Graddol, D. (2006). English next. London: British Council. The English Company (UK) Ltd.
6. McArthur, T. (2004). Is it world or international or global English, and does it matter? English Today, 20(3), 3-15.
7. Nunberg, G. (2002). Will the Internet always speak English? The American Prospect. Retrieved 11 June, 2010, from http://www.prospect.org/cs/articles?article=will_the_internet_always_speak_english.

Serjmyadag Sergelen,
Institut für Fremdsprachen,
Mongolische Universität für Wissenschaft und Technologie,
Ulanbaatar, Mongolei

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN DER MONGOLISCHEN UNIVERSITÄT FÜR WISSENSCHAFT UND TECHNOLOGIE

Dieser Beitrag behandelt Deutsch als Nebenfach für Ingenieurstudenten an der Mongolischen Universität für Wissenschaft und Technologie (MUWT). Es wird auch über die erzielten Leistungen und die Organisation des Deutschunterrichts sowie der DSH-Prüfung an der MUWT berichtet.

Schlüsselwörter: Nebenfach, Ingenieurvorbereitungskurs, DSH-Prüfung, Deutschunterricht.

2001 wurde an der Mongolischen Universität für Wissenschaft und Technologie (MUWT) der Ingenieurvorbereitungskurs für mongolische Studierende eingerichtet, um sie auf das Ingenieurstudium in Deutschland vorzubereiten. Seit dieser Zeit wird Deutsch als Fremdsprache im Ingenieurvorbereitungskurs an der MUWT unterrichtet. Der Deutschunterricht dauert vier Semester und setzt sich aus Sprachunterricht, Konversation und Landeskunde zusammen. Dabei besuchen die Studierenden folgende Kurse:

- im ersten Semester – Deutsch I (für Anfänger);
- im zweiten Semester – Deutsch II, Konversation I (für Anfänger)
- im dritten Semester – Deutsch III, Konversation II, Landeskunde I (für Fortgeschrittene)
- im vierten Semester – Deutsch IV, Konversation III, Landeskunde II (für Fortgeschrittene).

Von 2001 bis 2004 bekamen die Studierenden insgesamt 512 Stunden Deutschunterricht in vier Semestern. Das war für die Kursteilnehmer nicht ausreichend, um die DSH-Prüfung zu bestehen und weiter in Deutschland zu studieren.

Man sollte mindestens 800 - 1000 Stunden Deutschunterricht bekommen, um die DSH-Prüfung zu machen. Deshalb hat man 2004 eine Entscheidung getroffen, das Unterrichtsprogramm des Ingenieurvorbereitungskurses zu optimieren. Seit 2005 sind die Zusatzfächer in den Ingenieurvorbereitungskurs integriert worden.

Heutzutage werden den Studierenden im Ingenieurvorbereitungskurs folgende Fächer angeboten:

Das 1. Semester	Kredit	Stunde
Mathematik I	3	4
Deutsch I	3	6
Physik	3	4
Angewandte Informatik	3	4
Wahlfach	2	6
Gesamt:	14	24

Das 2. Semester	Kredit	Stunde
Mathematik II	3	4
Deutsch II	3	6
Konversation I	2	2
Angewandte Informatik	2	3

Technisches Zeichen	3	4
Zivilschutz	1	1
Wahlfach	3	6
Gesamt:	17	26

Das 3. Semester	Kredit	Stunde
Mathematik III	3	4
Deutsch III	2	4
Konversation II	1	2
Deutsche Landeskunde I	2	2
DSH I	2	4
Grundlagen der Algorhythmik	3	4
Mongolische Geschichte	2	3
Psychologie	3	4
Gesamt:	18	27

Das 4. Semester	Kredit	Stunde
Deutsch IV	2	4
Konversation III	1	2
Deutsche Landeskunde II	2	2
DSH II	2	4
Programmiersprachen	3	4
Wirtschaftstheorie	3	4
Grundlagen der Elektrotechnik	3	4
Gesamt:	16	24

Vom ersten Tag an werden Informatik, Physik und Mathematik im Ingenieurvorbereitungskurs auf Deutsch unterrichtet. Als Wahlfächer können die Studierenden weitere Fremdsprachen, Sport, mongolische Schrift u.a. wählen. Nach der Beendigung des Ingenieurvorbereitungskurses können die mongolischen Studierenden ihr Studium in Deutschland fortsetzen.

Da Mathematik und fast alle naturwissenschaftlichen Fächer auf Deutsch unterrichtet werden, hat die deutsche Sprache etwa einen Anteil von 80% im gesamten Unterricht. Die Lehrkräfte, von denen der Unterricht in diesen Fächern erteilt wird, haben in Deutschland studiert oder promoviert.

Als Lehrwerke verwendet man im Deutschunterricht im 1. Semester “Themen aktuell 1”, im 2. Semester “Themen aktuell 2”, im 3. Semester “em Brückenkurs”, “DSH und Studienvorbereitung”, im 4. Semester “em Brueckenkurs”, “DSH und Studienvorbereitung”.

Die DSH-Prüfung haben insgesamt 85 mongolische Studierende bestanden; die meisten von ihnen haben Regierungsstipendien erhalten und können jetzt an den deutschen Hochschulen weiter studieren.

Heute lernen etwa 50 Studenten Deutsch im Ingenieurvorbereitungskurs an der MUWT; außerdem wird Deutsch als Wahlfach auch Studierenden der anderen Fachrichtungen angeboten.

Literatur

1. Handbuch für Studenten, die Mongolische Universität für Wissenschaft und Technologie, 2013.

Reichelt Michael,
Dr., ehemaliger DAAD-Lektor in Odessa /
Lehrer am Willi-Graf-Gymnasium Berlin,
Berlin, Deutschland

DER FILM ALS MEDIUM INTERKULTURELLEN LERNENS

Die Film- und Medienarbeit gehört zu einem wesentlichen Bildungsauftrag von Schulen und Universitäten und erhält im Zuge des DaF- bzw. Fremdsprachenunterrichts eine besondere Bedeutung. Filme eröffnen ästhetische Sinn- und Erfahrungswelten, bilden Bezugspunkte und Ausgangsbereiche für fremdsprachliche und landeskundliche Bildungsprozesse. Durch interessante und spannende Filmangebote kann das Interesse für ein anderes Land, seine Kultur und Werte, die Bewohner und natürlich auch dessen Sprache in erheblichen Maße befördert und gefördert werden. Der folgende Beitrag möchte den Einsatz sowie die Möglichkeiten und Grenzen des Films als Medium im interkulturellen Lernprozess näher untersuchen und beleuchten.

Kompetenzförderung

In erster Linie kann die Beschäftigung mit dem Medium Film die Kompetenzen der Sprachlernenden in wenigstens drei Kompetenzbereichen erweitern und verstärken. Hierzu zählen die kommunikative Kompetenz, die interkulturelle Kompetenz und die methodische Kompetenz. Die jeweilige Gewichtung der Kompetenzförderung erfolgt durch die Auswahl der entsprechenden Lernziele und passender Methoden. Für die interkulturelle Kompetenz ist es jedoch auch notwendig, dass die Fremdsprachenlerner darauf hingewiesen werden, dass der „Film als künstlerischer Ausdruck bestimmte Positionen bezieht, Ausschnitte zeigt und kein allumfassendes Abbild der Wirklichkeit ist“ [4, S. 23].

Der Zugang zu interkulturellen Lernprozessen

Filme können vom interkulturellen Standpunkt her in erster Linie dazu genutzt werden, um landeskundliche Themen zu behandeln und zu verstehen. Schumann [3, S. 171ff.] verweist darauf, dass Filme insbesondere kulturell typisierte Verhaltensweisen und –formen zeigen und beim fremdsprachlichen Filmkonsumenten zunehmend ein Bewusstsein für eine Differenzierung zwischen diesen Typisierungen und pauschalen Stereotypen wecken. Schüler und Studenten im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht können allerdings auch Sympathie für bestimmte Charaktere entwickeln und damit eine engere gefühlsmäßige Anbindung zur Zielsprache und ihrer Kultur aufbauen. So wie man ein Land und seine Bewohner, in dem man lebt, vielschichtig wahrnimmt, muss dies auch für die fremde Kultur gelten. Auch ein bestimmter Blick bzw. Stil kann die Identifikation beeinflussen. So gibt Sollte [4] (ebd.) zu bedenken: „Auch ein dokumentarischer Stil gibt eine spezifische Blickrichtung vor und suggeriert beispielsweise besondere Authentizität oder aber bedient sich Dramaturgien aus fiktionalen Filmen, um Emotionen zu erzeugen.“ In jedem Fall sollte man die Thematisierung von Filmen im Unterricht mit dem Einsatz von textuellen, schriftlichen Arbeitsmaterialien kombinieren. Eine solche Kombination schärft zum einen den Blick für filmische Inszenierungen und Wirkungen und zum anderen das Verständnis in die Schriftsprache und die literarischen Grundlagentexte. Vergleicht man anschließend literarischen Urtext bzw. Filmrezensionen oder thematische gebundene Texte und die filmische Darstellung miteinander, so gewährleistet dies einen multiperspektivischen Blick auf das jeweilige Thema und „beugt vor, dass Filme bzw. bewegte Bilder als bloßes Abbild der außerfilmischen Wirklichkeit gedeutet werden“ (ebd.). Der Kontext der Filmentstehung und der mögliche vorherrschende gesellschaftliche Diskurs sollten in diesem Zusammenhang ebenfalls beleuchtet werden. Hierbei sollen im Fremdsprachenunterricht auch Diskurse thematisiert werden.

Praktische Vorschläge für den Einsatz

Insbesondere produktiv-kreative Methoden eignen sich hervorragend für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht und werden der Heterogenität vieler Lerngruppen eher gerecht. Vor allem der kreativ-schöpferische Umgang mit Sprache soll neben der produktiven Auseinandersetzung gefördert werden. Kepser [2, S. 187ff.] verweist darauf, dass unterschiedliche Textformate erprobt werden, so z.B. das Schreiben von Zusammenfassungen oder von Filmkritiken, Drehbüchern oder Exposés. Hierbei können auch unterschiedliche grammatische Aspekte wie z.B. Formen der direkten oder indirekten Rede, Wortfelder oder Synonyme usw. geübt werden. Die Lernenden können zudem filmische Standbilder einüben bzw. erweitern, Szenen nachspielen und Kameraeinstellungen o.ä. ausprobieren. Gute Hinweise dafür liefert „Planet Schule“ mit der Sendung „dok'mal! Kamera, Cut und Klappe - Filmbegriffe für Einsteiger“ (<https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?reihe=1135&film=8545>). Auch der Perspektivenwechsel ist eine gute Methode, Empathiefähigkeit zu zeigen. Diese Aufgabe schult v.a. das interkulturelle Lernen. Aber auch die Analyse und Reinszenierung von interkulturellen Konfliktsituationen ist eine gute Möglichkeit die Filme auf praktische Art und Weise umzusetzen. Die Lernenden identifizieren dabei an ausgewählten Filmausschnitten Konflikte, Missverständnisse oder Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Personen mit den unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen. Gute Vorschläge für den Einsatz bewegter Bilder bietet in diesem Zusammenhang auch der fadaf-Band „Visuelle Medien im DaF-Unterricht“. So werden u.a. Kurzfilme, Fernseh-Werbespots, Lyrikverfilmungen und Künstlerportraits thematisiert.

Resümee und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht sehr vielschichtig ist. Diese Tatsache begründet der vorliegende Artikel, der zum Ziel hatte, Filme als Unterrichtsgegenstand aus verschiedenen grundlegenden Perspektiven zu beleuchten. Heutzutage gewinnen filmische Inszenierungen als Träger der landeskundlichen Information in der modernen Fremdsprachendidaktik und –methodik zunehmend Aufmerksamkeit. Filme sind Ausdruck kultureller Identitäten und bieten vor allem für den Fremdsprachenunterricht reichhaltige Möglichkeiten, landeskundliche Inhalte unmittelbar zu erarbeiten und den interkulturellen Blick zu erweitern. Durch die Auseinandersetzung mit Filmen können die Lernenden für zahlreiche Aspekte des Zielsprachenlandes sensibilisiert werden. So gesehen, können die Sprachlerner einen tieferen Einblick in die Zielkultur bekommen und die Unterschiede zwischen der fremden und der eigenen Kultur genauer wahrnehmen. Aktuelle deutsche Spielfilme, die sich für ein solches Projekt anbieten, finden sich z.B. unter <http://www.daf-filmportal.de/>. Kurzfilme und Werbespots im Deutschunterricht lassen sich auf den Seiten des Goethe-Instituts (http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/deindex.htm?wt_sc=filmab) nachlesen.

Literatur

1. Hieronimus, Marc (Hrsg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen 2014.
2. Kepser, Matthias: Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. – S. 187-240. In: Kepser, Matthias (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München 2010.
3. Schumann, Adelheid: Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht. S. 171-185. In: Leitzke-Ungerer, Eva: Filme im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart 2009.
4. Sollte, Elena: Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps, Informationen. Praxisleitfaden. Berlin 2015.
5. <https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?reihe=1135&film=8545> (Zugriff am 09.10.2016).
6. http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/deindex.htm?wt_sc=filmab (Zugriff am 01.10.2016/)
7. <http://www.daf-filmportal.de/> (02.10.2016/)

Uhlen Regina
DAAD-Lektorin in Odessa,
Odessa Nationale Polytechnische Universität,
Ukraine/Deutschland

FÖRDERUNG DER SCHREIBKOMPETENZ

Die schriftliche Kommunikation spielt in allen deutschsprachigen Ländern eine ebenso große Rolle wie die mündliche Kommunikation. Ein umfassender Fremdsprachenunterricht sollte deshalb nicht nur die Fähigkeiten Lesen, Hören und Sprechen fördern, sondern muss auch die Schreibkompetenz systematisch auf- und ausbauen.

Erst beim freien Schreiben zeigt sich die volle Sprachkompetenz eines Lernalers. Während bei der mündlichen Kommunikation grammatikalische Fehler in der Regel toleriert werden, wenn sie das Verständnis nicht behindern, und fehlendes Vokabular durch Mimik, Gestik und Stimmfärbung ausgeglichen werden kann, existieren diese Hilfsmöglichkeiten bei der schriftlichen Kommunikation nicht. Sachverhalte müssen präzise und mit korrekter Grammatik dargestellt werden, um für den Leser verständlich zu sein. Fehler in Rechtschreibung oder Grammatik erschweren nicht nur das Verständnis, sondern werden in der schriftlichen Kommunikation als unhöflich und als Ausdruck mangelnder Sorgfalt verstanden. Darüber hinaus folgt die deutsche Schriftsprache anderen Regeln als die gesprochene Sprache: die Syntax ist komplexer, das Vokabular umfassender und von Nominalisierungen geprägt, es werden häufiger als in der mündlichen Sprache Konjunktiv II, indirekte Rede, Präteritum, Partizipien und Passivkonstruktionen verwendet. Der Leser erwartet außerdem vom Verfasser eines Textes, dass dieser seine Gedanken klar formuliert und präzise auf den Punkt bringt.

Zahlreiche Textsorten haben einen ausdrücklich kommunikativen Zweck: die Einladung, die Postkarte, der Brief, der Bericht, die E-Mail, oder die Notiz. Weitere kommunikative Textformen sind z.B. der Antrag, das Protokoll, die Anfrage, das Bewerbungsschreiben oder der Leserbrief an eine Zeitung. Auch wissenschaftliche Texte wie der Artikel in einer Fachzeitschrift oder die Monographie sind Textsorten, die der Weitergabe von Wissen dienen, also eine kommunikative Intention haben.

Eine besondere Bedeutung kommt der schriftlichen Kommunikation am Arbeitsplatz zu: die deutsche Geschäftskommunikation findet ganz überwiegend schriftlich per Brief oder per E-Mail statt. Typische Textsorten sind die Terminabsprache, die Warenbestellung, die Beschwerde, die Reklamation u.v.m. Besonders wichtig wird die schriftliche Kommunikation, heutzutage vor allem per Mail, für den Kontakt mit Partnern im Ausland, seien es Geschäftspartner, akademische Partnerinstitutionen oder Freunde und Bekannte. Aus der hohen Bedeutung der schriftlichen Kommunikation für die deutsche Sprache ergibt sich, dass die Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht ebenso geübt werden muss wie die mündliche Kommunikation.

Die Förderung der Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht hat verschiedene Vorteile. Schreiben ist ein langsamer Prozess, wodurch eine aufmerksame Sprachproduktion ermöglicht wird. Schreiben bietet mehr Möglichkeiten zur Reflexion und Selbstkorrektur als das freie Sprechen. Die Anwendung von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern stört die Sprechsituation, nicht aber den Schreibprozess. Während des Schreibens und nach Abgabe des Textes ist eine individuelle Rückmeldung durch die Lehrkraft möglich. Der Lernaler erkennt durch Überarbeitung und Selbstkorrektur sowie durch die Korrektur der Lehrkraft die individuellen Fehler und bekommt Einsicht in persönliche grammatikalische und stilistische Schwächen, an denen in Zukunft gearbeitet werden sollte.

Schreibenanlässe können in jede Unterrichtsstunde eingebaut werden. Im Landeskundeunterricht empfiehlt sich ein schriftlicher Bericht über die kulturellen Besonderheiten des betrachteten Landes. Zur Einübung von Datum und Uhrzeitangaben kann man die Lernenden eine schriftliche Terminvereinbarung mit einem Geschäftspartner schreiben lassen. Eine höfliche schriftliche Anfrage dient der Einübung des Konjunktivs II. In einem Leserbrief können die Lernenden ihre Meinung zu einem im Unterricht gelesenen Zeitungsartikel äußern und neu gelerntes Vokabular anwenden. Auch die Wegbeschreibung oder die Beschreibung eines technischen Gerätes dient der Nutzung neu erlernten Vokabulars. Schreibenanlässe wie die Postkarte oder die Wegbeschreibung sind bereits auf dem Niveau A1 möglich, als Ausweis fortgeschrittener Fremdsprachenkenntnisse dienen auf dem Niveau C1 und C2 journalistische, akademische und literarische Texte.

Es empfiehlt sich, vor allem auf den unteren Niveaustufen Schreibenanlässe nur vorentlastet zu verwenden, beispielsweise indem vorher das nötige Vokabular wiederholt wird. Auf allen Niveaustufen empfiehlt sich die Verwendung von Vorbildtexten, vor allem bei neuen Textsorten. Für viele Lerner ist es außerdem schwierig, dem eigenen Text eine logische Struktur zu geben. Hierbei muss die Lehrkraft unterstützen, indem sie bei der Formulierung von Einleitung, Hauptteil und Schluss hilft oder je nach Textsorte bei der Thesenfindung und der Argumentationsstruktur hilft. Grundsätzlich empfiehlt es sich, beim Verfassen von Berichten, journalistischen Texten oder auch Geschäftsbriefen die fünf W-Fragen einzuhalten: Was, Wann, Wo, Wie, Warum ist etwas passiert?

Bei Lernern, die das selbstständige Schreiben nicht gewöhnt sind, kann angeleitetes Schreiben hilfreich sein: Vorgegebene Wörter müssen zu Sätzen und dann zu einem ganzen Text zusammengefügt werden, der Anfang des Textes ist bereits vorgegeben und muss von den Lernern fortgeführt werden, oder es soll ein Bild, ein Comic oder eine Grafik verschriftlicht werden.

Fazit: Schreibübungen sollten konsequent von Anfang an ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein, um die selbstständige Sprachproduktion zu fördern und eine optimale Sprachkompetenz in der Fremdsprache aufzubauen.

Literatur

1. Brinitzer, Michaela e.al.: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett, 2016.
2. Hallet, Wolfgang und Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett / Kallmeyer, 2013.
3. Hering, Axel und Magdalena Matussek: *Menschen im Beruf – Schreibtraining. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Hueber, 2016.
4. Huneke, Hans-Werner und Wolfgang Steinig: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: ESV, 2013.
5. Koepfel, Rolf: *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016.
6. Oomen-Welke, Ingelore und Bernt Ahrenholz (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013.
7. Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen / Basel: UTB, 2013.
8. Tütgen, Gisela (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1993.

*Алиева Ленка,
преподаватель РКИ, кафедры иностранных языков,
Технический университет в Кошицах,
г. Кошице, Словакия*

ПРОДУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ НА УРОКАХ РКИ

Настоящий доклад посвящён проблематике эффективности учебного процесса при обучении студентов-нефилологов русскому языку как второму иностранному. В докладе рассматриваются методические способы формирования навыков и умений свободно демонстрировать мысли на русском языке в сферах общественной жизни на материале актуальных и тематически связанных газетных статей.

Ключевые слова: учебный процесс, РКИ, коммуникативная компетенция, эффективность и продуктивность обучения, владение иностранным языком, газетная статья.

Общение на неродном языке в рамках профессиональной деятельности в настоящее время является у многих людей естественным. Значение русского языка на данном этапе развития общества возрастает в силу разносторонних международных контактов, главным образом в экономической сфере общения. С этим фактом связан повышенный интерес к изучению русского языка в словацких вузах. «Для данной категории учащихся методика формулирует задачу изучения русского языка с целью участия в языковой коммуникации, т.е. задачу обучения речевой деятельности на русском языке: чтению, говорению, слушанию, письму. В методической науке такой подход к обучению получил название коммуникативного» [5, с. 13].

В настоящее время в наших высших учебных заведениях повышается практическая направленность занятий. Их целью является развитие речевых умений и навыков учащихся, чтобы они после окончания университета могли свободно пользоваться русским языком как средством общения по своей специализации. «Овладение лексикой иностранного языка представляет собой значительные трудности. Они обусловлены, во-первых, большим объёмом словарного состава русского языка, во-вторых, сложностью каждой отдельной лексической единицы, в-третьих, различиями в значениях слов русского и родного для учащихся языка» [3, с. 238]. На занятиях мы стремимся к поиску возможности эффективной преподавательской работы по отношению к студентам-нефилологам при усвоении и лучшем овладении ими русского языка как иностранного. «Мы должны всегда помнить, что дисциплину «русский язык» надо рассматривать как практическую, и ее теоретический аспект подчинен практическим целям. Другими словами, основной целью является активизация навыков речевого общения в устной форме на основе изученного материала» [5, с. 22 – 23].

Очень важную роль в образовательном процессе играет мотивация. Она нам нужна не только для того, чтобы заставить учащегося решить сегодня конкретную задачу, но в первую очередь и для того, чтобы весь учебный процесс выступал бы для него как последовательность всё усложняющихся задач. Мотивацию надо выбирать вместе с учётом уровня владения русским языком и подготовленности студентов.

Мы сосредоточиваем внимание на взаимоотношении основного изучаемого и дополнительного материалов и рассматриваем использование коротких актуальных, тематически ориентированных газетных статей на уроках русского языка с точки зрения их эффективности. Среди приёмов и методов, помогающих формировать речевые навыки и

умения, особое место занимает их актуальность на занятиях. Газетные статьи подают актуальную информацию о происходящих в мире событиях. Анализ учебного процесса, осуществлённый нами с применением дополнительного материала из реальной русскоговорящей среды, мы оцениваем как продуктивный способ усваивать, совершенствовать и развивать языковые и культурологические знания студентов. С помощью выбранной актуальной информации преподаватель может контролировать уровень и степень освоения изучаемой проблематики на занятиях. Работа с газетными статьями оживляет процесс обучения. Они помогают вызывать и поддерживать интерес студентов к изучаемому материалу. «В системе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) обучение лексике занимает важное место в силу того, что лексический навык входит в состав речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма» [1, с. 231]. Посредством тематически ориентированных газетных статей преподаватель может закреплять словарный запас студентов, в том числе развивать их речевые способности. Цель работы с дополнительным текстом состоит в тренировке и развитии самостоятельности при выражении своих мыслей, а также в развитии навыка устной речи в рамках конкретной изучаемой темы. Такого рода работа на занятиях по русскому языку не воспринимается студентами в качестве принудительной формы обучения, а наоборот, как закрепление знакомого лексического корпуса по конкретной теме и форма успешного овладения новым словарным запасом. Дополнительный материал в виде коротких актуальных газетных статей является учебным материалом. С одной стороны, он требует от преподавателя тщательного выбора статьи в онлайн-газетах с учетом темы занятия и степени сложности текста. С другой стороны, такого рода работу с реалиями, с соответствующим словарным запасом можно проводить лишь со студентами порогового и порогово-продвинутого уровня владения русским языком как иностранным. При этом стремление к овладению русским языком у студентов довузовского периода повышается. Опыт и практика подтверждают, что в рамках учебного процесса полезно использовать актуальную информацию из русскоговорящей среды. Благодаря привлечению актуальных форм обучения, студенты получают больше знаний, чем при традиционном способе. Одновременно с этим повышается уровень усвоения и степень практического владения студентов русским языком, а также интерес к его изучению. Преподаватель подбирает статью к занятию, на котором проходили новую тему и познакомились с новой лексикой. В качестве домашнего задания студенты получают газетную статью, которую они должны прочитать, выбрать из нее самую основную информацию и составить план ее пересказа. «В идеале лексика, пройденная на прошлом уроке, должна быть проверена и оценена в начале следующего» [1, с. 233]. Анализ газетной статьи осуществляется в начале следующего занятия всеми студентами путём дополнений друг друга с целью контроля лексики, усвоенной на предыдущем занятии. Путём анализа и синтеза незнакомой лексики с помощью преподавателя студенты активизируются в процессе предъявления им новой и интересной информации и определении тематически связанных понятий. При использовании формы самостоятельного активного подхода студентам легче осваивать новые знания и фиксировать те, с которыми работали на прошлом занятии. С помощью такого рода дополнительного материала студенты лучше изучают новые слова, развивают свой словарный запас и без больших затруднений способны выражать свои мысли. Путём использования актуальной аутентичной информации на материале русскоязычных газет мы стремимся не только развивать у студентов-нефилологов их речевые навыки, но и расширять их исторические и культурологические познания в области русского языка. Это является эффективным средством стимулирования самостоятельного высказывания мыслей на неродном языке и расширения знаний путём поиска подходящих эквивалентов на словацком языке. Считаем, что регулярное чтение новостей в русскоязычных онлайн-газетах приводит студентов к качественной выработке стереотипов при выражении мыслей на русском языке, увеличению словарного запаса,

повищенню інтенсивності усвоєння знань, вільному владенню російським мовою і інтересу к „картині світа“ Східної Європи.

Література

1. Ковалёва А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ. In. Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2013/02/2013-02-46.pdf>.
2. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособ. – Минск, 2011 (электронная версия). URL: http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari_ma_anyagok/met_prep_rki.pdf.
3. Московкин Л. В., Щукин А. Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
4. Попадейкина И., Чахор Р. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. – Русско-польский институт. – Вроцлав, 2012. – 181 с. URL: <http://ip-r.org/wp-content/uploads/2013/02/Popadeykina-Czachor-red-Teoria-i-praktika-RKI.pdf>.
5. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 2 изд., перераб. – М. – МАДИ, 2015. – 132 с. URL: <http://lib.madi.ru/fel/fel1/fel15E327.pdf>.

Czéreová Beáta,
PhDr., Assistant Professor,
Mazurová Helena,
PhD., JUDr., PhDr., Assistant Professor,
Department of Languages,
Technical University of Košice,
Košice, Slovakia

ACTIVE ROLE OF STUDENTS IN THE ENGLISH LEARNING PROCESS

One of general principles in the modern era is the principle of active approach to the life and the world. Success in one's life is determined by their active approach to the private life as well as to the professional career. Demand on the graduates professional knowledge and skills are accompanied by the demand on their foreign language skills in both forms, oral and written ones. The ability of speaking foreign languages is a vital part of graduates academic profiles. Good knowledge of a foreign language and language skills is not only the result of foreign language teachers work but rather the result of the active approach of undergraduates to learning foreign languages. The authors in this paper focus on the active role of students in the English learning process. During the learning and teaching processes undergraduates are provided with several possibilities how to perform actively. One of them is the project work and its presentation.

Keywords: learning process, active role of students, autonomy of students, language skills, presentation skills.

Introduction

At present, undergraduates are involved in the English learning process more actively than it was in the recent past. To speak Professional English is a vital skill for a good start of graduates' professional careers. They have more opportunities to get a better-paid job in international companies at home or they can work abroad, usually in the European Union. Moreover, English has become an official work language in many large international companies nowadays. Communication in English in the business world is essential and undergraduates at technical universities are more motivated to acquire English at higher level to fulfil the needs of their perspective employers. Being more interested in learning English provides more room for their active role in the English learning process. The basic necessity of being active is the internal motivation of undergraduates to collaborate with their teacher and each other.

Active Approach of Non-philological Students to Learning Professional and Business English

The study at the tertiary level substantially differs from studying at primary and secondary levels in many ways. Learning English at university from the students' point of view is more autonomous and complex process than learning English at secondary (and primary) schools. The subject matter of the English learning process is different from that at primary and secondary levels as well. English at technical universities is tailored to specific purposes of students so there is a shift from general English to Professional/ Business English. Acquisition of English is interwoven with professional knowledge depending on the students' study fields. Another change is the organization of teaching and learning processes at universities where undergraduates are more self-organised and autonomous than secondary students. In general, undergraduates approach the English learning process more actively and consciously than students at lower stages of education.

The goal of language is communication; the goal of learning a foreign language is the ability to communicate in this language. Since the beginning of the recorded history of teaching foreign

languages there have been different methods of teaching a foreign language. One of the most common methods nowadays is the communicative language teaching that involves students in meaning-focused communicative tasks in real communication, where the successful accomplishment of the task is as important as the accuracy of their language use. In order for the tasks to be communicative, students must be willing to communicate something and take an active part in the communicative activities. Some of the advantages of the communicative activities for students are according to Harmer [2, p.70] *“a desire to communicate, a communicative purpose, content not form, variety of language, no teacher intervention and no materials control”*. Performing communicative activities such as role plays or simulation university students are becoming more active in the learning process, less dependent on the teacher and the textbooks using integrated skills to fulfil their task. Another modern foreign language method is task-based learning that *“makes the performance of meaningful task central to the learning process”* [2, p.71]. The core of the activity is to solve the problem as a real one. The task has usually three stages: Pre-task stage, Task cycle, Language focus and students are governing the first two stages, the teacher plays an active role in the last cycle, where s/he explains language mistakes the students have made. The tasks university students prepare in the pre-task stage and perform in the task cycle are projects. Students must take more responsibility for their work, are more autonomous and active in the learning process. Projects are usually task-oriented and time-consuming and students work in groups or individually without their teacher's help and they must solve different problems (linguistic problems, content issues, problems with timing, etc.). Writing a project *“supply a longer term goal to focus on, and students can invest their energy in something that has a tangible outcome”* [5, p.370]. All the activity students put into writing a project helps them to work independently and gain more awareness and it teaches them to be responsible for their acts and get experience that is invaluable for their future career. Presenting a project orally enables students to increase their own autonomy in using a foreign language from their teacher and establishes their self-confidence not only in the foreign language performance but in their self-confidence in general, which is one of the basic needs of their perspective employers.

None of these methods is used exclusively. In our modern era the use of teaching foreign language methods is complex. Language teachers use different methods while managing the classroom and the active role of teachers and university students has become interrelated. University students are more independent in comparison with secondary students and they are, hopefully, more responsible for their performance. Some of the university teacher's roles are not of so much importance as of the secondary language teacher's roles [3]. They are weakened and the room for university students' active and autonomous activity has increased. The change for the role of language teachers are summed up in [1]: they should maximise (create and manage) learning opportunities for their students, support student-student interaction, enhance their initiative during the lesson, foster their language awareness, contextualise linguistic input, promote student autonomy and ensure their social relevance. Teacher's energy, wisdom, knowledge and support is his or her effort to teach students a language but without students' energy and attention, their personal effort, they do not learn anything. As Scrivener notes students *“can learn more by doing things themselves rather by being told about them”* [5, p. 20]. Students can learn a foreign language and gain language competence and performance only in the active process of learning and from their active roles in the learning process they are able to benefit from them in the future.

Active Learners

As have been mentioned above nowadays there is a tendency in foreign language teaching at universities to involve students actively in the learning process. Active learning is viewed as the process into which learners bring their previous knowledge, experience and world view. In this approach the focus is changed from the teacher to the learner and it requires students to take responsibility for their own learning. To accept this role learners should be motivated. They have to

change from passive to active learners. According to Lindsay and Knight active learners have developed “*positive habits that allow them to learn more quickly and efficiently*” [4, p. 3]. Among the qualities they use to characterise active language learners belong: giving themselves as much opportunities as possible to encounter new language, active noticing and analysing new language and incorporating it into the language they use, using the new language inside and outside the classroom, taking every opportunity to practice the four skills, using study techniques to help their learning, making guesses and taking risk, monitoring their own language use and self-correcting where necessary. If we talk about autonomous learners in the context of the project work, we can add other qualities of autonomous learners such as critical and analytical thinking, decision making, ability to plan and manage their learning as well as reflect upon their own work.

The Project Approach

Language teachers are looking for engaging tasks and activities to be used in language classrooms. The project approach in language teaching enables learners to deepen the knowledge of subject matters, explore the problems or phenomena. This method is well-suited for teaching English for specific purposes at universities. Projects are assigned to students in line with their field of study, which makes the task both content and language-wise more demanding.

Project tasks can be used by teachers as short-term or long-term assignments. Within short-term projects non-philological university students can be assigned tasks like drawing and describing a device or a mechanism used for doing a job and describing other possible uses of the given device. Another topic for a project may be building up a patio where students have to plan the work, consider how many and what materials they will need, how much manpower will be needed, or they have to prepare the timescale and budget. They may also be asked to write up the instructions and add a drawing to a document. Moreover, the students can be asked to suggest safety precautions that should be taken when doing the job. Students can sometimes work on projects in groups of two or three. Working in pairs and groups enables students to develop foreign language competences while at the same time they learn how to work in teams, lead the team, communicate with team members, negotiate, allocate tasks, make decisions, solve problems, accept responsibility for carrying out the task within the defined time span. Language education thus prepares students for the future so that they can become effective professionals ready for challenges of the world of work.

Although the management of the project work can vary, there are typical stages which generally follow the same sequence. Harmer [2, pp. 279 – 280] recognises the following stages of the project work:

The first stage is **the briefing/the choice** when the topic of the project is decided on. The theme of the project can be set by the teachers, or students come up with their own ideas. After the topic is decided, the aim of the project is formulated and the project timescale, individual stages, the way of gathering and data and teacher's support are discussed.

Next stage is the **idea/language generation**. Depending on who decides on the project topic, either the teacher or the students, it is now time to generate the idea of the project, e.g. what they have to discover and how to do it and where they can find the information. This step also includes generation of subject-specific language.

The third stage is **data gathering**. There are several possibilities of searching for information. Students can find the data in encyclopaedias, on the internet or by watching television or listening to radio programs. Data may also be collected through designed questionnaires.

The following stage is **planning**. During this stage the final project is set out. If the project is to be submitted in the written form, the process of writing and the provided support are discussed.

Next stage is **drafting and editing**. In the case of written final product, the first draft of the project is looked at and commented on by the fellow students and/or the teacher. The writers of the project will then edit the first draft.

Another stage of the project work is called **the result**. It can take the form of a written report or a blog. The result of the project may have the form of a big role-play with an argument, or it may be a short film or a drama.

The project work also includes the **consultation/tutorial** part throughout the lifetime of a project. The teachers are available to the students as tutors. They give advice and help them progress.

Presentations

Projects are often connected with oral presentations. Oral presentations belong to skills that students are supposed to acquire in order to obtain a job and pursue the career in the selected field. Speaking in public is required as a basic skill in a lot of professions nowadays. Presentations maximize the opportunities of students' active approach to language learning. Students learn how to make attractive and efficient presentations. Prior to developing presentation skills students are given criteria for assessing their presentations. Students have to bear in mind that each presentation should have a purpose and the presenters have to identify the aims they want to achieve. The presentation should have a clear and logical structure. It is usually divided into three main parts: introduction, main body and conclusion. It is also important to learn how to use time effectively by selecting the most significant facts you want to tell the audience. Keeping an eye contact with the audience is essential, because it is the audience the presenter is talking to. The presenter should make sure that he or she grabs and maintains the attention of the audience for the whole time of the presentation. Nevertheless, the key task of the presenter is thorough preparation of the presentation. Oral presentations are often supported with Powerpoint presentation. Learners are advised to choose an appropriate number of slides. Too many slides with too many effects can distract the attention of the audience. Students are recommended to use key words, graphs, tables, pictures rather than the whole lines of text.

Conclusion

Integrating the project method into language teaching at universities is undoubtedly a natural way of developing and cementing language skills. Therefore much more space should be allocated to exposing learners to such meaningful and real-life tasks. Both working on projects and giving presentations in front of the audience represent complex and comprehensive assignments aimed at motivating non-philological students to make active and independent use of their subject knowledge, language and presentation skills and thus gaining more confidence in their abilities. Pedagogical principles of the project approach not only enable students to learn how to fulfil the assigned task but also, by creating situations similar to those individuals have to face in working life, teachers provide their learners with the opportunities to develop skills necessary for successful functioning in the future workplace.

Literature

1. Celce-murcia, M. et al. 2014. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston: National Geographic Learning, 2014. 706 p. ISBN 978-1-111-35169-4.
2. Harmer, J. 2012a. *Essential Teacher Knowledge*. Harlow: Pearson Education Limited, 2012. 287 p. ISBN 978-1-4082-6804-9.
3. Harmer, J. 2012b. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2012. 448 p. ISBN 978-1-4058-4772-8.
4. Lindsay, C. – KNIGHT, P. 2006. *Learning and Teaching English: A Course for Teachers*. Oxford University Press, 2006. 188 p. ISBN 0-19-442277-1.
5. Scrivener, J. 2011. *Learning teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, 2011. 414 p. ISBN 978-0-230-72982-7. Teaching English/Lesson plans. [online]. Available from: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/email-writing-lesson-plan.pdf> [Accessed on 24 September 2016].

Sorger Roman,
PhDr., PhD., Lehrstuhl für Fremdsprachen,
Technische Universität in Kosice,
Kosice, Slowakische Republik

GLOBALE KOMPETENZEN IM SPRACHUNTERRICHT

Im Rahmen der innenuniversitären Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Sprachen an der Technischen Universität in Košice entstand unter Koordinierung des Lehrstuhls für Sozialwissenschaften im 2016 ein neues Projekt, das vom Kultur- und Bildungsförderprogramm des Slowakischen Ministeriums für Schulwesen, Wissenschaft, Forschung und Sport (KEGA 031TUK-4/2016) in den Jahren 2016 – 2018 gefördert wird. Ausgerichtet wird das Projekt auf „unternehmungsbezogene Ausbildung von Universitätsstudenten in den technischen Fachbereichen für den globalen Arbeitsmarkt“.

Projektvorstellung

Das Ziel des laufenden Projekts wird auf unternehmungsbezogene Ausbildung und praxisnahe Vorbereitung auf den globalen Arbeitsmarkt ausgerichtet. Als Zielgruppe werden damit die Studenten der Technischen Universität in Košice angesprochen, die sich für den Masterstudiengang in den technischen Fachbereichen (nicht wirtschaftsbezogenen) eingeschrieben haben.

Das Anliegen des Projekts besteht in der konzeptionellen Entwicklung und Implementierung eines neuen Studienfaches in den technischen Fachbereichen an der Technischen Universität in Košice, damit sich die Studenten auf den globalen Arbeitsmarkt vorbereiten können, indem sie sich kognitive, affektive und behaviorale Kompetenzen aneignen bzw. diese verbessern. Diese werden mittels folgender Module vermittelt, auf die sich die global- und unternehmungsbezogene Ausbildung stützt:

- Wirtschaftsbezogene Aspekte des globalen Arbeitsmarktes (Grundlagen, Prinzipien, Strategien, internationales Marketing, Rechtswesen, internationale Beziehungen, Finanzen)
- Sozial-psychologische Aspekte global bezogener Unternehmung
- Ethisch-moralische Aspekte global bezogener Unternehmung
- Bürgerliches und rechtlich-politisches Umfeld global bezogener Unternehmung
- Sprachlich-kommunikative Aspekte global bezogener Unternehmung
- Interkulturelle Aspekte global bezogener Unternehmung

Nach der Phase der Entwicklung der Konzeption und einzelner Module wird ein Pilotkurs stattfinden, um die Projektergebnisse zu evaluieren, das anschließende Hochschullehrwerk zu veröffentlichen und dieses als maßgebende Grundlage in die Studienlehrpläne im Rahmen des neuen gesamtuniversitären Studienfaches zu implementieren.

Der Implementierung eines neuen gesamtuniversitären Studienfaches werden eine Analyse und Forschung vorausgehen sowie landesweite Analyse an technischen Universitäten, v.a. bezüglich der Fähigkeit der Studenten in technischen Fachbereichen, sich selbst auf dem Arbeitsmarkt zu beschäftigen, in den globalen Arbeitsmarkt einzusteigen und sich dort zurechtzufinden.

Durch die Aneignung von den in einzelnen Modulen festgelegten Kompetenzen wird ein Beitrag zur beruflichen, sektoralen und geographischen Mobilität geleistet sowie eine interdisziplinäre Übereinstimmung von einzelnen Kompetenzen gewährleistet.

Modulvorstellung: sprachlich-kommunikative und interkulturelle Aspekte

Im Rahmen des ersten Projektjahres werden inhaltliche Schwerpunkte für einzelne Module zur Studentenausbildung in unternehmerischen Kompetenzen für den globalen Arbeitsmarkt festgelegt. Das vom Lehrstuhl für Sprachen zu entwickelnde Modul für sprachlich-kommunikative und interkulturelle Aspekte global bezogener Unternehmung wird wie folgt aufgebaut:

Modul: Sprache der Kultur und Kommunikation

- Sprachliche Umsetzung kultureller Identitätsmerkmale und Unterschiede (subjektive vs. objektive, formelle vs. informelle, direkte vs. nicht direkte Kommunikation, direkte – nicht direkte Fragestellungsweise, sachorientiert vs. beziehungsorientiert etc.)
- Außersprachliche Kommunikation (Semiotik, verbale und nicht verbale: Geste, Mimik, Gestikulation und deren sprachliche Deutungen sowie Aussagekraft in der Kultur)
- sprachliche Kommunikation im Beruf (Verhandlungs- und Arbeitsstile, unternehmerische Etikette in der Sprache, Internationalismen etc.)
- sprachliche Kommunikation im Beruf (Bewerbungsgespräch, Frage-Antwort-Techniken, sprachliche Psychologie, Argumentationsstruktur)
- globale Sprachkulturen – englische, deutsche, mittel- und osteuropäische, asiatische etc.)

Fragebogen

Für die Module, die die Sprache und interkulturelle Kommunikation betreffen, wurden folgende Fragen diskutiert und folgendermaßen im Fragebogen so formuliert, damit die kulturelle sowie Kompetenzidentität der Projektzielgruppe bewertet werden kann. Der Fragebogen basiert auf gegenwärtigen theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen und soll dazu weiterhelfen, die bisherigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Absolventen für den Einstieg in den globalen Arbeitsmarkt auf den Prüfstand zu stellen. Im Fragebogen werden entsprechende Bereiche festgelegt, damit die Ergebnisse für die spätere Forschung und Konzeptentwicklung des zukünftigen Studienfachs bestimmt werden können.

Im Folgenden werden die ersten Fragestellungen als Abfragepunkte zu einzelnen Kompetenzen und Selbsteinschätzungskriterien formuliert. Eingeteilt sind sie in personelle (1–4), kommunikative (5–6) und interkulturelle (7–10):

1. Bei Aufgabenlösung bin ich:

/Kreuzen Sie Zutreffendes an./

1 2 3 4 5

- konstruktiv
- effektiv
- innovativ
- selbstständig
- flexibel

2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen kann ich für den globalen Arbeitsmarkt mitbringen?

/Kreuzen Sie Zutreffendes an./

1 2 3 4 5

- interdisziplinäre Kompetenzen
- spezielle Kenntnisse
- methodische Kompetenzen
- grundlegende Fachkenntnisse

3. Vor dem Einstieg in den globalen Arbeitsmarkt:

/Kreuzen Sie Zutreffendes an./

- kenne ich den realen Wert meiner Ausbildung.
- kenne ich die Tradition und aktuelle Situation meiner Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt.
- habe ich Erfahrung mit dem Austauschstudium.
- kann ich beurteilen, welcher Arbeitsmarkt ausländische Arbeitskräfte mit meiner Qualifikation braucht.
- kann ich erste Berufserfahrungen nachweisen.
- kann ich erste unternehmerische Erfahrungen nachweisen.

4. Ich bin überzeugt, dass ich Folgendes nachweisen kann:

/Kreuzen Sie Zutreffendes an./

- kooperative Fähigkeiten
- interkulturelle Fertigkeiten
- Empathie und soziale Fähigkeiten
- Kompetenz in verbaler und nichtverbaler sprachlicher Kommunikation
- Teamfähigkeit
- organisatorische und Managementkompetenzen
- digitale Kompetenzen

5. Wie beurteilen Sie Ihre Fremdsprachenkenntnisse?

/Schreiben Sie entsprechende Fremdsprache und unterstreichen Sie Zutreffendes/.

- _____ Muttersprache – sehr gut – gut – Grundkenntnisse
- _____ Muttersprache – sehr gut – gut – Grundkenntnisse
- _____ Muttersprache – sehr gut – gut – Grundkenntnisse
- _____ Muttersprache – sehr gut – gut – Grundkenntnisse

6. Welche fremdsprachlichen Kompetenzen kann ich nachweisen?

/Kreuzen Sie max. fünf zutreffende Antworten an./

- Ich kann die Fragen bei einem Bewerbungsgespräch ohne Verständigungsprobleme beantworten.
- Ich kann meinen unternehmerischen Plan in der Fremdsprache vorstellen.
- Ich kann mich mit meinen Fremdsprachenkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt meines Ziellandes zurechtfinden.
- Ich kann solide Fremdsprachenkenntnisse in der Fachsprache meines zukünftigen Berufs nachweisen.

7. In der Kommunikation kann ich Folgendes nachweisen:

/Kreuzen Sie max. fünf zutreffende Antworten an./

- meine eigene Kultur und Ähnlichkeiten meiner und einer anderen Kultur wahrnehmen
- fremde Kulturen wahrnehmen
- Empathie gegenüber der fremden Kultur zeigen und Kompromisse eingehen
- Tabu-Themen meiden
- sich der Meinung eines Vertreters in einer fremden Kultur anpassen
- bereit v.a. die Werte und Einsichten meiner Kultur unterstützen
- Kontraste und Unterschiede zwischen den Kulturen wahrnehmen, aber für keine Konfliktlösung eintreten
- bei Konflikten Kompromisslösungen anbieten
- bereit nicht nur eigene Werte, Gewohnheiten und Traditionen akzeptieren

8. In welchen Situationen kann ich interkulturell handeln¹?

/Unterstreichen Sie Zutreffendes./

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| • Verhandeln | sehr oft – oft – selten – nie |
| • Konflikte lösen | sehr oft – oft – selten – nie |
| • Führen und moderieren | sehr oft – oft – selten – nie |
| • Präsentieren | sehr oft – oft – selten – nie |
| • Small Talk | sehr oft – oft – selten – nie |

9. In welchen Bereichen könnte es zu interkulturellen Schwierigkeiten und Konflikten führen?

/Kreuzen Sie aus Sicht Ihrer Kultur Zutreffendes an./

- Umgang mit Informationen
- Beziehungsmanagement
- Kommunikations- und Diskussionsverhalten und -techniken
- Spezifische Verhandlungsstrategien
- Qualitätsbewusstsein und Kundenerwartungen
- Umgang mit Planung
- Entscheidungsprozesse
- Personalführung
- Motivation von Mitarbeitern
- Konfliktverhalten
- Sprachbarrieren
- Unterschiedliches Temperament und Charakter
- Altersunterschied
- Hierarchieorientierung
- Geschlechterrolle in der Kultur

10. Bewerten Sie die Notwendigkeit folgender Kompetenz für die interkulturelle Kommunikation.

/Kreuzen Sie Zutreffendes an./

1 2 3 4 5

- | | |
|---|-----------|
| • Fachkenntnisse | 1 2 3 4 5 |
| • Fremdsprachenkenntnisse | 1 2 3 4 5 |
| • Landeskennnisse über andere Kulturen | 1 2 3 4 5 |
| • Wissen oder Bewusstsein über kulturelle Differenzen | 1 2 3 4 5 |
| • Soziale Kompetenzen | 1 2 3 4 5 |
| • Interkulturelle Sensibilität, Empathie | 1 2 3 4 5 |
| • Kontakt herstellen | 1 2 3 4 5 |
| • Beziehungen aufbauen | 1 2 3 4 5 |
| • Vorurteile gegenüber fremden Kulturen | 1 2 3 4 5 |
| • Vermeidung von kulturellen Verallgemeinerungen | 1 2 3 4 5 |
| • Vermeidung der Bewertung anderer Kulturen | 1 2 3 4 5 |
| • aus primär eigenkultureller Sicht | |
| • Offenheit | 1 2 3 4 5 |
| • Flexibilität | 1 2 3 4 5 |

¹ Die Fragen 8–10 basieren auf dem Fragenregister und der Methodik, die betrifft der Bedeutung interkultureller Kommunikation in der deutschen Wirtschaft am Beispiel einiger Automobilkonzerne und -zulieferer formuliert wurden (vgl. Bannenberg, 2011, 491–493).

• Umgang mit Gegensätzen und Unterschieden	1 2 3 4 5
• in meiner Kultur und anderen Kulturen	
• Bereitschaft Spezifika anderer Kulturen kennenzulernen	1 2 3 4 5
• Bereitschaft zur Kommunikation	1 2 3 4 5
• über Unterschiede, Missverständnisse und Denk-	
• und Verhaltensweisen in anderen Kulturen	
• Bereitschaft zur Änderung der eigenen Meinung	1 2 3 4 5
• Bereitschaft von anderen Kulturen /dazu/zu lernen	1 2 3 4 5

Ausblick

Aus zunehmender Globalisierung und wechselnder Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt lässt sich schließen, dass neue Herausforderungen auch an universitäre Bildungsprozesse und Lehrpläne der künftigen Absolventen gestellt werden sollten.

Literatur

1. Bannenberg, A.-K. Die Bedeutung interkultureller Kommunikation in der Wirtschaft, Kassel, 2011. S.491–493. ISBN 978-3-86219-1659.
2. Heringer, H.-J. Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen: A. Francke UTB, 2012. ISBN 3-7720-3016-5.
3. Klein, H.-M. Business-Etikette international: das Deutschlandbild im Ausland; kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede; praktische Verhaltenstipps für 26 Länder. Berlin : Cornelsen, 2009. 180 s. ISBN 978-3-411-86407-2.
4. Trim, J. – NORTH, B. – COSTE, D. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt KG: Berlin München, 2001. 244 s. ISBN 3-468-49469-6.
5. Schwabe, E.-Broszinsky. Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011. 250 s. ISBN 978-3-531-17174-6.

Салахова Э.З.,
*ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Ташкентский университет информационных технологий,
г. Ташкент, Узбекистан*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В данной статье рассматриваются юридические термины с позиции лингвокультурологии, где анализируются юридически ориентированные культурные концепты, а также их соответствие или несоответствие при переводе.

Право – одна из тех гуманитарных областей, которая характеризуется наличием значительного количества национально-культурных специфических черт, отражающих выработанные нормы взаимоотношений личности с государством и другими людьми. Юридические тексты в силу своего предназначения должны быть точными и достоверными; они предписывают определённую сферу действий и формулируют принципы разрешения спорных ситуаций, вырабатывают правила социального поведения в обществе. Обращение к юридическим текстам с определенной тематической направленностью становится особенно актуальным в настоящее время, когда профессиональное сотрудничество юристов различных стран в области правоохранительной и правоприменительной деятельности всё больше расширяется, а борьба с международным терроризмом, незаконным оборотом наркотиков, торговлей людьми, финансово-экономическими преступлениями и т.д. приобретает интернациональный характер. В связи с этим возникает практическая необходимость соотношения национальных законодательств с международными нормами права, обмена опытом деятельности полиции, суда, прокуратуры и органов исполнения наказаний различных стран.

Все эти обстоятельства существенно повышают роль и ответственность переводчиков юридических терминов,

В данной статье юридические термины рассматриваются с позиции лингвокультурологии, где анализируются юридически ориентированные культурные концепты во взаимодействии их логических и "наивных" трактовок.

Своеобразие любого национального языка права определяется его органической связью с соответствующей правовой системой конкретного государства. В отличие, например, от математики, химии, экономики и других наук, предмет которых во многих странах является идентичным, специфика правоведения и языка права заключается в том, что юристы различных стран мира имеют дело с чрезвычайно отличающимися друг от друга сферами своей предметной области. Большая часть права, которым занимается подавляющее большинство юристов, относится к соответствующему национальному праву. Исключение составляют международное право, международное частное право и европейское право. Несмотря на некоторое сходство правовых систем, прежде всего стран континентальной Европы, каждое государство имеет свой собственный правопорядок, свои специфические правовые нормы, свои традиционные формы и процедуры судопроизводства и собственный язык права с соответствующей понятийно-терминологической системой.

Поэтому изучение иностранного языка означает для юриста одновременное изучение другой правовой системы. Например, обучающиеся английскому языку в обязательном порядке изучают англо-саксонскую правовую систему. Поскольку системы права Великобритании и США основываются на англо-саксонской правовой системе, перевод юридических текстов с одного языка на другой предполагает не только переход от одного

языка к другому, но и одновременно переход от одной правовой системы, представленной в сознании юриста-переводчика как концептуальная картина юридической действительности своей страны, к другому миру права. Русскоязычный термин “**право**”, например, по своему значению и объему далеко не всегда совпадает с англоязычными **law**. Ключевой англоязычный юридический термин **law** соответствует русскоязычному понятию объективного права, но также означает «**закон**», «**судопроизводство**», «**адвокатская деятельность**», «**суд**» тогда как субъективное право передается англоязычным словом **right**. Например: **common law** – общее право, **comparative law** – сравнительное правоведение, **rule of law** – верховенство закона, **to stand to the law** – предстать перед судом, **to practice law** – заниматься адвокатской практикой, но: **right of defence** – право на защиту, **right of privacy** – право на неприкосновенность частной жизни, **assignment of rights** – уступка прав (передовверие) и т.д. Слово “**killer**” транслитеровалось в русский язык и вошло в сознание людей как “наёмный убийца”. Однако в толковых словарях английского языка слову “**killer**” даётся следующее определение: **killer – a person, an animal or a thing that kills**. Наибольший интерес и трудность предоставляют лексические единицы, регулярно функционирующие в юридических текстах.

Лексика современных юридических текстов интересна для лингвистического анализа и практики перевода ещё и потому, что она активно пополняет состав общеупотребительных слов того или иного языка (путём заимствования или транслитерации), поскольку вопросы права сегодня чрезвычайно широко обсуждаются в обществе, а правовая культура населения неуклонно растёт. Всё это означает необходимость существенно повысить профессиональную компетенцию переводчика в этой предметной области наряду с его правовым сознанием.

Достижение адекватности в переводе возможно лишь тогда, когда сам переводчик владеет «юридической грамотностью», причем как на иностранном, так и на родном языке.

Литература

1. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. – М., 1980.
2. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М., 1983.
3. Швейцер А.Д. Теория перевода. – М., 1988.

Gazieva V. Kh.,
*Head of Foreign Languages Department,
Tashkent University of Information Technologies,
Tashkent, Uzbekistan*

DIFFERENTIATION IN TEACHING AND LEARNING THROUGH THE USE OF TECHNOLOGY

The principal purport of a personnel training model elaborated in the republic of Uzbekistan is to bring up a highly educated generation of individuals capable of meeting the challenges of the 21st century. Technology can be an enormous help for teachers who are striving to use multiple models and to differentiate their instruction.

Computers and associated technologies can appeal to students with varying learning styles and preferences. For example, PowerPoint presentations will appeal to students who are more visually oriented, whereas programs with interesting sound features may provide help for those who prefer getting their information through auditory channels. Technology can also be used to facilitate learning in the various multiple intelligences; for example, verbal skills can be enhanced by the ease with which computers allow revisions of written work, or interpersonal skills can be developed when students use computers together or in small groups.

Many computer programs can be motivating for students who have trouble remaining engaged in other kinds of learning activities. Similarly, computers and communication technologies can be a boon for working with the gifted.

The use of learning contracts is an important strategy for challenging gifted students in the differentiated classroom. E-mail and chat rooms allow motivated students to share ideas with peers across Uzbekistan and around the world. Today, computer software packages exist in some quantity to assist teachers in this effort. Two major kinds of software are most useful: drill and practice and tutorials.

Drill-and-practice software has been around for many years. This software does not try to teach a new skill, but instead provides students with practice opportunities and feedback on materials they had learned previously. Programs are available in spelling, foreign languages, and other subjects in which knowledge is well structured. Recently, some very effective software packages have been developed to teach students the skills they need to operate a computer, such as keyboarding.

Drill-and-practice software can vary significantly in sophistication. Less-sophisticated programs offer practice opportunities similar to worksheets or flashcards. The practice session in this type of software provides students with a problem situation, asks them to choose a solution, and then provides them with feedback on how they are doing. Correct answers to problem situations allow students to move on more difficult situation. Incorrect answers prompt remedial problems for additional practice. More sophisticated drill-and-practice software, on other hand, includes adaptive designs that afford student practice at the appropriate level of difficulty by providing them with the appropriate level of challenge.

Good drill-and-practice software programs have been designed to be more interesting and motivating than more traditional paper-and-pencil work worksheets, thus providing a unique advantage in teaching skills that might otherwise not engage students for any period of time. Programs that have effective feedback to student responses also assist teachers in performing this important teaching function and keeping track of student progress.

Tutorials differ from drill and practice in that this software is designed to provide instruction and practice on a given skill or topic.

The program leads students through the topic in small chunks and provides them opportunity for guided practice. The tutorial checks students' understanding and provides feedback. After

several practice sessions, most tutorials end with a posttest that covers the objectives associated with the tutorial.

Sophisticated tutorials, like more sophisticated drill-and-practice software, allow students to work at their own pace. Students who are having difficulty can return to review and practice materials and those who have grasped the materials can move ahead to new materials. Also, like drill-and-practice programs tutorials have been around for a long time. They were initially called programmed instruction.

However, contemporary drill-and-practice and tutorial software programs can be powerful and flexible tools for teachers to help their students' acquire basic information and skills. Students control the instructions, learn at their own pace, and can use the programs almost anywhere; this is a computer- at home, school, or work.

Information technologies hold great potential for positive effects on student learning. It is particularly important for modern teachers to have the essential technological skills so they can harness the power of computers and related technologies for effective teaching. New technologies can be powerful teaching and learning tools in the hands of teachers who know how to integrate them appropriately into their day-to-day interaction with their students. They also need to be aware of possible negative side effect characteristics of any innovation. And, of course, a permanent concern among the university teachers of English is how to motivate students to sustain their academic engagement.

Most teachers who use computers and related technologies in their classrooms report the strong motivational aspects of computers and Internet resources.

Several important studies have confirmed the motivational elements of teaching practices that make use of technology. For example, an essential element for improving basic skills such as spelling is keeping students' interest. The use of computer stations in classrooms increased student computer use and overall motivation. Computers can motivate students to stay engaged in learning tasks and feedback via the computer has a positive effect on student motivation.

Many software programs are developed to use reinforcement theory. When the user identifies a correct answer or exhibits desirable behavior, a reward is provided to reinforce and get the individual to repeat the behavior. Other software programs are developed to satisfy an individual's achievement motivation and aim at being both entertaining and educational. Some software programs with game like and competitive features are motivational to most students. Motivation to achieve meaningful learning and higher-level goals is also important. Achieving higher-level goals requires students to do hard mental work and bear most of the responsibility for their own learning. This type of motivation is often highly personal and stems from needs and cognitive theories of motivation. Working through tutorials, interacting with computer simulations, or creating Web sites helps provide interesting challenges to students and helps them sustain the required mental activity to process and learn meaningful information and ideas.

Many teachers allow time for the Internet to reward students who have worked hard or have completed their work earlier. The fact that students perceive "working with computer" as rewarding is perhaps the best evidence of the motivational qualities of computers technologies.

Technological change in society will continue at a rapid pace and these changes will demand responses by our educational institutions and by teachers.

Literature

1. Cognition and Technology Group; Riel & Fulton, 1998.
2. Mark Warschauer, Heidi Shetzer, Christine Melony Internet for English Teaching, 2003. <http://www.tesol.org/>.
3. Institute of Modern Languages of Communication, *Informational note*, Multimedia University, Malaysia, 2006.
4. www.mhhe.com/arends7e.

Kadirkbekova D.Kh.,
*Senior Teacher of Foreign Languages Department,
Tashkent University of Information Technologies,
Tashkent, Uzbekistan*

MODELS OF TRANSLATION PROCEDURES OF IT TERMS

The dominance of English in specialized communication is currently emphasizing the importance of translation – representing concepts in a target language. In this respect this paper report on a corpus based study describes how terms transferred into Uzbek in the field of IT. The study particularly focuses on identifying patterns among the units and their language equivalents. The results reveal the existence of certain regularities which could be useful in translation procedures.

The twenty-first century has been recognized as the age of the information society. The fast flow of information has become the main criteria for the development and prosperity of any country.

It is accepted that the development of a new science for naming objects and events are closely related to the emergence of terms. In the development of scientific and technical linguistics the needs of the society are recognized as the most important external factors. Terminology is integrated to all areas of science and technology. The level of awareness of any scientific information is defined by knowledge of the specific terms.

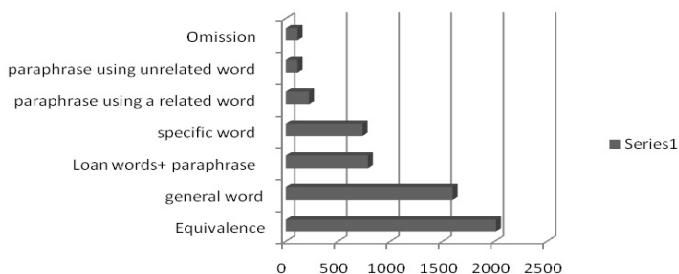
During the recent decades, the scientific field “Translation studies” has found its place as a new and independent discipline which requires its own theories, techniques, principles and approaches.

Byrne [9] defines technical translation as a communicative service provided in response to a very definite demand for technical information which is easily accessible (in terms of comprehensibility, clarity and speed of delivery)” (p.11). According to Kingscott (Cited in Byrne, 2006) technical translation accounts for 90% of the world’s total translation output each year (p.2). Byrne enumerates some misconceptions as for technical translations which are as following: (a) Technical translation includes economics, technology, business, etc... In reality “technical” means precisely that, something to do with technology and technological texts; (b) Technical translation is all about terminology. This particular misconception is not unique to those uninvolved in technical translation but many of those people within technical translation hold this belief. Pinchuck (Cited in Byrne, 2006, (p. 3) for example, “claims that vocabulary is the most significant feature of technical text. Byrne argues this is true in so far as terminology is, perhaps, the most immediately noticeable aspect of a technical text.” (c) Style does not matter in technical translation. This is another misconception for technical translation. Byrne puts it: If we look at style from a literary point of view, then it does not have any place in technical translation. But if we regard style as the way we write things, the words we choose and the way we construct sentences, then style is equally, if not more, important in technical translation than in other areas because it is therefore a reason, not simply for artistic or entertainment reasons (p. 4). (d) Technical translation is not creative; it is simply a reproductive transfer process. Byrne states that for information to be conveyed appropriately and effectively, technical translators have to find creative linguistic solutions to ensure successful transfer of information. (e) You need to be an expert in a highly specialized field. Byrne asserts the reality is that technical translators cannot be specialized in all subject areas. So, he summarizes the essential areas of expertise for technical translators: “subject knowledge, writing skills, research skills, knowledge of genres and text types, and pedagogical skills” (p. 6). Finally, (f) Technical translation is all about conveying specialized information. This is another misconception

regarding technical translation which is not true. Byrne points out that “technical translation involves detailed knowledge of the source and target cultures, target language conventions, text type and genre conventions, register, style, detailed understanding of the audiences; whether translators realize it or not, an understanding of how people learn and use information” (pp. 6-7). Byrne also characterizes “technical translation at the basic level on the basis of: subject matter, type of language, and purpose” (p. 8). He distinguishes between scientific and technical translation and states that they both have specialized terminology. So, from Byrne’s standpoint “the purpose of technical translation is, therefore, to present new technical information to a new audience, not to reproduce the source text, per se, or reflect its style or language” (p.11).

Translation procedure is an issue that many translation scholars considered and introduced different model for evaluating translated texts. This paper is an attempt to present some of these models: Melis and Albir argues that in translation assessment , objects, types, functions, aims and means of assessment should be defined clearly. They take into account three areas of analyses in translations: (a) the analyses of published translations, consisting of comparing a source text and a single translation of it or comparing a source text with its several translations; (b) analyses of professional translators’ work, either for the purpose of research, or teaching purposes; and (c) analyses of translation teaching, with focus on correcting errors and translation problems.

Thus, from their point of view, two concepts should be taken into account in translation analyses: (a) translation problems such as linguistic problems, extra linguistic, transfer problems, psycho physiological and professional problems relating to translation brief; (b) translation errors namely related to the difference between product or process errors of translation, between the source text (intra lingual errors) or target text (interlingual errors), between functional errors or absolute errors, and finally the difference between systematic and random errors. In assessing translation, Farahzad considers two approaches: holistic approach and objective scoring in which accuracy, appropriateness, cohesion, and style are of prime importance. Melis and Albir identify three ways for assessing translation: (a) intuitive assessment which is subjective and impressionistic and does not apply explicit criteria; (b) partial assessment assessing only some of the translation problems and is employed in teaching context and evaluating professional translators; (c) reasoned assessment which is objective and using scales for different types of errors in translation. They highlight that translation assessment should apply explicit and objective criteria, determine the seriousness of errors, find good solutions for the translation problems, and be flexible in assessment. Melis and Albir mention that analyses criteria may change, depending on the period, aesthetic taste, literary conventions, and the prevailing translation method. Waddington [5] also introduces a model for translation quality assessment based on error analysis in which he distinguishes between major and minor errors in translation; the other method proposed by him is holistic method considering translation as a whole. According to his model of assessment, translated text is assessed by the researcher and two raters. Goff-Kfoury further proposes general impression, error count and analytical grid as methods which are used in translation assessment. Regarding translation procedures Baker [1] proposes procedures in the cases of non-equivalence at word level; thus, the procedures based on Baker are as follows: (a) Translation by a more general word; (b) Translation by a more neutral /less expressive word; (c) Translation by cultural substitution; (d) Translation by a loan word or loan word plus explanation ; (e) Translation by paraphrase using a related word; (f) Translation by paraphrase using unrelated words; (g) Translation by omission; (h) Translation by illustration.



Frequency of translation procedures in the corpus (Total amount: 5581 IT terms)

To obtain the aim, the intended books were studied from the beginning to the end, and instances of IT terms were identified at random and compared with their Uzbek counterparts in translated texts and also their equivalence in Uzbek technical dictionary and the extracted instances were classified based on the Baker's translation procedures. Then, the percentage was calculated to see which one was used with the highest frequency.

As graph indicates equivalence procedure has the highest frequency (2013) and paraphrase using related words and omission procedures (112) have the lowest in number. Based on figure 1 equivalence contains the highest percentage (58%) and paraphrase using unrelated words and omission procedures (1.92%) comprised of the lowest one in comparison with others procedures.

As the aim of the study, and research findings, equivalence was the most frequent translation procedure used by the Uzbek translators. It contains the highest percentage (58%) and paraphrase and omission procedures (4%) carried the lowest percentage in the corpus. Then, the answer is provided to the research question of the study and equivalence translation procedure was used with most frequency in this case study.

Literature

1. Baker, M. In Other Words: A coursebook on translation. London: Routledge. – 1992.
2. Melis, N. M. and Albir, A. H. Assessment in translation Studies: Research Needs. Meta, 2001. – 46(2). – Pp. 272-287. – (p. 273).
3. Sainz, J. M. Student-centered Correction of Translation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. – 1992.
4. Waddington, C. Different Methods of Evaluating Student Translation: the Question of Validity. Met: Translator's. – 2001.
5. Farahzad, F. (1992). Testing Achievement in Translation Classess. In C. Dollerup and A. Loddergard (Eds.), Teaching.
6. Goff-Kfoury, C. A. Testing and Analyses in the Translation Classroom. Translation Journal, 9(2), 2005. – C. 75-99.
7. Sainz, J.M. Student-centered Correction of Translation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. – 1992.
8. Byrne, J. Technical translation: Usability strategies for translating technical documentation. The Netherlands: Springer. – 2006.

Suleymanova G.N.,
*Senior Teacher of Foreign Languages Department,
Tashkent University of Information Technologies,
Tashkent, Uzbekistan*

SOME TECHNIQUES FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

Nowadays in many countries efforts are being made to bring systematization and unification of techniques for English language learners in science and technology. The general goal of every English class is the same: to instruct students in reading and writing. This task however can be accomplished in a variety of ways. In many English classes students read texts and demonstrate their understanding by responding to these texts in writing. While this practice is generally effective, students can be taught the same skills but in a more engaging and innovative way.

Different techniques for encouraging independent language learning and making English teaching more perfect and creative can be used. The use of different techniques makes teaching more creative and interesting in expanding students' knowledge in ESP classroom. Language learning is often thought of in terms of individual lessons. Learners come to class to **learn** a specific language point such as a grammatical tense or a lexical set. Of course, language learning is a much more complicated process: it is a cognitive challenge whose particulars, such as a tense, span far more than a single lesson. However, regardless of this fact, teachers still deliver lessons based on specific linguistic topics, like a grammatical tense, which is why so much course material comes from a grammar-based syllabus. As a consequence, this often results in teachers delivering very language-heavy lessons where the materials, such as the course book, are the driving force in the room, rather than the learners' language. Each learner will be at a different stage of language acquisition, and as a result when they communicate they rely on the version of the language they know. While it is easier to focus on a learner's interlanguage in smaller classes, with larger groups it is a much more tedious task. In fact, striking a balance between individual attention and open class plenary is one of the greatest challenges of a language teacher. One way of finding this balance is to take note of the language learners produced during communicative activities, such as discussions and tasks: this way everyone completes a single task and the teacher listens in to what language the learners use to express themselves. There are five suggestions to encourage trainees in teaching language:

Language Correction – the teacher writes down incorrect utterances produced during a communicative activity. The teacher then puts these on the board at a later stage in the lesson, which might be at the end of the activity or it might be at the end of the lesson. The learners are then asked to identify the mistakes and correct the errors. This is a method for providing language feedback on real mistakes while not interrupting the flow of fluency-based activities.

Language Worksheets – the same approach as above but instead of boarding the language, the teacher collates it on to a worksheet. This worksheet could be given as homework or used in a subsequent lesson. A good thing about this approach is that the worksheets can be re-used at a later date to test whether the learners have remembered or forgotten their mistakes.

Language Exploration – After using the above two ideas for a while, teachers start to realize that very often learners can easily identify their own mistakes. In this case, they will probably need not language feedback but encouragement to explore and play with the language, which will often produce new errors. So board the sentences you have collected and ask the learners to find another way of expressing the same idea but in other words. Encourage them to change the structure of the sentence as much as they want, that way it won't be a simple exercise of finding synonyms.

Language Guiding – while helping learners to explore their own language mistakes, teachers often realize that there are chunks of language that they would like their learners to produce but they simply cannot. For example, Uzbek and Russian speakers have some difficulties with words which are close to the word in their mother tongue, and they don't even consider it might be anything different. To find the way out from this situation teacher can board sentences containing the target language but gap out another part of the sentence, so that it is still a language exercise.

Language Upgrading is a simple notion, yet very effective. You take note of simple and repetitive structures and phases learners regularly repeat and write them on the whiteboard. Then you get the learners to figure out other ways of saying the same thing. You might get them to do in groups. Either way you will need to have a set of answers up your sleeve just in case they can't produce anything else. Language upgrading doesn't have to be limited to chunks of language and phrases, it can also be used with entire sentences. For example, you board four simple sentences the learners have produced and ask them to find a more complex or 'fancier' way of saying the same thing. This way you push their language beyond the simple repetitive structures they use lesson in lesson out.

Summing up it can be said that new techniques can inject an element of vitality into teaching and motivate students as they communicate in a medium that is flexible, multimodal, constantly changing, and connected to their real-life needs. It should be said that English teachers use different techniques, but it is much more important to clarify how they work. And it is the teacher's task as he/she maintains an essential role in this process, as not only the one who would normally select the materials, but who also plays an important role as facilitator – providing support, feeding in language as necessary, monitoring and eventually taking on a role in an evaluating capacity. By utilizing these innovative techniques teachers can increase students' overall enjoyment of the subject and encourage them to become lifelong learners.

Literature

1. Комарова Э. П. Структурно-композиционные характеристики научного текста // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов. – М.: МГУ, 1991.
2. <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>.
3. www.lang-complex.narod.ru.

*Алексишина Е.М.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Юсупов В.О.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Одесский национальный медицинский университет,
г. Одесса, Украина*

ПРОЦЕССЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Владение иностранным языком является обязательным для специалиста любой профессии. Обучение иностранному языку должно носить коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Целью дисциплины является достижение студентами неязыковых специальностей уровня коммуникативной компетенции, на котором возможно практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности, а также в целях саморазвития. Специалист должен быть готов к налаживанию межкультурных научных связей, участию в международных конференциях, изучению зарубежного опыта в определённой области науки, а также к осуществлению деловых контактов.

Требования, предъявляемые к современному специалисту нефилологического профиля, чрезвычайно высоки, но необходимо отметить, что подобные требования абсолютно оправданы.

К сожалению, на практике выясняется, что большинство студентов, обучающихся на неязыковых факультетах, не только не готовы к общению на иностранном языке, но даже порой не обладают необходимым лексическим минимумом, не знают элементарных правил грамматики иностранного языка.

Для того чтобы научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка, можно сочетать традиционные и нетрадиционные методы (в том числе интерактивные), но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется.

Кроме того, следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы наглядности, использование аудио- и мультимедийных средств.

Говоря о системе упражнений, предваряющих устное общение, преподавателю необходимо помнить об их общем построении и дозировке трудностей: от одной трудности в одном упражнении до распознавания схожих по виду явлений. Работая в неязыковом вузе, преподаватель иностранного языка должен хорошо знать особенности научных и специализированных текстов по изучаемой специальности и по мере необходимости знакомить с ними обучаемых.

При развитии речевых навыков на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический её элемент не уступает диалогическому. Поэтому далее следует идти на увеличение объёма монологической реплики в диалоге и позднее к чисто

монологическим формам устной речи (резюме, реферирование, аннотирование, описание схемы, явления или процесса) вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ. Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно-ориентированных учебников и учебных материалов. Разумеется, что на занятиях по иностранному языку вырабатываются основные навыки устной и письменной коммуникации, которые могут быть полностью реализованы в жизни.

Таким образом, преподавание иностранного языка следует начинать по принципу «от простого к сложному», стремясь как можно раньше выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары «преподаватель (аудио- и мультимедийные средства) – студент», «студент – студент». Необходимо также отбирать для работы профессионально подходящий материал, учитывая предварительные знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, степень обучения и т.д.

Делая выводы, можно отметить, что современная методика преподавания иностранных языков – это гибкая и расширяющаяся информационно-образовательная среда, и современный подход к вопросу поиска оптимальной и эффективной методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключается в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения. Таким образом, активное использование современных педагогических технологий в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей дает положительный результат при освоении и использовании иностранного языка будущими специалистами в их профессиональной сфере.

Бедько І.В.,
викладач кафедри української мови та літератури,
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ, Україна

АУДІЮВАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано необхідність застосування аудіювання як одного з важливих засобів у вивченні української мови як іноземної; описано труднощі у процесі сприйняття української мови іноземними студентами; представлено систему вправ, що використовуються під час аудіювання для подолання мовленнєвих труднощів.

Ключові слова: аудіювання, українська мова як іноземна, мовна діяльність, мовленнєві навички, іноземні студенти.

У зв'язку з розширенням міжкультурних контактів і розвитком міжнародних зв'язків зростає роль знання іноземних мов. Сучасний етап роботи вищих навчальних закладів характеризується підвищенням вимог до викладання української мови як іноземної завдяки тим інтеграційним процесам, які відбуваються і стосуються входження України в єдиний освітній простір. Українська мова для іноземних студентів – не тільки навчальний предмет. На сьогодні ця дисципліна є не просто засобом розвитку особистості, частиною культури іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в українських вищих навчальних закладах, але й можливість досягнення професійної компетенції студентів, запорукою успіху майбутньої кар'єри. У студентів-іноземців, що вивчають українську мову, мають бути сформовані певні знання, вміння і навички в галузі української мови, що дають змогу майбутнім спеціалістам стати конкурентоспроможними. «Вивчення іноземної мови у ВНЗ саме по собі не може бути самоціллю. Воно повинно озброїти майбутнього фахівця широкими можливостями одержання з джерел такої інформації, яку можна було б використати в інтересах його професії» [3, с. 6].

В умовах глобалізації та розвитку нових технологій фахівці різних професій відчують гостру необхідність в умінні спілкуватися іноземною мовою, зокрема українською, у володінні навичками усної комунікації для встановлення й підтримування тісних контактів з діловими партнерами. У процесі усної іншомовної комунікації в сфері професійного спілкування здійснюється передача мовцем і прийом інформації, що становить інтерес для фахівців, й успіх акту комунікації залежить від того, наскільки точно і повно сприйняте повідомлення.

Провідною метою навчання іноземних студентів у немовних ВНЗ України в даний час є практичне володіння українською мовою, формування комунікативної компетенції, що дає можливість майбутньому фахівцю постійно вдосконалюватися в мові, ефективно використовувати її для досягнення своїх цілей.

З чотирьох «китів», на яких тримається навчання іноземної мови, читання, письмо, говоріння й аудіювання, в яких реалізується мовленнєва діяльність, підвищена увага приділяється саме двом останнім [8, с.73].

Необхідно навчати студентів-іноземців немовних спеціальностей ефективним способом сприйняття й розуміння української мови на слух, тобто аудіюванню.

Дослідженню загальних принципів методики навчання мови як іноземної присвячені праці багатьох науковців (Е. Вітковська, Г. Гордилова, Г. Дергачова, Звягіна, Ю. Жлук-

тенко, В. Костомаров, О. Митрофанова, Г. Рожкова, А. Щукін). Конкретні види мовленнєвої діяльності розглядали А. Барикіна, Т. Вишнякова, Л. Журавльова, М. Зінов'єва, В. Павлова, Д. Ізаренков, В. Бухбіндер, В. Скалкін та багато інших. Вагомим внеском у розв'язання завдань практичного навчання української мови іноземців є підручники та посібники, зокрема: підручник О. Іванців та І. Чикайло; підручник А. Чистякової, Л. Селіванової, Т. Лагути; навчальне видання Н. Лисенко, Р. Кривко, Є. Світличної, Т. Цапко та інших.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що дослідники визнають, що аудіювання є ефективним засобом навчання української мови як іноземної, так як дає можливість оволодіти фонемним інвентарем мови, наголосом, мелодикою, лексичним складом, її граматичною структурою та ознайомитися з особливостями української мови й одночасно засвоїти інформацію на різну тематику. Вивченню даної проблеми приділяється увага в працях Н. Гез, С. Дубровської, В. Рознюк, М. Путрової і Л. Славінської, О. Метьолкіної.

Термін аудіювання ввів в літературу американський психолог Б. Браун. Він дав таке визначення: „Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Насправді, як самостійний вид мовленнєвої діяльності, воно важливе в життєдіяльності людини” [13].

Аудіювання – це активний творчий процес, що супроводжується складною розумовою роботою, де сприйняття – аналіз й синтез матеріальних засобів мови (фонем, морфем, слів, речень тощо), а розуміння – результат аналізу й синтезу смислових значень цих засобів. Аудіювання як вид комунікативної діяльності умовно можна розглядати в двох планах: 1) як складову частину мовного спілкування; 2) як самостійний вид комунікації, коли потік мовної інформації направлений в одну сторону, наприклад, при прослуховуванні оповідання, озвученого мультимедіашоу, кіно-, відеофільму.

Неможливо недооцінити роль комунікативної методики при навчанні української мови іноземним студентам у вищій школі. Комунікативна методика, як випливає вже з її назви, спрямована саме на можливість спілкування.

Розуміння української мови як іноземної являє собою складний багаторівневий аналітико-синтетичний процес, що вимагає розвитку цілого ряду базових умінь, що лежать в основі сприйняття і розуміння озвученого мовного висловлювання будь-якого стилю мовлення, і вміння спеціальні, значимі для прийому і розуміння мовного повідомлення.

До базових умінь належать рецептивні вміння. Це сприйняття почутого і впізнавання знайомого в потоці мови. Основний психологічний механізм, задіяний на даному етапі – це мовний слух.

Компенсаторні вміння також є базовими вміннями аудіювання. Вони дозволяють реципієнтам розуміти мову в умовах перешкод, недовомовленостей, нестачі уваги, компенсувати відсутність певних лінгвістичних знань. Осмислення – це головний психологічний механізм, на основі якого функціонують подібного роду вміння. Мета компенсаторних умінь – ліквідувати прогалини в розумінні аудіотексту.

Ключовими для забезпечення ефективності іншомовного спілкування є вміння фіксувати аудіоінформацію в пам'яті, поряд з іншими базовими вміннями аудіювання. Вони безпосередньо пов'язані з механізмом слухової пам'яті. Особливу складність у реципієнтів викликає запам'ятовування аудіоінформації на рівні текстів, коли поставлено завдання повного, детального розуміння. Цікаве запам'ятовується легше, тому при відборі текстів для прослуховування потрібно звертати увагу на їх новизну, інформативність і проблемний характер. Запам'ятовування має бути не механічним, а з проникненням в суть озвученої проблеми. Щоб аудіювання було справді комунікативним, інформація, що сприймається, повинна представляти цінність для її подальшого практичного використання, що буде, в свою чергу, сприяти її запам'ятовуванню.

Прогностичні вміння – це базові вміння аудіювання, що розвиваються на основі психологічного механізму імовірнісного прогнозування. Мета прогностичних умінь –

здогадатися, яка одиниця мови з'явиться в мові, що сприймається. В процесі імовірнісного прогнозування мають місце такі розумові операції: аналіз поточної мовної ситуації, висунення гіпотез про те, який зміст буде нести той чи інший відрізок очікуваної аудіоінформації і якими мовними засобами він буде реалізований. Підтвердження або спростування гіпотез відбувається безпосередньо під час слухання.

Від умінь концентрувати увагу при сприйнятті української мови на слух іноземцями безпосередньо залежить успішність аудіювання. Щоб реципієнти могли утримувати увагу протягом необхідного часу і з необхідною силою концентрації, потрібно спочатку чітко сформулювати мету, з якою інформація пропонується до прослуховування.

При навчанні аудіювання доцільно ставити учня в умови, які в звичайних ситуаціях спілкування зустрічаються досить часто. Тому цілком розумно вже в ході навчального процесу спробувати відтворити найтипівші умови, тобто такі, які зустрічаються в житті в абсолютній більшості випадків.

Для розуміння основного змісту аудіотексту центральним компонентом є здатність відокремлювати головну інформацію від другорядної. Для умінь розуміти значиму інформацію, ключовою є здатність адекватної оцінки почутого з точки зору його значущості і інформативності. Розвиваючи у студентів базові вміння сприйняття й розуміння іноземної мови на слух, потрібно пам'ятати про те, що комунікативне аудіювання націлене в кінцевому підсумку на формування вміння розуміти усне мовлення на слух при одноразовому пред'явленні (що відповідає реальним життєвим ситуаціям спілкування).

Прийнято вважати, що аудіювання пов'язане з труднощами об'єктивного характеру, які не залежать від самого слухача. З цим твердженням можна погодитися лише частково. Студент не може, як відомо, визначати ні характер мовного повідомлення, ні умови сприйняття, але успішність аудіювання залежить, з одного боку, від самого слухача (від ступеня розвиненості мовного слуху, пам'яті, від наявності у нього уваги, мотивації), з другого боку – від майстерності слухача користуватися імовірнісним прогнозуванням, переносити вміння і навички, вироблені в рідній мові, на іноземну. Велике значення мають такі індивідуальні особливості учня, як його винахідливість і кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на всілякі сигнали усної комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні питання, фрази сполучного характеру і т.д.), уміння перемикатися з однієї розумової операції на іншу, швидко входити в тему повідомлення, співвідносити її з великим контекстом.

Продумана організація навчального процесу, чіткість і логічність викладу, максимальна опора на активну розумову діяльність, різноманітність прийомів навчання, уточнення завдань сприйняття дозволяє створити внутрішню мотивацію, направити увагу студентів-іноземців на моменти, які допоможуть запрограмувати майбутню практичну діяльність зі сприйнятим матеріалом.

Успішне розв'язання методичного завдання навчання студентів-іноземців аудіюванню можливе при наявності цілеспрямованої системи вправ, яка б здійснювала поетапне формування вмінь та навичок.

Розглядаючи аудіювання як процес смислового сприйняття мови, необхідно виділити два його рівні. Перший рівень пов'язаний з осмисленням не тільки змісту промови, а й її форми, а отже, з подоланням фонетичних і лексико-граматичних труднощів; другий – з подоланням труднощів змістовного, смислового і психологічного планів. Розрізняють два основні види вправ для навчання аудіювання: тренувально-комунікативні (для подолання мовних труднощів аудіювання) і комунікативно-пізнавальні (для навчання смислового сприйняття мови).

Основною характеристикою тренувально-комунікативних вправ є те, що зміст висловлювання в них задано заздалегідь. Комунікативно-пізнавальні вправи припускають оперування засвоєним мовним матеріалом в мовній ситуації, що імітує умови природного спілкування.

Названі два види вправ тісно взаємопов'язані. Їх дозування і сполучуваність залежать від етапу навчання, складності навчального матеріалу, конкретного практичного завдання.

Метою тренувально-комунікативних вправ є відпрацювання розуміння мовної форми діалогічного і монологічного повідомлення, тобто того, що могло б ускладнити його сприйняття і розуміння. Цей вид вправ будується на рівні значення слів, словосполучень, фраз, нескладних висловлювань. Висловлювання можуть являти собою одну-дві діалогічні єдності, два-три логічно пов'язані речення. Слід зауважити, що значну частину тренувально-комунікативних вправ для аудіювання можна виконувати в позааудиторний час. У системі тренувально-комунікативних вправ, призначених для навчання аудіювання, розрізняють ті ж види вправ, що і для навчання говоріння. Різниця між ними полягає в тому, що перші мають на меті навчання рецептивної сторони мовної діяльності, якою є аудіювання, а другі – репродуктивно-продуктивний. Тренувально-комунікативні вправи є необхідним етапом для навчання сприйняття української мови.

Комунікативно-пізнавальні вправи будуються на матеріалі зв'язаного діалогічного або монологічного текстів в рамках, зумовлених ситуацією висловлювання. Ці вправи формують складні мовленнєві вміння, охоплюють процес аудіювання з різних боків. Вони враховують мовленнєвий досвід студентів, їхній вік, інтереси, мають поступальний характер.

Ще до появи нових інформаційних технологій, після безліч експериментів, експерти виявили залежність між методом засвоєння матеріалу та здатністю відновити отримані знання кілька днів по тому. Якщо матеріал був звуковим, то людина запам'ятовувала близько 1/4 його обсягу. Якщо інформація була представлена візуально – близько 1/3. При комбінуванні впливу (зорового і слухового) запам'ятовування підвищувалося майже вдвічі, а якщо людина залучалася до активних дій в процесі вивчення, то засвоюваність матеріалу підвищувалася до 75%.

Тому в даний час при навчанні сприйняття мови на слух велике значення набувають мультимедійні засоби навчання. Мультимедіа означає об'єднання декількох способів подачі інформації – текст, нерухомі зображення (малюнки і фотографії), рухомі зображення. При нинішньому розвитку інформаційних технологій за цим видом навчання аудіювання велике майбутнє. В.Л. Скалкін визнавав, що комплекс навчальних матеріалів повинен включати широкий набір візуальних засобів, а процес формування усномовленнєвої компетенції повинен бути в принципі аудіовізуальним – не тільки в силу дидактичного значення наочності, але й через саму природу усної комунікації [11, с. 13].

Отже, аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дає можливість досягнути виховної, освітньої та розвивальної мети і служить ефективним засобом навчання української мови як іноземної.

Література

1. Гез Н. И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке / Н. И. Гез // ИЯШ. – 1985. – № 6. – С. 19–24.
2. Дубровская С. В. Система упражнений по развитию навыков аудирования на иностранном языке / С. В. Дубровская // Система упражнений в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в вузе : Межвузовский сб. науч. тр. – Пермь, 1990. – С. 113–119.
3. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність / Р. Кісь. – Львів: ЛНУ, 2002. – 256 с.
4. Лазаренко К. А. Основи методики навчання іноземним мовам / К. А. Лазаренко. – К. : Вища шк., 1997. – 230 с.
5. Ляховицкий М.В. Применение звукозаписи в обучении иностранному языку. Учебное пособие для вузов. -М.: Высшая школа, 1979. – С. 129.

6. Метьолкіна О. Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуального навчання аудіювання / О. Б. Метьолкіна. – К. : Київський державний лінгвістичний університет, 1994. – 65 с.

7. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1988. – 176 с.

8. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): Метод. пособ. для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.

9. Путрова М. Д. Система упражнений для развития умений аудирования в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в технических вузах / М. Д. Путрова, Л. Н. Славинская // Система упражнений в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в вузе : Межвузовский сб. науч. тр. – Пермь, 1990. – С. 106–112.

10. Рознюк В. К. Психологический подход к обучению иностранному языку / В. К. Рознюк // Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. – М. : Наука, 1990. – С. 11–26.

11. Скалкин В.Л. Основы теории обучения устноречевой коммуникативной деятельности (вузы расширенных программ по иностранному языку): Автореф. дис.канд.пед.наук: 13.00.02. – М., 1986. – 36 с.

12. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза / О. Б. Тарнопольский. – К. : Высшая шк. – 1989.

13. Brown, H. Douglas. Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy. – New Jersey, 1994.

Бермас Л.И.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Бермас А.Н.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Одесский национальный медицинский университет,
г. Одесса, Украина

РАБОТА НАД ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

На современном этапе высшего образования главной задачей подготовки студентов в вузах Украины является формирование у них навыков учебно- познавательной деятельности с целью дальнейшего углубления своих знаний и формирования профессиональной компетенции. Составной частью этого процесса выступает работа над профессионально ориентированным текстом.

Процесс изучения иностранного языка согласно новым методикам использования текстов строится по следующей схеме:

I этап – базовый (учебные тексты прагмалингвистического стиля, овладение всеми видами речевой деятельности);

II этап – профессиональная тематика (общенаучный текст научного стиля, профессиональная тематика для формирования профессиональной языковой коммуникации на материале специального научно-лингвистического текста, усовершенствование всех видов речевой деятельности).

Способы и методы обучения должны вызывать у студентов интерес, собственное отношение к тому, о чем идет речь. Решение этой задачи лежит в коммуникативности и проблемном подходе. Очень важным является непринужденная и ненапряженная психологическая обстановка в аудитории, ориентирование на личные качества студента и на развитие его творческого потенциала.

Во время работы над текстом мы используем следующие задания:

- прочитать текст, попытаться понять основной смысл;
- при повторном прочтении выделить незнакомые слова;
- на основании контекста или путем лексического анализа определить значение слов;
- в случае необходимости найти его в словаре;
- разбить текст на логические части;
- выделить вступительную часть (актуальность проблемы, возникновение заболевания), основную часть (симптоматику заболевания), заключительную (методы лечения, рекомендации, выводы).

На основании этих заданий студенты составляют аннотацию к тексту.

Особую сложность вызывают у студентов перевод оригинальных медицинских текстов, точный перевод которых иногда невозможен. Степень соответствия текстов – оригинального и переведенного –, которые в идеале должны быть идентичными, на практике почти недостижима: как адекватность, так и эквивалентность перевода никогда не бывают полными.

Оригинальные медицинские тексты насыщены специальной терминологией, сложными грамматическими конструкциями, которые требуют знания специальных способов перевода, умения соблюдать правильную последовательность действий в процессе перевода и др.

Вследствие различий между двумя языками нужно обязательно редактировать первоначальный вариант, добиваясь того, чтобы перевод правильно передавал содержание немецкого предложения и соответствовал нормам родного языка.

При переводе рамки текста подвижны: он то сужается, то расширяется. Студент, стремясь к лаконичности, сжатости текста оригинала при перефразировании его в рамках текста перевода и стремясь передать идеи, стилистические особенности оригинала, вынужден при определенных обстоятельствах расширять текст перевода, чтобы передать семантическое насыщение иностранного слова, чтобы отобразить формально невыраженные элементы содержания текста языка оригинала, значения слова, которое не имеет прямого соответствия в языке перевода, его экспрессию и т.д. Все это обуславливает явление декомпрессии в переводе.

Во время перевода необходимо сбалансировать оптимально выбранный угол расхождения между оригиналом и переводом и прагматичным потенциалом, заложенным в переводе.

Все эти задания помогают формировать активную речевую деятельность студентов, обогащают их новыми знаниями, активизируют творческое мышление и резервы памяти, развивают интерес к иностранному языку.

Литература

1. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С. 28-30.
2. Журавлева Т.Г. Роль самостійної роботи в розвитку пізнавальних процесів у іноземних студентів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів». – 2014. – Харків. – С. 68-73.
3. Науменко А.М. Перевод как наука и как дидактика // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної. – Полтава, 2008. – 330 с.

Бойко Г.І.
викладач кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна

ПИСАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЗІ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ

У статті розглянуто один із видів мовленнєвої діяльності – писання як засіб вираження думок і навчання правильного формулювання відповідей у будь-якій ситуації. Наведено приклади письмових есе для роботи на заняттях з української мови як іноземної зі студентами-чужоземцями. Охарактеризовано процес писання в аудиторії з іноземцями та описано кілька порад щодо удосконалення навиків письма у студентів нефілологічних спеціальностей.

Ключові слова: писання, українська мова як іноземна, есе, стадії процесу правопису.

*Писати – це виявити самого себе.
О. Винницька*

Процес писання – це своєрідний прояв індивідуальності кожного й виокремлення його серед когорти інших. Чому студентам не подобається писати? Що стало причиною страху чи побоювання зробити помилку? Усе це наслідки шкільного виховання й підходу до кожної написаної роботи, оскільки велике значення приділялося та приділяється саме не змісту написаного й створеного, а виокремленню помилок граматичних і пунктуаційних, що формує упереджене й стримане писання в подальшому. Тому багато студентів (як українців, так й іноземців) не виявляють бажання писати. На сьогодні є ще й інші тенденції до того, що писати – це зайве, бо все робить комп'ютер. Однак, як свідчить практика, потреба вміти писати щороку зростає.

В аудиторіях Національного університету «Львівська політехніка» створено якнайкращі умови для того, щоб студенти не боялися говорити й писати, а могли творити шедеври, розкривати свій потенціал, вміли сміливо викладати свої думки та ідеї на папері. Викладачі не повинні впроваджувати в навчальний процес писання творів чи вправ у зошитах, які перевіряються, бо «твір – це вільний виклад думок студента, які ви маєте читати й коментувати з його дозволу, а також використовуйте листок для написання, бо він – найкраще місце для написання творів» [2, с.71]. Прислухайтеся і до того, що в процесі перевірки червоної ручки не існує. Студенти її не сприймають і не люблять, а найгірше те, що вони упереджено ставляться й до викладача, який підходить до них з червоною ручкою. Цінують кожне написане речення студента-іноземця, воно далось йому важко, допомагайте їм писати більше й краще. Якщо ми не цінуємо думок студентів, ми їм вкорінюємо поняття, що їхні думки непотрібні та зайві, а разом з думками – й вони самі не потрібні та зайві тут.

Перед нами стоїть важливе завдання: допомогти відкрити і розвинути у представників різних національностей любов і повагу до нашої держави, зберегти позитивний образ України та щирі почуття до людей на довгі роки в їхніх серцях, бо саме вони стають носіями розповідей і спогадів про проведені роки життя і навчання в Україні. Ми переконані: підтримуючи все добре і позитивне, ми формуємо нових сильних особистостей, які зможуть впевнено долати всі труднощі життя, бути професіоналами своєї справи, незважаючи на мовні перепони.

Наша мета – розвинути прихильне ставлення до викладача і до писання. Оскільки сьогодні багато студентів пишуть невпевнено і безграмотно, то потрібні зміни в самому процесі навчання. Це важливо зрозуміти для викладачів, які вже давно закінчили школу в Україні і переносять усі труднощі навчального процесу в сучасні методи, підходи до навчання, писання. Навпаки, змінійтесь, удосконалюйтесь, шукайте нові та кращі підходи навчання у європейських вишах та навчальних закладах розвинутих країн світу. Пам'ятайте, що система освіти України й інших країн відрізняється і розвиток студентів у них також.

Ми часто вимагаємо від студентів під час написання творів, щоб вони писали досконало: і думка, і правопис, і граматика, і каліграфія. Ці вимоги надреальні для кожного з нас. Зупинімося! Чому ми це вимагаємо від студентів-іноземців? Висуваючи неможливі вимоги, ми впроваджуємо перші небажання писати.

Загальноприйнято, що людська особистість проходить різні стадії розвитку. Незважаючи на те, що ці етапи в різних людей і в різних культурних середовищах іноді відрізняються, їхня послідовність однакова у всьому світі. Кожна стадія – це наслідок попередньої, тому чітко визначити вікові межі дуже складно. Студенти можуть виявляти неоднаковий прогрес чи регрес у поведінці на кожній стадії розвитку. Стежте за чужоземцями на заняттях, за тим, як розвивається вміння писати, порівнюйте поведінку студентів на конкретному етапі розвитку письма, створюйте відповідне середовище та пропонуйте іноземцям різні види роботи, щоб стимулювати їхній розвиток [2, с. 72].

Зауважимо, що в іноземців спочатку формується інтерес до навчання друкувати українські букви; багато студентів вчать писати імена й інші слова друкованим літерами; деякі студенти пишуть слова «під диктовку»; деякі друкують власні оповідання, використовуючи «творчий правопис». Це вони намагаються робити рідною мовою. Щодо другої мови, то в цьому періоді навчання, при вивченні будь-якої мови, у них краще розвинута лише розмовна лексика, а використання письма зводиться лише до вивчення букв. Звичайно, що відбуваються різні процеси на цьому рівні навчання – плутання букв при написанні та вимові, сповільнений процес вивчення другої абетки або навпаки, студент з мішаною сім'єю, де мама українка, швидше засвоїв мову. Звичайно ж, що середовище виправить цю різноякісність у групі, допоможе слабшим підтягнутись, а сильним окріпнути і зацементувати всі мовні навички. Ви не повинні опускати руки і зупинятись. Процес навчання – це життя. Усе відбувається поступово, системно. Спробуйте спочатку спонукати студента до писання. Студенти нехай практикуються у читанні і в диктуванні, а ви вже покажіть, як потрібно друкувати і писати слова. Вони люблять диктувати оповідання, які записує викладач. Студент диктує, а викладач записує дослівно те, що іноземець сказав. Студент стоїть поруч та спостерігає, як викладач записує його слова. Після закінчення, іноземець читає написане в супроводі педагога. Наукові дослідження підтверджують, що пишучи «під диктовку», студенти починають читати. У них також виникає бажання викладати свої думки на папері [2, с. 73].

Писати – це виявити самого себе. Пишучи, ми викладаємо свої спостереження на папір, припускаючи, що інші можуть з нами не погодитися та нас критикувати.

Як стверджує американський науковець Доналд Грейвз (Donald Greves), який багато років досліджує роботу професійних письменців, ті, які мають багато досвіду в писанні, оформляють свої думки під час самого писання. Часто буває так, що вони мають лише загальний напрям, а не чітко визначену думку до того часу, коли починають писати. Лише в процесі писання їхня думка роз'яснюється та уточнюється [2, с. 73].

На підставі таких досліджень з'ясовано, що процес писання полягає не в тому, щоб викласти на папір продумані думки, а щоб за допомогою писання створити й поширити думку.

Доналд Грейвс також твердив, що перед та під час писання необхідно уточнювати свої думки. Щоб це уможливити, студентам-іноземцям потрібно дати змогу малювати, розмовляти, читати, задумуватися перед і під час писання. Також їм потрібно мати можливість замінити, стерти чи перекреслити уривки написаного, щоб віддзеркалити пройдений процес. Зауважимо, що коли студентам дано нагоду писати те, що вони хочуть, вони будуть писати більше та більш розгорнуто, ніж коли їм давати теми для писання.

Процес розвитку письма проходить декілька стадій. Перша стадія – студенти пишуть будь-які слова, які вони знають. Характерним для цієї стадії є те, що ці слова не обов'язково мають якийсь тематичний зв'язок. Навіаки, це просто набір слів. Друга стадія – це перелік предметів або подій, які пов'язані між собою. На третій стадії студент описує ті речі чи події, які безпосередньо пов'язані з його життям. На четвертій стадії іноземець починає залучати елементи фантазії та уяви. На п'ятій стадії студент починає вживати пряму мову, епітети, метафори, фразеологізми та алегорію [2, с. 74].

Коли викладач добре знає стадії розвитку письма, він може краще оцінити зміст роботи. Коли іноземці перебувають на четвертій і п'ятій стадії розвитку письма, вони можуть самі проаналізувати свою роботу та поступово удосконалювати власні твори. Коли студент перебуває на третій стадії розвитку письма, розпочинається процес писання. Процес писання складається з кількох стадій. Одна із стадій – це вибір теми. У процесі писання тема може змінюватися. Ще одна стадія – це стадія випробування. Вона може відбуватися у студентів свідомо або не свідомо. Випробування виявляється в задумуванні, читанні, малюванні, розмові з друзями. Стадія творення полягає у виборі інформації, про яку студент писатиме. На цій стадії чужоземцю потрібний доступ до книжок, журналів, афіш, сайтів. Коли есе написано (але не обов'язково закінчено), настає стадія читання. Студент читає власний текст, шукаючи неточності, відповідності поданого змісту, можливості організаційних чи мовних змін. Коли він знаходить щось, що йому видається неправильним розпочинається стадія переписування.

Слід пам'ятати, що немає точного порядку для процесу писання. Часто трапляється, що іноземець може почати із стадії творіння, перейти на стадію випробування, тоді зупинитися на стадії вибору теми, а потім повернутися до написаного тексту та перейти стадію читання. До деяких стадій чужоземці можуть повертатися кілька разів [2, с. 75].

Результат писання – це викладення думок чи інформації на папері. Остаточний результат такого писання – це твір, есе, вірш, конспект, курсова робота чи інше.

Сьогодні існують два підходи до того, що таке писати: по-перше – це оформлення готових думок, по-друге – це можливість витончити свої думки.

Деякі теоретики вважають, що писати можна тоді, коли на основі продуманих думок виготовляється план, за яким викладатимуться в писаній формі слова, речення та абзаци. Інші теоретики вважають, що процес викладення думок – це нагода їх продумати та проаналізувати. Участь у процесі писання – це можливість розв'язати проблеми чи скрісталізувати думки. Писання дає змогу осмислити думки. Коли людина пише, вона творить думки, а тому писання вимагає аналізу й синтезу багатьох рівнів думання [2, с. 77].

Залежно від теорії писання, якої ми дотримуємося, ми матимемо відповідне уявлення і про правопис. Якщо ми переконані, що писання – результат, тоді ми ставитимемося ретельно та уважно до написання тексту. Якщо ми переконані, що писання – то процес, ми визначатимемо потребу існування декількох чернеток, у яких правопис поступово стандартизуватиметься. Отже, філософія принципів особистісно-орієнтованого навчання – це те, що писання – це процес, тоді розвиток правописних умінь буде поступовий.

Студентам, які погано пишуть (писання дається їм важко) можна рекомендувати попередньо занотовувати. Викладач має усно повторити, що написано в записці. Так студент бачить, що за допомогою писання відбувається одна з форм спілкування. Іноземець вчиться, коли спілкується. Коли ми хочемо, щоб студенти в аудиторії писали багато, то спершу треба

дати їм змогу обговорити свої думки, а тоді записувати їх на папері. Таке обговорення має відбуватися не з цілою аудиторією, а парами чи втроях, але без втручання викладача.

Процес писання свідчить, що той хто, пише, оформляє та уточнює думки під час самого писання. Тому не можна вимагати від студента, щоб відразу все було точно оформлене та чітко й зрозуміло написане. Треба дати іноземцю змогу переписати, змінити або навіть почати заново [2, с. 78].

Коли студенти починають писати, то треба наголосити, що саме думки та значення важливіші, а вже потім правильно написані слова. Немає гіршого, ніж те, коли викладач одразу виправляє правописні та граматичні помилки, не звертаючи уваги на те, що написав студент, про що розповів у написаному [2, с.79].

Писання – це постійний процес. Студент вчиться писати, коли пише, а не коли слухає чи повторює, що треба зробити.

Як уже зазначалось, процес писання складається з кількох стадій – вибір, випробування, творіння, читання (повторення) та переписування. Хоча в цьому процесі немає точного порядку. У процесі писання до деяких стадій можна повертатися кілька разів.

Подасмо зразок плану написання есе чи створення презентації.

1. Вибери тему.
2. Обговори тему з викладачем.
3. Переглянь книги, сайти, джерела інформації.
4. Напиши першу чернетку.
5. Поділись написаним з другом, з групою, з викладачем.
6. Якщо хочеш, зміни написане, додай або відбери.
7. Встав написане у папку.
8. Вибери нову тему й розпочни спочатку.

Щоб полегшити роботу студентам, треба дати їм кілька вказівок, які необхідно оформити і вивісити в аудиторії як певний дороговказ для написання роботи, але в жодному разі це не може це бути законом, якого всі мусять дотримуватися.

Студенти мають писати щодня. Щоб втримати ентузіазм та бажання писати, не задавайте писати твори чи есе як домашнє завдання. Прослідкуйте, щоб кожна нова робота була написана на новій картці і акуратно складена в окрему папку. Оскільки студенти люблять повторювати дії вчителя, поділіться з ними своїми доробками; коли студенти пишуть, викладач також має писати.

Лише за згодою сторін викладач може прочитати написану роботу вголос чи попросити прочитати щойно написаний твір студента. Поки робота у процесі творення, ми не зосереджуємо увагу на граматичних помилках, не критикуємо роботу привселюдно, індивідуально перевіряємо кожну, разом обговорюємо, дописуємо, переписуємо і лише тоді виправляємо орфографію, стиль написаного та каліграфію. Викладач стає – «редактором», а студент – «письменником» [2, с. 81].

Зуважмо, ідея про те, що можна писати з'являється у студента тоді, коли він слухає багато розповідей, коли бере активну участь у розмовах з дорослими й однолітками. Також можна одержувати інформацію з різних джерел – книжок, розмов, спостережень тощо. Якщо студент не має цікавої інформації, тоді написати щось неможливо.

Слід пам'ятати, що коли іноземець може самостійно вибрати тему, знає, що може залишити те, що написав та почати з чогось нового, в нього виникне бажання писати.

Отже, пропонуємо теми для написання есе на заняттях з української мови для студентів-іноземців 1-4-их курсів:

Письмо

1. Що, на вашу думку, означає бути героєм? Хто є героєм у вашому житті?
2. Якою є професія вашої мрії?

3. Справжній друг: який він? Що таке дружба? Можете використати приклади з власного життя.
4. Ви – власник фірми (підприємства). Опишіть, якими ви бачите людей, котрі працюватимуть з вами (під вашим керівництвом).
5. У всіх технічних вишах України вивчають гуманітарні дисципліни. Які є за і проти? Висловіть власну думку.
6. Міграційні процеси в світі: які їхні причини та наслідки?
7. Нестача питної води: які причини та шляхи вирішення цієї проблеми?
8. Мистецтво було і є важливою частиною в усіх культурах і цивілізаціях. Сьогодні цінують мистецтво ненаалежно, зосереджуються більше на науці, технологіях та бізнесі. Чому так відбувається? Як можна мотивувати людей цікавитися мистецтвом?
9. Щораз більше людей сьогодні роблять покупки он-лайн. Які є плюси та мінуси покупок он-лайн для покупців і для продавців?
10. Дехто вважає, що найкраще займатися бізнесом у межах своєї родини. Які є переваги і недоліки сімейного бізнесу?
11. Дехто вважає, що компанії повинні брати на роботу творчих, винахідливих людей, котрі здатні працювати незалежно, інші стверджують, що важливо мати працівників, котрі вміють працювати в команді і виконувати вказівки. Обговоріть обидві позиції, висловіть власну думку.
12. Деякі люди вважають, що оцінити успіх бізнесу можна тільки через кількість зароблених грошей. Чи є гроші єдиним індикатором успішного бізнесу? Як ще можна оцінити успіх у бізнесі?
13. Багаті країни стають ще багатшими, а бідні – біднішими. Які причини цього? Як можна вирішити цю проблему?
14. Одні вважають, що для економіки країни ефективніше, щоб люди витрачали гроші, а інші – щоб заощаджували. Обговоріть ці дві позиції і висловіть власну думку.
15. Дехто вважає, що головною відповідальністю компанії є турбота про працівників, інші кажуть, що компанія має перш за все дбати про споживача/клієнта. Обговоріть ці дві думки і висловіть власну.
16. Зі збільшенням кількості людей, котрі спілкуються через інтернет і за допомогою текстових повідомлень, реальне спілкування віч-на-віч відійде в минуле. Чи погоджуєтеся з цією думкою?
17. Більшість компаній і людей обирають спілкування за допомогою сучасних технологій замість реального. Обговоріть плюси і мінуси використання сучасних технологій для спілкування.
18. Багато дітей і підлітків мають неконтрольований доступ до інтернету. З якими проблемами і небезпеками вони можуть зіткнутися? Як можна це вирішити?
19. Які є плюси і мінуси в спілкуванні он-лайн?
20. Спілкування он-лайн дає можливість людям не бути самотніми і заводити нових друзів. Наскільки ви погоджуєтеся з цим?
21. Існування багатьох мов заважає людям різних національностей спілкуватися. Було б краще, якби в світі існувала одна мова. Наскільки ви погоджуєтеся з цією думкою?
22. Особистість людини визначена наперед, ще до її народження – генетично, – і ніщо не здатне змінити риси характеру. До якої міри ви з цим погоджуєтеся?
23. На характер дитини найбільше впливає поведінка її батьків. Чи погоджуєтеся ви з цим? Які ще чинники мають вплив на формування характеру?
24. Часто говорять, що причиною злочинності серед дітей і підлітків є насильство в засобах масової інформації. Чи ви так вважаєте? Які ще є причини злочинності серед малолітніх?

25. Існує думка, що жінки можуть виконувати ту саму роботу і займати ті самі посади, що й чоловіки. Що ви про це думаєте?

26. Причиною багатьох злочинів є вживання алкоголю. Дехто вважає, що потрібно взагалі заборонити алкоголь. Чи було б це, на вашу думку, ефективним? Які ще заходи ви б запропонували?

27. У більшості країн рівень злочинності є вищим у містах, ніж у сільській місцевості. Чому це так, на вашу думку? Як можна знизити рівень злочинності в містах?

28. Деякі люди вважають, що причиною більшості злочинів є бідність. Наскільки ви погоджуєтесь з такою думкою?

29. Освіта має бути доступною для всіх соціальних прошарків. Усі рівні освіти – від початкової школи до вищих – мають бути безкоштовними. Наскільки ви з цим погоджуєтесь?

30. У деяких країнах є школи тільки для хлопців і школи тільки для дівчат. Які переваги і недоліки такого навчання?

31. Дехто вважає, що головним завданням викладача є мотивувати та надихати студентів, інші кажуть, що він має перш за все передавати знання. Якою, на вашу думку, є роль викладача?

32. Глобальне потепління є однією з найбільших загроз для довкілля. Що його спричинює? Чи існують рішення цієї проблеми?

33. У багатьох країнах зростає кількість людей похилого віку. На кому є більша відповідальність за турботу про них – на членах їхніх родин чи на урядові країни?

34. У багатьох країнах зараз існує проблема ожиріння (в людей з надмірною вагою). Які причини цього? Які можливі рішення цієї проблеми?

35. В останні десятиріччя мас-медіа активно просуvalи образ молоді стрункої жінки як ідеалу. Які проблеми це спричинило? Як можна їх вирішити?

36. Одні люди вважають, що важливі зміни в країні повинен робити уряд, інші кажуть, що окремі особистості можуть мати великий вплив на суспільство. Що думаєте ви?

37. Профілактика захворювань і проблем зі здоров'ям важливіша за лікування, а уряд має виділяти на це кошти. Наскільки ви з цим погоджуєтесь?

38. Насильство в мас-медіа спричинює насильство в суспільстві. Ви погоджуєтесь з цією думкою?

39. Багато хто вважає, що компаніям-виробникам швидкого харчування треба заборонити рекламувати свою продукцію. На думку інших, право на рекламу мають усі. Поясните своє ставлення.

40. Реклама мотивує людей купувати те, що їм насправді не потрібно. Чи погоджуєтесь з цим Ви?

41. Дехто вважає, що електронні книжки рано чи пізно призведуть до зникнення паперових книжок, інші стверджують, що паперові книги ніколи не втратять популярності. Обговоріть обидві позиції, подайте власну думку.

42. У багатьох суспільствах існує проблема безхатченків (людей, котрі не мають де жити). Чи можна розв'язати цю проблему?

43. Існує думка, що люди, котрі подорожують за кордон, є більш толерантними, здатні до розуміння інших. Наскільки ви з цим погоджуєтесь?

44. Багато людей використовує інтернет для нових знайомств і спілкування. На думку одних, інтернет зближує людей, інші вважають, що люди, навпаки, стають більш ізольованими. Яким є ваш погляд?

45. Дехто вважає, що університетський диплом – це найкращий спосіб отримати престижну роботу. На думку інших, важливішим є набути спочатку практичних навичок та досвіду. Обговоріть обидві позиції і висловіть свою.

46. Деякі батьки заохочують своїх дітей підробляти у вільний час (частково працювати). Які є в цьому переваги і недоліки для дітей?

47. У деяких країнах, що розвиваються, важко знайти вчителів для роботи в сільських школах. Чому так є, на вашу думку? Як можна змінити ситуацію?

48. Залучення до роботи іноземних працівників може спричинити проблеми в місцевій громаді, тому цього не слід робити. Наскільки ви погоджуєтесь з такою думкою?

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь. – 1998. – 557 с.
2. Винницька О.А. Лицем до дитини. Особистісно-орієнтоване навчання в початковій школі. – Торонто-Львів: Літопис. – 2005. – С. 71-86.
3. Коваленко Ю.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов // Іноземні мови. – 1999. – №4. – С. 37-42.
4. Круківська І.А. Робота з країнознавчим матеріалом як фактор розвиваючого навчання // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С. 7-9.
5. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций /И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – №2. – С. 7-11.
6. Львов М. Ф. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Ф. Львов. – М.: Просвещение. – 1988. – 240 с.
7. Наука і техніка у сучасному світі: збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / [Г.І. Бойко, І.П. Васишин, Т.В. Гроховська, О.А. Качала, А.В. Моторний, І.П. Юзвяк]; за ред. І. Карого. – Львів: Львівська політехніка, – 2012. – 180 с.
8. Савченко О.Я. Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися // Почат. шк. – 2007. – № 8. – С. 1-5.
9. Тростинська О.М. Навчальний комплекс з української мови для іноземців / О.М. Тростинська, Н.І. Ушакова, Л.Б. Бей, І.В. Петров // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 16. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2010. – С. 232-238.

Гейна О.В.,

к. філол. н., доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки,

Долинська В.І.,

викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки

Одеський національний економічний університет,

м. Одеса, Україна

ПЕРЕВАГИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті йдеться про концепцію комунікативного індивідуально-орієнтованого підходу в процесі мовної підготовки, яка є теоретичною і методичною базою для гнучкої моделі навчання іноземних студентів. Зазначено переваги використання представленої концепції. Обґрунтовано доцільність об'єднання лінгвістичних і психологічних шляхів досягнення індивідуальних цілей учнів.

Практичні потреби міжнародного співробітництва, які постійно зростають, зумовлені процесами глобалізації. Вони сприяють збільшенню кількості іноземних громадян, що бажають навчатися індивідуально, прагнуть досягти власних цілей, які не збігаються з інтересами академічної групи того чи іншого етапу навчання.

Необхідність задовольнити такий соціальний запит й мотивує завдання інтенсивного пошуку нових напрямків і можливостей навчання російської мови як іноземної.

Одним із таких напрямів може стати втілення в реальну практику принципів навчання дорослих учнів, розкритих в особливому розділі дидактики – андрагогіка, який відносно недавно сформувався в педагогіці. Як зауважила О. Н. Капустіна [3, с. 405], в андрагогіці весь процес навчання будується на спільній діяльності учнів і вчителів і має деякі особливості, характерні для дорослої аудиторії. Серед них можна відзначити такі:

- усвідомлене ставлення до процесу свого навчання;
- потреба в самостійності;
- осмисленість навчання, а отже, сильна мотивація навчання;
- практична спрямованість щодо навчання, прагнення до застосування отриманих знань, умінь і навичок у практичній діяльності;
- вплив на процес навчання професійних, соціальних і тимчасових чинників.

Презентована гнучка модель навчання російської мови як іноземної найбільш правильно узгоджується з принципами андрагогіки і має переваги, оскільки відповідає запитам сучасного життя, реалізуючи комунікативне індивідуально-орієнтоване навчання. Новизна комунікативного індивідуально-орієнтованого навчання російської мови як іноземної згідно з нашою концепцією полягає в тому, що викладач дотримується мовних намірів (інтенцій) учня. І відповідно до них безпосередньо на занятті здійснюється вибір комунікативних завдань, формуються стратегії їх розв'язання, що відповідають індивідуальним запитам учня, його актуальним потребам та інтересам.

На наш погляд, основою поетапного вдосконалення російської мови учня повинен стати психологічний шлях, що розкриває максимальне використання творчого потенціалу його особистості.

Зараз, коли від людей вимагається високий ступінь життєстійкості, що характеризується такими компонентами, як залученість, контроль, прийняття ризику, коли суспільство потребує гнучкості у стосунках з оточуючими і швидкості думки при прийнятті рішень, для іноземного громадянина, який живе в новому для нього соціокультурному

середовищі, особливо актуальною постає проблема адаптації. Компонентами адаптивної поведінки є: здатність відбирати нову інформацію і трансформувати її в особистісне знання про те, що робити, як вчинити в нових умовах; здатність контролювати, на відміну від «пригнічувати» власні емоції і прояви; здатність освоювати соціальне оточення і нові соціальні ролі, зумовлені мінливими обставинами.

До ознак високої адаптивності можна зарахувати такі: особистість приймає систему цінностей певного суспільства; прагне до поваги; орієнтована в майбутнє; погоджується на деякі зміни себе, якщо це потрібно для досягнення мети.

Гнучка модель навчання російської мови як іноземної передбачає насамперед розвиток адаптивності особистості. З цієї метою учням пропонується тренінг «Школа життєстійкості». Поняття життєстійкості, запропоноване Сьюзен Кобейса і Сальваторе Мадді, знаходиться на перетині теоретичних поглядів екзистенціальної психології та прикладної сфери психології стресу і співіснування з ним.

Однак роль життєстійкості не зводиться до ролі буфера при співіснуванні зі стресом, а є одним із ключових параметрів індивідуальної здатності до зрілих і складних форм саморегуляції, однією з опорних змінних особистісного потенціалу [5, с. 5].

Ми виходимо з того, що життєстійкість, будучи особистісно стійкою характеристикою, може цілеспрямовано розвиватися з закріпленням досягнутих позитивних змін.

Форми проведення тренінгу: міні-лекція, дискусія, презентація, робота в малих групах, рольові ігри, вправи.

Зміст програми тренінгу:

1. Міні-лекція про особливості «присутності» в групі психологічного тренінгу та можливості розвитку компонентів життєстійкості: залученість, контроль, прийняття ризику.

2. Практикум «залученості» або досвід переживання людиною своїх дій і що відбуваються навколо подій «як цікавих і радісних».

3. Практикум «контролю» або досвід переживання людиною своїх дій і що відбуваються навколо подій «як результатів особистісного вибору та ініціативи».

4. Практикум «прийняття ризику» або досвід переживання людиною своїх дій і подій, що відбуваються навколо «як важливого стимулу до засвоєння нового досвіду».

5. Потенціал життєстійкості. Робота в малих групах з вирішення ситуативних завдань і рольові ігри, максимально наближені до реальності, де здійснюється кризовий менеджмент.

6. Подія зустрічі. Заклучна частина тренінгу, де учасники діляться один з одним своїми враженнями, розповідають про свої досягнення і відкриття, називають найбільш важливі події зустрічі, які допомогли їм все це усвідомити.

Мовна діяльність, організована в формі тренінгу, сприяє формуванню соціального інтелекту. Його показником є те, наскільки швидко людина адаптується до інтенсивно мінливих обставин життя, чи може пред'явити себе в суспільстві як суб'єкт діяльності, наскільки вона емоційно чутлива до змін в поведінці співрозмовника тощо. Щодо умов навчання російської мови як іноземної дорослих учнів соціальний інтелект є найбільш важливим, тому що саме його розвиток стає метою, до якої прагне той, кого навчають із більшою або меншою часткою усвідомленості.

За такої мети гнучкий стрижень реального навчального заняття є глибинна схема стратегії спілкування: з'ясувати позицію співрозмовника → порозумітися → забезпечити взаємодію.

Навчання спілкуванню проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реального життя, де комунікація не зводиться до процесу передачі інформації, а включає в себе такі важливі складові, як взаємодія людей між собою; вплив один на одного; обмін ідеями, інтересами; творче засвоєння накопиченого досвіду.

Комунікативна компетенція учнів визначається ступенем оволодіння навичками розв'язання комунікативних завдань. Розв'язати комунікативну задачу – це означає за допомогою російської мови розв'язати якесь немовне завдання. СENS комунікації в тій реакції, яку ви отримуєте. Якщо реакція партнера адекватна, це означає, що в комунікативному акті досягнуто взаєморозуміння.

У лінгвістичному сенсі комунікативна компетенція є здатність розуміти і породжувати цілісні мовні твори – тексти. Іншими словами, комунікативна компетенція формується лише на рівні тексту.

Будь-який текст, обраний як одиниця навчання, ми розглядаємо, за Н. Б. Луєвою [6, с. 70], в рамках комунікативного процесу як писемну або усну форму використання мови, як структурно-цілісне знакове утворення, що є продуктом комунікативної діяльності відправника, моделює дійсність (або уявлення про неї) і запрограмоване ставлення до неї і сприйняття її читачем.

Розуміючи текст таким чином, ми можемо використовувати його як навчальну програму, оскільки як комунікативна одиниця, текст має певні властивості: мотивацію, комунікативну цілісність, тематичний зміст, ситуативну віднесеність, тобто в тексті закладена програма щодо його створення, а значить і його осмислення в процесі користування.

Ми підтримуємо точку зору Т. С. Кудрявцевої, що одиниці навчання повинні, з одного боку, співвідноситися з одиницями комунікації, з іншого – з механізмами породження і сприйняття мови, з третього – з процесом засвоєння нерідної мови [4, с. 63].

Усі вказане вище реалізовано у створеному нами і адаптованому навчальному посібнику «Співрозмовник» [2].

Як уже зазначалося, особливість комунікативного індивідуально-орієнтованого навчання полягає в тому, що учень сам обирає комунікативні завдання, які відповідають його актуальним потребам та інтересам, мотивам і цілям.

Тому наш посібник містить набір моделей типових комунікативних ситуацій у різних сферах спілкування, а також алгоритми їх реалізації на декількох рівнях спілкування.

«Співрозмовник» відтворює або імітує ситуації реального спілкування на таких рівнях спілкування.

Рольовий (стандартний) рівень спілкування.

Партнери діють в межах своїх соціальних ролей. Наприклад, етикетна поведінка в транспорті, на роботі і т. ін. Таке спілкування називають «контактом масок». На цьому рівні з партнером спілкуються як з виконавцем відповідної ролі.

Конвенціональний рівень спілкування.

Спілкування в ситуаціях, коли в партнері бачать особистість, настрій і думку якої не можна не врахувати, коли співрозмовники прагнуть знайти оптимальне для всіх вирішення проблеми. Наприклад, у ситуації, коли є конфлікт інтересів.

Діловий рівень спілкування.

Спілкування відбувається між партнерами, яких пов'язують стосунки співпраці, коли вони вважають один одного товаришами по спільній справі, мають спільні професійні інтереси. Наприклад, у ситуації ділових переговорів.

Особливе місце в посібнику належить художньому рівню спілкування, якому присвячений розділ «Пушкінські читання». О. С. Пушкін є основоположником сучасної російської мови. Учнів надається можливість стати співрозмовником «владики російського слова» і тим самим збагатити своє світосприйняття, тому що безпосереднє, живе сприйняття поезії в тому і полягає, що кожна людина виносить зі спілкування з поетом щось своє, неосягає зрозуміле і відчуте.

Читач стає причетним до всього, про що говорить художник, тому що художнє слово відгукується в ньому співпереживанням і співчуттям, і тоді Пушкін постає перед нами крізь

рядки своїх віршів «як живий з живими розмовляючи». У цьому, мабуть, полягає головна відмінність літературного читання від читання наукових текстів.

Зміст навчального курсу репрезентують такі розділи: «Тактики і стереотипи спілкування», «Тематичні бесіди та презентації», «Наукові читання та обговорення» «Пушкінські читання». Треба підкреслити, що кожне реальне заняття може бути побудовано таким чином, коли в навчальний процес включені комунікативні завдання з різних рівнів спілкування і в довільній послідовності, оскільки будь-яка з них може виявитися актуальною для конкретного учня зараз.

Така методична установка зумовлена концепцією гнучкої моделі навчання і слугує інструментом задоволення запитів і очікувань нашого адресата.

Посібник сприяє формуванню і розвитку таких компетенцій учнів:

- знати і використовувати всі базові компоненти ефективної комунікації нормативного розмовного стилю мовлення, загальнонаукового стилю мови і літературного стилю мовлення;
- вміти читати і розуміти тексти всіх вказаних стилів мови;
- вміти спілкуватися в усній і письмовій формі на всіх вище згаданих рівнях спілкування (рольовий (стандартний), конвенціональний, діловий, художній);
- вміти обробляти оригінальний науковий текст (компресія і трансформація тексту), складати до нього анотацію;
- вміти готувати повідомлення на певну тему і робити (проводити) його презентацію;
- вміти висловити свою точку зору з значущою для учня проблемою;
- оволодіти навичками публічного виступу на актуальну для учня тему.

Справжній комунікативний індивідуально-орієнтований курс російської мови призначений для дорослих учнів, які бажають підвищити рівень володіння російською мовою, продовжувати освіту в нашій країні, жити і працювати в російськомовному середовищі. Гнучка модель навчання російської мови як іноземної передбачає творчого підходу як з боку викладача, так і з боку учня.

Із методичної точки зору, реалізація творчого підходу в удосконаленні володіння російською мовою можлива за умови проблемного засвоєння змісту навчання як вищої форми комунікативної компетенції.

«Співрозмовник» містить навчальні матеріали, які «провокують» творчість. До них належать навчальні завдання:

1. Висловіть свою точку зору з проблематики прочитаного тексту. Наприклад, текст «Самомотивація», текст «Самоменеджмент».
2. Складіть есе на тему. Пропонуються такі теми: «Портрет успішної людини», «Переваги професії економіста», «Україна очима іноземця», «Туристичні маршрути України», «День відкритих дверей ОНЕУ», «Читаємо О. С. Пушкіна – ідеальний зразок російської мови», «Моя країна сьогодні і завтра», «Приморський бульвар – візитна картка Одеси».
3. Проведіть інтерв'ю з цікавою людиною.
4. Виступіть в ролі ведучого конференції і підготуйте вступне слово з проблеми конференції.

Концепція комунікативного індивідуально-орієнтованого навчання російської мови як іноземної, що реалізована в навчальному посібнику «Співрозмовник», є теоретичною і методичною базою для гнучкої моделі навчання дорослих учнів, що задовольняє соціальний запит іноземних громадян, які прагнуть інтегруватися в світову спільноту і адаптуватися до умов країни, у якій вони перебувають. Як результат пошуку, автори, дослідивши нові напрямки і можливості навчання російської мови як іноземної, об'єднали лінгвістичні і психологічні шляхи досягнення індивідуальних цілей дорослих учнів.

Нами розроблено науково обгрунтована та експериментально перевірена система занять у студентській аудиторії, що базується на діалозі як світоглядній позиції тренінгу життєстійкості, який слугує інструментом формування цивілізаційних компетенцій.

Життєстійкість за Maddi є системою переконань про себе, про світ, про відносини зі світом і включає такі компоненти, як залученість, контроль, прийняття ризику [5, с. 5].

Тренінг у усьому світі є невід'ємною складовою освітнього процесу, будучи найбільш ефективним і результативним інструментом розвитку внутрішніх змін і зростання особистості.

Тренінг життєстійкості як інструмент формування цивілізаційних компетенцій - це спеціально організоване спілкування в групах з керованою динамікою, де реалізується особистісний підхід до навчання.

Особливістю такого підходу є створення умов як «середовища існування», де людина у своїй свідомості зустрічається з власним «Я» і, будучи в стані творчої активності, знаходить особистісне знання [1, с. 69].

Знання - це завжди продукт суб'єктивного переживання. Якщо знання не пережито, то це інформація і тільки, яка з часом може забутись і її замінить інша.

Знання, на відміну від інформації, має психічний чинник. Психічний чинник - це те в нас, що діє. Наші дії відповідають нашому знанню. Знати - це означає розуміти, як діяти. У проблемній ситуації трансформується і теза, і антитеза - і створюється нове знання. І це завжди особистісне, індивідуальне знання.

Робота, спрямована на усвідомлення реальії життя, чим, власне, і характеризується тренінг життєстійкості, досягає мети в тому випадку, коли в результаті людина говорить: «Я знаю, що зі мною відбувається», «Я знаю, що мені робити», «Я знаю, хто я, і чого я хочу насправді», «я знаю, який винок під силу мені».

Ми виходимо з того, що особистісне знання неможливо взяти у когось у готовому вигляді (навіть якщо це наставник). Його можна тільки черпати з власного досвіду.

Таким досвідом для учасника тренінгу життєстійкості стає досвід спілкування й усвідомлення себе в психологічній групі, де він переживає важливі, значимі для себе події, спрямовуючи зусилля на поліпшення та розширення репертуару усвідомлень, доступних особистості.

У практичному розв'язанні проблеми формування цивілізаційних компетенцій за допомогою психологічного тренінгу ми орієнтуємося на концепцію М. Бубера про діалог як зустрічі двох особистостей, у якій відкривається реальність буття. Діалог, за М. Бубером, - це не тільки взаємодія двох логік двох живих людських істот під час їх зустрічі, це ще й «динамічна подвійність, складова сутність людини». Вона виражається у тому, що людина одночасно «тут дає і приймає», наступає і захищається, здатна досліджувати і здатна заперечувати. Вона виявляє в собі «можливість вступити у відносини» і розкритися в них іншій людській істоті [7, с. 140].

Навчальним чинником у тренінгу життєстійкості як інструменті формування цивілізаційних компетенцій є Спів-буття Зустрічі або Спів-присутність. Йдеться про психологічний феномен спільно бути або про те, що кожен із нас «випромінює» як особистість у взаємодії, про те, як відбувається вираження ідей, як виникає енергія і сприймаються індивідуальні цінності [5, с. 82].

Тренінгове заняття стає унікальним «середовищем існування», де можливо Спів-буття Зустрічі, яке переживається кожним його учасником як мужність вступити в діалог з Іншим і цією дією відкрити в собі особистісне знання.

Пошук кожним учасником тренінгу власного «ключа» особистісного зростання, що забезпечує розвиток життєстійкості, здійснюється в психологічних практикумах через Спів-буття Зустрічі, де можливою є зміна в собі і прийняття змін до іншого.

Характерними рисами Спів-буття Зустрічі, що забезпечує формування цивілізаційних компетенцій у тренінгу життєстійкості, є такі:

1. Спів-буття Зустрічі – це взаємодія, організована за принципом «спільно бути», «бути спів-присутнім», не нав'язуючи Іншому свій образ світу.

2. Спів-буття Зустрічі – це цикл Контакту двох або більше цілком сформованих особистостей зі своїми переконаннями, системою цінностей і моделлю поведінки, що відрізняються здатністю складатися в діалозі на підставах принципів партнерських відносин.

3. Спів-буття Зустрічі є смисловим стрижнем заняття, навколо якого розгортаються всі навчальні дії.

4. Необхідною умовою того, щоб Спів-буття Зустрічі відбулося, слугує створення позитивного психологічного клімату в аудиторії і постійна підтримка відповідної якості енергії, що виникає.

5. Спів-буття Зустрічі має на увазі високий ступінь інтеграції знання і поведінки і є живим втіленням знання завдяки активізації присутності як психологічного феномена та всіх компонентів життєстійкості.

6. Спів-буття Зустрічі, будучи психостимулюючим чинником навчання, робить більш розкутою творчу енергію учня, розкриває його особистісний потенціал і нові можливості щодо досягнення особистісно мотивованих, усвідомлених цілей.

До практичних навичок, що становлять цивілізаційні компетенції, які формуються в тренінгу життєстійкості через Спів-буття Зустрічі, ми зараховуємо такі:

- вміння слухати співрозмовника і бути почутим у прагненні до взаєморозуміння;
- вміння будувати партнерські стосунки в прагненні до поваги прав і свобод людини;
- вміння контролювати (на відміну від пригнічувати) власні емоції і прояви в прагненні до толерантності;
- вміння приймати зважені рішення в незвичних ситуаціях;
- вміння позитивно мислити і зберігати душевну рівновагу в прагненні до гармонії з собою і навколишнім світом.

Важливо підкреслити, що цей список не є повним і остаточним переліком результатів, які можуть бути досягнуті учасниками тренінгу, тому що спілкування в тренінговій групі - це живий процес людської взаємодії, що породжує емоційні інсайти, особистісні відкриття завдяки творчій енергії, розкріпає в Спів-буття зустрічі. Власне, кожен досягає того, що виявляється йому особисто під силу.

Загалом розвиток життєстійкості сприяє позитивній переоцінці значення всього, що сталося для особистості, для її подальшого зростання. Тому справжнім досягненням учасника тренінгу є не стільки оперування певними техніками подолання, скільки навчання здатності до зміни звичних навичок реагування на ситуацію, які виявилися непридатними для розв'язання тої чи іншої життєво важливої проблеми в нових умовах існування.

У навчальних цілях можна структурувати зусилля, спрямовані на поліпшення і розширення репертуару усвідомлення, доступних особистості, об'єднуючи їх в тематичні блоки.

Пропонована авторами система формування цивілізаційних компетенцій через Спів-буття зустрічі, у тренінгу життєстійкості є потужним стимулом для внутрішніх змін і зростання особистості.

Ефективність і результативність цього тренінгу зумовлена тим, що формування цивілізаційних компетенцій здійснюється на основі гуманізації загальнолюдських цінностей.

Таким чином, особливістю описаної авторами концепції є особистісно творчий підхід до навчання, коли формування комунікативної компетенції тісно пов'язане з навчанням ефективному спілкуванню в реальній ситуації, що відрізняється великим ступенем значущості для конкретного учня.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що розроблений інструментарій розкриття особистісного потенціалу учнів, у свою чергу, передбачає розвиток діалогічної спрямованості особистості як світоглядної позиції і набуття практичних навичок, що забезпечують індивідуальну здатність до зрілих і складних форм саморегуляції і адаптації до нових і постійно мінливих умов в ситуації особистісного вибору.

Література

1. Гейна О. В. Долинская В. И. Теория и практика личностного подхода при обучении РКИ. – Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: Сб. науч. ст. (по итогам международной научно-практической конференции) / под ред. И. Б. Игнатовой, Л. Ф. Свойкиной, Л. С. Безкоровайной. – Белгород: ИПЦ "ПОЛИТЕРРА", 2012.
2. Долинская В. И., Гейна О. В. Собеседник. Коммуникативный курс русского языка для иностранцев: учебное пособие. – Одесса: ОНЭУ, 2014. – 239 с.
3. Капустина О. Н. Психолого-педагогические особенности обучения взрослых учащихся иностранному (русскому) языку // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: Сб. науч. ст. (по итогам международной научно-практической конференции) / под ред. И. Б. Игнатовой, Л. А. Безкоровайной. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – Вып. 5. – 488 с.
4. Кудрявцева Т. С. Единицы текста и единицы обучения // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений. I (секции 1-3). – М.: Русский язык, 1990. – 715 с.
5. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Луева Н. Б. Смыслообразующие функции элементов художественного текста на стилистическом уровне / Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений. Т. I (секции 1-3). – М.: Русский язык, 1990. – 715 с.
7. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.

Гнатенко Е.В.,
старший преподаватель кафедры украинского и иностранных языков,
Сорокина Ю.Н.,
старший преподаватель кафедры украинского и иностранных языков,
Харьковская государственная академия физической культуры,
г. Харьков, Украина

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СПОРТИВНОМ ВУЗЕ

Современная действительность требует поиска новых форм, методов и приемов обучения. Наша же статья посвящена проблемам, с которыми сталкиваются студенты спортивных вузов при изучении английского языка. «Как показывают многие исследования, в настоящее время у студентов неязыковых специальностей наблюдается низкая мотивация к изучению иностранного языка, потому что иностранный язык – трудный предмет, требующий много сил, времени и упорства» [1]. Идущий в ногу со временем вуз нуждается в методах обучения, которые бы помогли не только качественно обучить студентов, но в первую очередь, развить потенциал личности. Сегодня эта проблема приобретает особое значение в связи с развитием научно-технического прогресса, поэтому требует более качественного подхода к преподаванию, а также использования технических средств обучения. Современное обучение направлено на то, чтобы помочь студентам не только приспособляться, но и активно осваивать ситуации перемен в обществе.

«К сожалению, обучение иностранному языку с учетом профессиональной направленности студентов до сих пор остается неудовлетворительным. Об этом свидетельствует острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения. Чтобы научить студентов иностранному языку, необходимому ему в его будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода, переосмыслить его цели и содержание» [2].

По мнению преподавателей Харьковской государственной академии физической культуры, «мотивация при изучении иностранных языков у студентов спортивных вузов низкая, что можно объяснить рядом довольно объективных причин: регулярные тренировки, высокая загруженность другими предметами, отнесение иностранного языка к непрофилирующим предметам, низкий уровень знаний» [3]. Хотя на наш взгляд, знание иностранного языка теперь не просто необходимость, а неотъемлемая часть повседневной жизни. Студенты спортивного вуза часто бывают за границей, где знания английского языка просто необходимы. Свободное владение иностранным языком, вместе с профессиональными навыками позволяет спортсмену получить достойную работу и построить успешную карьеру не только в родной стране, но и за границей.

При обучении следует ориентироваться на развитие личности студента, его познавательные и созидательные способности; на формирование глубокой личностной мотивации, а также стимулирование получения образования и приобретение знания иностранных языков. Преподаватель, в свою очередь, призван воздействовать на основные направления формирования мотивации учащегося. Преподаватель выступает как средство ознакомления с той или иной системой знаний, выстраивает учебный процесс, взаимодействует с учащимися [4].

Актуальность же предложенной проблемы обуславливает тот факт, что не всегда желание студентов говорить и знать язык совпадает с их способностями к нему. О том, какие трудности возникают у студентов-спортсменов при изучении английского языка и пойдет речь в этой статье.

Основой изучения иностранного языка является именно практика общения, а не теория грамматики. На сегодняшний день существует 3 основных метода изучения иностранного языка: коммуникативный, грамматико-переводной, и метод «вовлечения». Коммуникативный – наиболее распространенный из них. Это диалоги, аудирование, чтение. Здесь изучаются стандартные грамматические, лексические и синтаксические правила. Грамматико-переводной больше всего подходит профессионалам-лингвистам. Метод «вовлечения» по принципу обучения детей предполагает сначала понимание языка, потом говорение на нем, затем чтение и письмо. Этот метод рассчитан на долговременную программу, но при этом полученные знания останутся навсегда.

Наиболее распространенной проблемой при изучении иностранного языка является то, что мы думаем на родном языке и только потом переводим слова на чужой язык, далее сопоставляем с правилами грамматики и, в конце концов, произносим предложение, что является достаточно утомительным процессом.

По мнению Гнатенко К.В., «сравнительная характеристика говорения и аудирования дает возможность выделить общие психологические параметры. Оба вида речи характеризуются наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования. Основным различием этих двух процессов являются их конечные звенья – порождение высказывания для говорения и восприятие речи для аудирования» [5].

С точки зрения методики существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. На занятии особое место занимают формы преподавания, которые обеспечивают активное участие каждого студента, стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремления изучать английский язык. Понимание же формируется в процессе общения.

Говорение – достаточно неизученный вид речевой деятельности с точки зрения возникающих здесь трудностей. Трудности говорения зависят от того, что речь подразделяется на диалогическую и монологическую. Отсюда трудности диалогической речи – необходимость постоянного следования за мыслью собеседника, боязнь студента, что он может что-то не понять или не так ответить. Трудность же монологической речи в том, что нужно постоянно поддерживать логичность высказывания, не сбиваться с мысли.

Все вышеперечисленное позволяет нам сделать следующие выводы: не надо делать специальных усилий для переноса речевых умений; надо управлять учебным процессом, учитывая параметры устной и письменной форм коммуникации.

Преподаватели спортивного вуза считают, что «необходимо приблизить содержание и методику обучения к потребностям будущей профессиональной деятельности студентов, а также выделить коммуникативно значимые темы и ситуации профориентированного обучения» [6].

Література

1. Сорокина Ю.Н. Активная методика перевода / Ю.Н. Сорокина, Т.С. Шпанько // Альянс наук: вчений вченому. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2010. – Т3. – С. 88.
2. Сорокина Ю.Н. Профессионально-ориентированное обучение иностранного языка в вузе / Ю.Н. Сорокина, Т.С. Шпанько // Альянс наук: вчений вченому. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2011. – Т4. – С. 69.
3. Ермолаев В. К. Повышение эффективности процесса обучения английскому языку в спортивном вузе / В.К. Ермолаев, К.В. Максимова, Ю.Н. Сорокина, Т.С. Шпанько // Научная

практическая конференция. Язык и межкультурная коммуникация. – Днепропетровск, 2009. –Т1. – С. 68.

4. Петрусенко Н.Ю. К вопросу о мотивации и ее роли в обучении иностранному языку / Н.Ю. Петрусенко, И.Ю. Соина // Матеріали V Міжнародної науково-методичної конференції. Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті болонського процесу та загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов. – Одеса, 2014. – С. 356.

5. Гнатенко К.В. Проблемы при изучении английского языка / К.В. Гнатенко // Наука в інформаційному просторі. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2012. –Т1. – С. 70.

6. Сорокина Ю.Н. Обучение иностранному языку на неязыковых специальностях вузов / Ю.Н. Сорокина, Т.С. Шпанько // Альянс наук: вчений вченому. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2009. – Т5. – С. 72.

Гуцол М.І.,
к. філол. н., доцент кафедри мовознавства,
Івано-Франківський національний медичний університет,
м. Івано-Франківськ, Україна

ВИВЧЕННЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Основною метою викладання та вивчення іноземної мови є комплексне і поглиблене навчання студентів та аспірантів іноземної мови як засобу спілкування, розвиток вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності: читанні, письмі, говорінні та аудіюванні.

Основна мета викладання – це комплексне і поглиблене навчання студентів іноземної мови як засобу спілкування, розвиток вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності: читанні, письмі, говорінні та аудіюванні. Окрім того, це підготовка студентів до прослуховування і обговорення лекцій іноземною мовою з фахових медичних дисциплін: терапія, хірургія, отоларингологія, гінекологія тощо, які читають науковці, відомі професори провідних університетів Європи та США. Студенти розвивають вміння ділового спілкування, читають автентичну літературу за фаховим спрямуванням, проводять дискусії, дебати, презентації, пишуть анотації, есе, статті, наукові дослідження та готуються до складання міжнародних тестів. Магістри та аспіранти використовують набуті знання з іноземної мови при підготовці до складання кандидатського іспиту та обробці наукової інформації, щодо написання анотацій та рефератів за першоджерелами.

Вагомий внесок у цьому відіграє студентський науковий гурток, членами якого є 45 студентів. Щорічно проводиться олімпіада серед студентів, метою якої є виявлення, відбір та підтримка обдарованої студентської молоді, розвиток і реалізація здібностей студентів та стимулювання їхньої творчої активності. Головною метою навчально-методичної роботи наша кафедра мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету (ІФНМУ) вбачає у формуванні професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції студентів – майбутніх фахівців-медиків. Реалізуючи зазначену мету, кафедра вивчає та запроваджує такі методи викладання, які не тільки забезпечують глибоке оволодіння іноземною зокрема німецькою мовою, але й стимулюють незалежність мислення, суджень та дій у поєднанні з соціальними вміннями та соціальною відповідальністю. Цей єдиний концептуальний підхід орієнтується на потреби міжнародних контактів, зміщує акцент в оволодінні знаннями з німецької мови на діалогічне мовлення ситуативного характеру, передбачає комплексне засвоєння в цілеспрямованих мовленнєвих актах лексичних та граматичних норм, стимулює висловлення студентами власних думок та аргументів, тобто – спрямований на прищеплення студентам навичок усного і письмового мовлення, адекватного конкретній комунікативній ситуації. Важливою характерною рисою такого бачення організаційно-методичного боку навчального процесу полягає і в усвідомленні нової ролі студента як партнера і співучасника навчального діалогу. Саме тому регулярною складовою занять викладачів кафедри стали ролеві ігри, змагальні вправи, презентації, проекти, проміжні та заключні обговорення-дискусії програмної тематики, проведення яких частково або повністю доручається студентам. Зрозуміло, що суттєвою передумовою успішного організаційно-методичного оформлення практичних занять є достатня наявність відповідних навчальних матеріалів. Саме тому викладачі кафедри приділяють цьому питанню першорядне значення і змогли забезпечити викладання німецької мови на базі сучасних німецьких та власних видань, розроблених з орієнтиром на інтенсивну комунікативну методику. Завдяки цьому студенти вивчають німецьку мову, зокрема, з

опорою на таку відому у фахових колах навчальну літературу як “Deutsch für Medizin”, “Anatomie“, „Anatomie/ Text und Atlas“. Викладачі кафедри мають і власні видання та видання національних підручників у співавторстві з авторськими колективами інших вищих медичних навчальних закладів України. Це такі як: “Deutsch für Heilkunde”, “Fachsprache Deutsch in der Heilkunde”, „Fachsprache Deutsch in der Zahnheilkunde“.

Важливим аспектом організації навчального процесу, а також самостійної роботи студентів, є і широке використання сучасних технічних засобів – насамперед, комп’ютерної техніки та спеціальних аудіо- і відеозаписів (та завдань до них). На кафедрі працює комп’ютерний клас для вивчення іноземної мови та програма для здійснення модульного контролю знань студентів. З огляду на те, що автентичні матеріали сприяють засвоєнню та відтворенню студентами зразків справді “живої” німецької мови та передають ментальні особливості комунікації між носіями німецької мови, викладачі кафедри проводять практичні заняття в комп’ютерному класі університету.

Як зазначено вище, поряд з залученням до навчального процесу кращої літератури, що з’являється на освітньому ринку, викладацький склад кафедри веде постійний творчий пошук, розробляючи власні навчально-методичні матеріали, які враховують потреби тих чи інших німецькомовних курсів та специфіку спеціальностей вищого медичного навчального закладу.

Навчально-методична робота кафедри зорієнтована передусім на такі аспекти: 1. Посилення інноваційної складової навчального процесу. Прагнучи інтенсифікувати навчальний процес, кафедра вивчає надбання сучасної науки та практики в сфері методики викладання іноземних мов, постійно поповнює і систематизує кафедральний банк даних з цієї тематики та активно впроваджує у викладацьку діяльність інноваційні техніки і прийоми, зокрема, рольові ігри та ситуації, усні презентації з обґрунтуванням власної позиції, тематичні дискусії, віртуальні проекти, відеофільми з завданнями до них і т.п. Кафедра створила та розвиває власну бібліотеку навчально-методичних матеріалів, відеотеку, активно використовує для проведення практичних занять власний комп’ютерний клас університету. 2. Урізноманітнення форм самостійної роботи студентів. Самостійна робота виконується студентами шостеступово і передбачає виконання щонайменше одного з завдань в Лабораторії організації самостійного вивчення іноземних мов, збалансованість усної та письмової форм презентації результатів, використання інформаційних ресурсів мережі Інтернет, проблемний, дискусійний характер завдань та різноманітність їх типів (реферати, дискусії, презентації, аудіювання, реферування матеріалів ЗМІ, коментування таблиць, діаграм, виконання комп’ютерних тестів тощо). Самостійна робота спрямовується не лише на поліпшення мовних знань, але й обов’язкове формування інших якостей студентів в контексті компетентнісного підходу – зокрема, таких як вміння самостійно знаходити та творчо опрацьовувати інформацію, формувати та аргументовано висвітлювати власну думку, толерантно відноситися та критично оцінювати позицію інших, пропонувати можливі рішення певних проблем медичного характеру, керувати дискусією тощо. 3. Поліпшення підсумкового контролю знань студентів. Логічним продовженням інноваційних зусиль в навчальному процесі стали аналогічні зміни в підходах до підсумкового контролю знань студентів. Кафедра перейшла на різнотестові матеріали без завдань на переклад і таким чином реалізувала один з важливих принципів комунікативного підходу – принцип одномовності. Одномовні різноаспектні (німецькомовні) завдання, зокрема, з аудіювання, реферування текстів з власним коментарем, анотації текстів, написання приватних та ділових листів носять творчий характер та створюють передумови для більш об’єктивного і багатостороннього кінцевого контролю знань студентів. 4. Підготовка навчально-методичних матеріалів нового покоління. Кафедра цілеспрямовано й послідовно працює над створенням власних навчально-методичних матеріалів, які відповідають сучасним подходам до вивчення іноземних мов. Показником наполегливих зусиль у цьому плані є чотири

підручники, шість посібників, дванадцять робочих зошитів та навчальна комп'ютерна програма, які були розроблені і впроваджені в навчальний процес викладачами кафедри. Використання власних (та інших) навчально-методичних матеріалів забезпечує вивчення мови на базі актуального матеріалу, сприяє комунікативній орієнтації навчального процесу, стимулює подальше використання інноваційних методів викладання іноземних мов та передбачає широкі можливості для роботи з технічними засобами навчання.

Отже для оптимізації навчального процесу щодо вивчення іноземної мови слід знати відповіді на такі запитання:

1. З якою метою студент вивчає іноземну мову?
2. Чого йому потрібно навчитися, щоб ефективно використовувати іноземну мову?
3. Що спонукає його до вивчення мови?
4. Який фаховий рівень знань, умінь та досвіду повинен бути у викладача?
5. Чи забезпечений студент підручниками, довідниками, аудіовізуальними та інформативними засобами?
6. Скільки часу він бажає і може присвятити вивченню мови?

Необхідно максимально точно визначити цілі навчання, вартісні з огляду на потреби тих, хто вивчає мову, та реалістичні щодо їх інтелектуальних характеристик і доступних засобів.

Висновок: З метою координації зусиль усіх учасників навчального процесу, для досягнення поставлених цілей необхідно створювати оптимальні умови для вивчення іноземних мов. Спілкуючись у різноманітних комунікативних ситуаціях користувачі, і ті, хто вивчає мову, застосовують певну кількість знань і навиків, набутих ними раніше. Увесь досвід спілкування людини служить для того, хто навчається, і може розглядатися як грані комунікативної компетенції.

Література

1. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 2015. – №2.
2. Ратич М.Т., Шабайкович Г.А. Дослідження шляхів оптимізації навчального процесу з іноземних мов // Іноземна філологія. – Львів. – 2008.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколасвої. – К: Ленвіт, 1999. – 320 с.

*Дмитрук Л.І.,
к. філол. н., доцент,
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ МЕДИЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Проблема формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей є вкрай актуальною. Актуальність поставленої проблеми поглиблюється суперечностями між потребою суспільства в фахівцях високої кваліфікації та реальним станом їхньої підготовки у вищих навчальних закладах, потребою формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей та недосконалістю науково-методичного забезпечення для цього формування. Метою статті є висвітлення особливостей та практики формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей, визначення шляхів формування цієї компетентності, з'ясування впливу умов формування україномовної комунікативної компетентності на якість професійної підготовки.

Україномовна підготовка фахівців медичних спеціальностей є одним із важливих складових сучасної системи вищої медичної освіти. Тому метою навчання українській мові студентів-іноземців у вищих медичних навчальних закладах є набуття професійно спрямованої україномовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності. Проблема формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей є вкрай актуальною. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що багато вітчизняних і зарубіжних вчених досліджували питання комунікативної компетентності, зокрема Н. Гез, І. Зимня, М. Canale, N. Chomsky, D. Hymes[4], M. Swain, O. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова, Г. Абрамович [1].

Актуальність поставленої проблеми поглиблюється суперечностями між потребою суспільства у фахівцях високої кваліфікації та реальним станом їхньої підготовки у вищих навчальних закладах, потребою формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей та недосконалістю науково-методичного забезпечення для цього формування. Метою статті є висвітлення особливостей та практики формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей, визначення шляхів формування цієї компетентності, з'ясування впливу умов формування україномовної комунікативної компетентності на якість професійної підготовки.

Серед дослідників немає одностайної думки щодо визначення поняття україномовної компетентності. На думку С. Ніколасової, компетентність – це «здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії» [3, 11]. А. Хутірський вважає, що «компетентність – це якість особистості, що передбачає володіння людиною певною компетенцією, під якою у свою чергу, розуміється сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, тобто компонентів змісту навчання, необхідних для ефективного виконання діяльності у відношенні до певного кола предметів і процесів» [7, 59]. Отже, під компетенцією розуміється задана вимога підготовки людини до

професійної діяльності, а під компетентністю – її особистісна якість (характеристика). Узагальнивши досвід попередників, україномовною комунікаційною компетентністю будемо вважати якість фахівця, що включає в себе сукупність компетенцій щодо володіння українською мовою в інтеграції з професійними знаннями, вміннями, навичками та здатністю вирішувати проблеми, які виникають у професійному та соціокультурному середовищах.

Комунікативна компетентність означає те, що кожному висловлюванню притаманні свої правила, які підпорядковуються загальним правилам граматики, і засвоєння яких забезпечує спроможність використовувати мову в процесі комунікації. Суть комунікативної компетентності розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти. Комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. Під дискурсивним компонентом розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання [2].

При аналізі комунікативної компетентності, періодичні видання, Інтернет та телебачення, є одними з найпоширеніших джерел повідомлення інформації, якими користується суспільство. Робота студентів з газетами та журналами на заняттях з української мови допомагає не тільки зняттю бар'єра, що закриває доступ до світової інформаційної системи, але й формуванню особистості як активного члена суспільства. Робота з газетами та журналами українською мовою дає можливість студентам оволодіти унікальним тематичним розмаїттям лексики і є основою для комунікативної діяльності. Спілкування з носіями української мови за допомогою e-mail, організоване в телекомунікаційних мережах, використання різноманітних ресурсів навчальної інформації для накопичення дидактичних матеріалів, сприятиме:

1. Формуванню культури спілкування, розиткові комунікативних навичок, що є дуже важливим при вивченні української мови.
2. Створенню мовного середовища при телекомунікаційних контактах з носіями мови.
3. Підвищенню мотивації у вивченні української мови.

Формування комунікативної компетентності для студентів медичних спеціальностей забезпечується насамперед через зміст навчання, його тематичну організацію та ускладнюється відсутністю підручника, орієнтованого на дану категорію майбутніх спеціалістів та недостатньою кількістю практичних годин на вивчення української мови. Систематична робота над покращенням вимови і словникового запасу, міжпредметні зв'язки з основними дисциплінами, використання Інтернету, газет та журналів з української мови – всі ці чинники сприяють оволодінню студентами мовним компонентом комунікативної компетенції з використанням країнознавчої та культурознавчої інформації в навчальному процесі.

Педагогічними умовами формування комунікативної компетентності студентів-іноземців є:

- 1) цілеспрямований відбір змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів-іноземців;
- 2) систематична мотивація слухачів до ґрунтового оволодіння предметом;
- 3) спрямованість форм і методів навчання на поетапне оволодіння студентами-іноземцями матеріалом;
- 4) забезпечення спеціальної підготовки викладачів для роботи в іноземній аудиторії;
- 5) створення комфортного лінгводидактичного середовища.

На практиці, однією з основних умов формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей є забезпечення позитивної мотивації оволодіння студентами вміннями україномовного спілкування (професійно-пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до навчання, потреба в професійному самовдосконаленні) на основі формування усвідомлення їхньої значущості для майбутньої професії та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Розвиток мотивації студентів –

це спонукання до вивчення мови, зумовлене суб'єктивним світом студента, його власними бажаннями, особистісною зацікавленістю у навчанні. Для цього необхідно, щоб матеріал, який використовується на занятті, був цікавим (наприклад, цікавий текст, сучасна пісня, поезія, гумор тощо); прийоми роботи з навчальним матеріалом приваблювали слухачів (використання колективних форм роботи, таких як навчальні ігри (ігри-конкурси, рольові ігри)). Засвоєння складових україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей відбувається результативніше в умовах інтенсивної мовленнєвої діяльності, особливо в нових для них, професійно орієнтованих ситуаціях. Доцільно під час роботи в аудиторії активізовувати розумово-мовленнєву активність студентів, залучати їх до безпосередньої участі в мовленнєвій діяльності, максимально збільшувати їхню активну участь у самостійній роботі й колективних формах навчання. Обов'язковою умовою проведення бесіди українською мовою є створення максимально наближеної до реальної обстановки мовленнєвої ситуації, яка спонукає студента до самостійного висловлювання, вдосконалює мовленнєву реакцію та компенсує відсутність природного мовного оточення. Створенню мовленнєвої ситуації під час бесіди допомагає: використання тематики, близької особистим та громадським інтересам студентів; широке застосування технічних джерел інформації; використання наочних посібників.

За основу характеристики професійних комунікативних умінь майбутніх лікарів нами виділено такі вміння, як:

1. Комунікативно-мовленнєві – володіння словниковим запасом технічних термінів, понять, фактів медичної науки, її законів, теорій, які містять систему медичних наукових знань, а також знань про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій, оцінних знань, які характеризують суспільне й особистісне значення професії медичного працівника. У мовній підготовці важливим є оволодіння іноземними студентами різними формами усного мовлення, його технікою (вимова, дикція, темп, логічність), вміння будувати взаємовідносини з колегами, пацієнтами рідною та іноземною мовами, вживання формул мовленнєвого етикету.

2. Інформаційно-інструментальні вміння – планування цілей, змісту, засобів комунікації під час викладу медичної інформації, володіння різними формами подачі інформації, знаходження засобів комунікації.

3. Організаційно-технологічні – толерантне ставлення до співрозмовника на основі партнерства й рівноправності, довіри між суб'єктами комунікації, встановлення й розширення професійних комунікативних зв'язків.

4. Невербальні вміння – дотримання культури зовнішнього вигляду, передавання значущої інформації за допомогою невербальних засобів комунікації, вираження позитивного настрою.

5. Інформаційно-пошукові – обмін інформацією завдяки Інтернету, знаходження нових професійних зв'язків, збагачуючи професійний й мовний потенціал, використовування інформаційно-комунікативних технологій для самовдосконалення власного потенціалу [6].

У процесі формуванні комунікативних умінь щодо вивчення української мови іноземцями, найбільш дієвою та ефективною можна вважати таку організацію навчання, яка забезпечувала б залучення студентів до комунікативної діяльності, адже «комунікативний підхід передбачає вихід у такі ділянки комунікації, де проявляються наміри та інтенції мовця, його рольові характеристики, особливі стратегії мовленнєвої поведінки. У центрі уваги опиняються питання, пов'язані з використанням мови у конкретних мовленнєвих актах, явища мовної та мовленнєвої варіантності» [5, 30].

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

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

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

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

Найтиповішими проблемами формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей є: співвідношення україномовної підготовки та фахових дисциплін; розробка навчальних програм, переробка та створення нових підручників, доопрацювання критеріїв оцінювання знань студентів; впровадження нових прийомів навчання різним видам мовленнєвої діяльності; впровадження інноваційних технологій та дистанційного навчання; недостатнє науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення; інколи відсутність відповідного мовного середовища, можливості мовної практики з носіями української мови тощо. Для формування україномовної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей принциповою є проблема організації навчального процесу відповідно до професійно-орієнтованого підходу. Професійно-орієнтований підхід до навчання має бути спрямованим на якісні зміни в системі формування професійної та україномовної комунікативної компетентності з урахуванням індивідуальних можливостей та здібностей студентів. З метою оптимізації формування україномовної комунікативної компетентності варто впроваджувати певні форми та напрями навчання, спрямовані на професійну діяльність студентів: створення бази аудіо матеріалів українською мовою у форматі MP3 для використання студентами аудіо записів під час самостійних занять; використання ресурсів центрів самостійної мовної підготовки та інших технічних засобів навчання української мови; використання ресурсів Інтернет з метою адаптації слухачів до віртуального україномовного середовища; використання ресурсів дистанційного навчання української мови, створення електронних підручників та тестів для самоконтролю.

Література

1. Абрамович Г.В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2005. – №4.
2. Неустроєва Г.О. Роль професійного спрямування під час викладання іноземної мови в ВНЗ [Електронний ресурс] / Г.О. Неустроєва // Материалы научно-практической конференции «Наука и технологии: шаг в будущее – 2010».
3. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 11.
4. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes\$ in J. B. Pride and J. Holmes (eds.) – New York : Harmondsworth : Penguin, 1972.
5. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2001. – С. 30.
6. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / укладачі: В. І. Лозова, А. В. Троцько, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна; за заг. ред. В. І. Лозової. – Х. : Віровець А. П. «Апостроф», 2011. – С. 276-281.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59.

Еремкина Г.Г.,
к. филол. н., доцент, зав. кафедрой иностранных языков,
Одесский национальный медицинский университет,
г. Одесса, Украина

КОГНИОСФЕРА НОМЕНКЛАТУРНЫХ НАЗВАНИЙ (На материале названий лекарственных средств)

Фармацевтическая терминология является одним из обширных подразделов медицинской терминологии, удельный вес и коммуникативная значимость которой значительно возросла в последнее время. Эта терминосистема является открытой для проникновения новых лексических единиц, для реализации различных структурных типов, она постоянно обогащается в связи с бурным развитием фармацевтической промышленности. Проблемы номинации лекарственных средств рассматривались в работах отечественных и зарубежных исследователей в разных аспектах – этимологическом, структурно-словообразовательном, стилистическом и др. Нам представляется интересным рассмотрение этого вопроса с когнитивной точки зрения.

Названия лекарственных средств являются выразителями определенных фрагментов национальной языковой картины мира как результат восприятия свойств, признаков, действия на человека с учетом когнитивных механизмов аналогизации с другими явлениями нашей жизни. При номинации лекарственных средств прослеживается специфика опыта народа, его культура, традиции, обычаи, верования. В них отражен широкий спектр информационных каналов – визуальных, слуховых, вкусовых, тактильных, обонятельных и формирование на их базе позитивного целостного образа путем комплексных и смешанных ассоциаций с другими предметными сферами. Смысловое наполнение номенклатуры направлено, в первую очередь, на потребителя от когнитивного опыта и лингвистической компетенции которого зависит понимание составляющих компонентов. Для того, чтобы потребитель активно включился в акт коммуникации, необходимо учитывать предшествующий лингвистический и общекультурный опыт участников, важно сделать узнаваемыми и аттрактивными названия лекарственного средства (ЛС) – герпесан, неоангин, трахисан.

Для повышения коммуникативной пригодности названий ЛС необходимо совместить в этой лексической единице несовместимые на первый взгляд требования – информативность (от этого зависит привлекательность или непривлекательность данного товарного знака) и лаконичность (условие существования рекламного текста). Для того, чтобы потребитель имел возможность предугадать или прогнозировать значение ЛС (лексическое, медицинское наполнение) в его семантическом окружении должны находиться формальные идентификаторы повторяющейся и уже знакомой модели с определенным устойчивым значением – АНТИ (АН) + ...+ин (как привычный финальный фармацевтический компонент (аналгин, антигриппин). С семантической точки зрения товарные знаки должны нести научно-медицинскую познавательную информацию, связанную с объективной характеристикой лекарства, которая включает определенные параметры. Этого можно достигнуть путем синтеза семантических и словообразовательных средств. Когниосфера ЛС включает следующую информацию:

1. Название производящей фирмы или лаборатории, государственную принадлежность (ципробай – ципрофлоксацин производства фирмы Байер, совкаин – новокаин советского производства).
2. Химический состав лекарства (аевит, карбоген – смесь углекислоты и кислорода).

3. Физическое состояние ЛС и лекарственную форму или форму выпуска (альгипор – в форме пористых стерильных листьев, альмагель – в форме геля, левовинизоль – в форме аэрозоля, витакап (витамины в капсулах).

4. Способ применения (ингакамф – карманный ингалятор, в состав которого входит камфара).

5. Механизм действия (фурапласт – содержит фурацилин; применяют путем накладывания тонким слоем, который, высыхая, образует тонкую защитную пленку; бронхолитин – для расширения бронхов при кашле).

6. Патологические состояния, при которых следует применять данное лекарство, а также терапевтический эффект и указания анатомического и физиологического характера (холензим).

7. Количественный состав компонентов (дозировка) – (амитетравит, девясил).

8. Мифологические, антропонимные и топонимные ассоциации (бехтеран, модопар – при болезни Паркинсона).

9. Лингвистические ассоциации, связанные с интернациональными элементами и иностранными языками – английским, французским, немецким, латинским (горпилс – от «горло» + «pills» – таблетки).

Номинация лекарственных средств находится в значительной мере под влиянием экстралингвистических факторов, а именно коммерческих; в них много еще неупорядоченного, аффективного и окказионального, что противоречит законам терминологии. Однако в этих лексических единицах заложена возможность оптимизации процесса специальной коммуникации с возможностью вовлечения широкого круга участников при концептуально правильном моделировании этого процесса.

Ермолаев В.К.,
доцент кафедры украинского и иностранных языков,
Шпанько Т.С.,
ст. преподаватель кафедры украинского и иностранных языков,
Харьковская государственная академия физической культуры,
г. Харьков, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Актуальность проблемы формирования умений и навыков самостоятельного приобретения знаний студентами, изучающими иностранный язык (на примере использования англо-русского словаря) обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности. В этой связи особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их освоения, осознавали, что самостоятельная работа способствует активизации познавательной деятельности и становится подлинным достоянием личности.

При обучении иностранным языкам большую роль отводят формированию умений и навыков самостоятельного приобретения знаний. Среди них существенное место занимает умение самостоятельно справляться с трудностями, которые возникают в процессе понимания текста из-за наличия в нём незнакомых слов.

Развитие умения быстро и безошибочно находить значение незнакомого слова в словаре является неотъемлемым компонентом обучения чтению в целом. Умение использовать поиск в значительной степени определяет культуру чтения, отвечает требованиям, которые предъявляются к умениям и навыкам самостоятельного приобретения знаний при работе со словарем, что является необходимым как в процессе обучения иностранному языку в рамках учебных заведений, так и в последующей самостоятельной работе над языком.

Выделяют три этапа формирования умений и навыков:

I этап связан с уточнением объекта поиска и осуществляется до обращения к словарю;

II этап связан с отыскиванием в словаре той словарной статьи, в которую входит искомая лексическая единица.

Обучение работе со словарём проводится как формирование умственного действия и имеет следующие формы:

1. Проведение вводной беседы, в ходе которой студенты знакомятся с видами словарей и особенностями словаря, с которым придётся работать.

2. Сообщение последовательности операций при поиске незнакомого слова.

3. Перевод связанных текстов с использованием двуязычного словаря.

Студентам сообщаются теоретические сведения о профессиональных умениях поиска лексической единицы в словаре. Ниже перечислены наиболее существенные из них:

1. Скорость отыскания разных по степени лексических единиц, т.е. результативность.

2. Определение необходимого для перевода словаря.

3. Определение степени трудности текста, т.е. процент незнакомой лексики.

4. Анализ лексики отрывка с точки зрения трудности при ее отыскании в словаре.

III этап связан с ориентировкой в пределах словарной статьи (выбор части словарной статьи и выбор значения искомого слова).

Было установлено, что некоторые операции, составляющие шаги, более легко формируются у студентов, так как для них можно составить алгоритм (например, при приведении слова в исходную форму можно выполнить следующие операции: отбросить с

(cards – card), отбросить -ed и одну из удвоенных согласных (dubbed – dub), изменить после отбрасывания аффикса -i на -y (enemies – enemy). Другим шагам труднее обучить, например, шагу выбора значения. В словаре чаще всего нет однозначного ответа, и студент становится перед проблемой выбора значения из нескольких, данных в словарной статье. Задача решается без опоры на алгоритм, она имеет эвристический характер, поэтому выбор значения слова представляет собой значительную трудность для учащихся. На основании проведенного анализа получаем операционную структуру действия, которой должны овладеть обучающиеся при поиске лексической единицы в словаре. Сопоставление действий опытного и неопытного чтецов показало, что основные различия касаются: а) темпа выполнения действий – это происходит за счёт шага приведения лексической единицы в исходную форму, шага введения её в оперативную память, шага поиска; б) полноты состава шагов; в) последовательности выполнения шагов и операций; г) степени развёрнутости операций в шагах введения лексической единицы в оперативную память и ориентировки в словарной статье; д) результативности поиска за счёт шага определения состава лексической единицы, введение ее в оперативную память и выбора значения.

Для формирования умений и навыков самостоятельного приобретения знаний студентами с помощью двуязычного словаря необходимо следующее: сформировать у обучающихся действие поиска с полным составом шагов и операционным составом каждого шага, научить их определенной последовательности выполнения шагов внутри действия поиска и операций внутри каждого шага, добиться выполнения каждого шага и всего действия в целом, добиться определённого темпа работы со словарем. Подготовить языковой материал для подготовительных упражнений: подобрать лексику для обработки отдельных операций (подобрать лексические единицы в производной форме, для приведения которых в исходную форму необходимо разное количество операций (lapped, anniversaries, designers); лексику, в которой трансформация не нужна (means, goods); сочетания глагола с послелогом (takeit, givein); фразеологические обороты; слова различные по длине; слова, имеющие сходные графические пары (short, shot); слова простые, сложные, производные, представляющие собой трудности при их запоминании на период поиска; слова, отличающиеся по второй, третьей букве для отработки внутреннего алфавита (mist, mission, missile); слова, имеющие омонимы, отсылки и т.п.).

Приобретаемые умения и навыки закрепляются у студентов во время практических занятий.

Література

1. Полный англо-русский русско-английский словарь / CompleteEnglish-RussianRussian-EnglishDictionary. Сост. В.К. Мюллер. – М.: Изд-во «Эксмо», 2015. – 1328 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов вузов / В.И. Загвязинский. – М : Академия, 2001.– 192 с.
3. Захарова Е.В. Пути оптимизации самостоятельной работы студентов в вузе / Е.В. Захарова // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. Аспирантские тетради. – 2007. – № 3. – С. 281-284.
4. Покушалова Л. В. Формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы студентов технического вуза // Молодой ученый. – 2011. – №4. Т.2. – С. 115-117.

Жигжитова Л. М.,

викладач,

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського»,
м. Київ, Україна*

SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS POUR LES ÉTUDIANTS EN TÉLÉCOMMUNICATIONS

Aujourd'hui, les technologies de l'information et des télécommunications se développent rapidement fournissant une science solide et les technologies de fond pour la société de l'information moderne. L'enseignement de l'anglais pour les étudiants en télécommunications dont l'objet est multioptionnel en tant qu'associé à différentes connaissances et compétences de base des élèves à la fois dans les domaines en question et dans la maîtrise de la langue étrangère pose certains problèmes.

Il est évident que le contenu du domaine des télécommunications est marqué par la diversité et par un nombre toujours croissant de disciplines. Le réseau des professionnels et des spécialistes de la communication dans la société de l'information d'aujourd'hui exigent des connaissances dans de nombreux domaines: ingénierie informatique, gestion de l'information, les réseaux de télécommunications, communication sans fil, satellite, radio, TV, pour ne citer que quelques-uns. En plus, les sujets peuvent être traités non seulement sur le plan technique, mais aussi sur d'autres comme business, marché, joueurs, stratégies d'entreprise, marketing, (inter)culturel, personnel, local, entreprise, national, social, international, économique, juridique, politique, lois, lobbies, réglementation, impact sur la société, individus, tendances actuelles, innovations, e-gouvernement, e-commerce.

Les élèves ont besoin d'anglais dans leur programme d'études et pour leur future activité professionnelle. Il y a beaucoup de sociétés étrangères en Ukraine où tous les employés sont obligés de posséder un certain niveau de maîtrise de l'anglais en plus de l'exigence d'être en mesure d'appliquer facilement la technologie de plusieurs disciplines afin de rechercher des solutions innovantes à la gamme complète des besoins en télécommunication. De là suit qu'à la fin de leurs études à l'université, les étudiants doivent être en mesure de faire face à une variété de sujets en utilisant l'anglais comme outil principal et de bien performer dans la négociation de contrats, de participer à des réunions, à des discussions et à des conférences professionnelles, d'expliquer les développements technologiques et de nouvelles produits, d'assister à des événements sociaux / professionnels, de faire des présentations, de lire des revues académiques / professionnels, de réaliser la communication d'entreprise écrite.

Les problèmes de l'enseignement en anglais sont liés à l'homogénéité du groupe par rapport à leur niveau de maîtrise de l'anglais et de leurs connaissances de base dans l'objet. Tous les étudiants n'arrivent pas à atteindre le niveau requis. En outre, ils ne sont pas également équipés d'une connaissance particulière du sujet (ils peuvent faire le même cours à un autre moment, par exemple, certains étudiants ont étudié l'électronique et d'autres - non), leurs connaissances de base préuniversitaires sont différentes.

Le problème suivant est l'attitude des étudiants envers l'étude de la langue spécialisée. Les étudiants ayant un niveau supérieur de compétence pensent souvent qu'ils ne doivent pas étudier la langue spécialisée. Ils ne sont pas conscients des véritables difficultés, de ce qui leur manque exactement et de ce qui pourrait les empêcher d'obtenir de bons résultats dans un environnement de télécommunication anglais. Pour les sensibiliser, nous devons les mettre dans des situations où ils ne peuvent pas gérer eux-mêmes, pour leur montrer dans les textes et dans les tâches qu'ils ont à remplir ce dont ils ont besoin pour remarquer des détails et pour identifier les difficultés. Ces élèves

lisent généralement les textes dans leur domaine avec une facilité convaincus qu'ils les comprennent parfaitement. Mais quand ils ont à utiliser les informations contenues dans le texte, ils commencent à éprouver des difficultés. Quand ils sont invités à faire un résumé, à traduire une partie du texte ou à donner l'équivalent d'un terme, à informer leurs collègues sur ce qu'ils ont appris dans le texte, ils se rendent compte que soit ils n'ont pas compris le texte entièrement soit ils sont incapables de l'interpréter et de formuler le message en question. D'autre part, ils ont une connaissance insuffisante du champ du sujet en termes de concepts et de la flexibilité du sens. Ils éprouvent habituellement deux difficultés : l'adaptation de leur compétence linguistique générale aux exigences du domaine de spécialité et l'acquisition de nouvelles connaissances à partir d'un texte dans une langue étrangère. En revanche, les élèves avec le niveau inférieur de compétence pensent qu'ils sont incapables d'utiliser des textes à des fins exigées. Ils ne sont pas conscients qu'ils peuvent encore apprendre et obtenir des informations à partir d'un texte en langue étrangère en fonction de leur connaissance du sujet et de leur maîtrise de la langue étrangère par la manipulation des caractéristiques du texte.

Ainsi, les solutions possibles des problèmes envisagés sont les suivantes:

Le choix d'une méthodologie qui proposera aux étudiants des compétences et des connaissances enrichissant leur apprentissage ultérieur. Il est évident que le modèle de présentation pratique de production n'est pas apte à résoudre les problèmes énoncés ci-dessus: il est impossible de couvrir tous les sujets en un cours, la grammaire ne peut pas être classée et présentée sur la base des textes appropriés. Une approche fondée sur les compétences ne convient pas du point de vue du contenu, car elle ne contribue pas à l'obtention de connaissances à partir des textes auxquels les étudiants sont confrontés et ils perdent facilement la motivation. En plus, ils devront passer par une adaptation en vue de commencer à utiliser leurs compétences quand ils ont à réaliser une tâche dans la vie réelle.

Littérature

1. Eguchi, M. et Eguchi, K. 2006. The Limited Effet de PBL sur EFL Learners: Une étude de cas de l'anglais Magazine Projets, Asian ESL Journal, Volume 8 Numéro 3.
2. Foster, P. (1999). Concepts clés dans ELT: Task-Based Learning et de la pédagogie. ELT Journal, Vol. 53/1
3. Thomas, D. 1980: Sémiotique 1: signes, langage et la réalité. Ginn Custom Publishing, Massachusets.
4. Willis, J. 1996. Un cadre pour l'apprentissage basé sur les tâches. Oxford: Longman.

Каніболоцька О.А.,
к. пед. н., доцент кафедри викладання другої іноземної мови
факультету іноземної філології,
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ПИТАННЯ КОМПЕНСАТОРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

The article deals with the problems of the exercises for formation of the compensatory competence of the students in the universities. Compensatory competence is an essential component of communicative competence and serves as one of the goals of education in the university. The major terms of the formation of compensatory competencies are focused complex formation compensatory skills as part of a single strategy; subsequent transition to other types of strategies based on learned skills; before connecting language skills while working on data skills. Only using of the integrated approach of the formation of students competences we can talk about a fully developed personality, has mastered the basic level foreign language.

Keywords: foreign language, communicative competence, competence compensatory, compensatory strategies and skills.

У сучасних умовах розвитку глобальної інформаційної, науково-технічної та освітньої взаємодії, інтеграції України у світовий та європейський контекст площа перетину культур різних народів збільшується за рахунок виникнення спільного для всіх освітньо-культурного простору. Цьому сприяє не лише стрімке зміцнення міжнародних контактів між представниками різних етнічних культур, але й налагодження тісних зв'язків між мікро- або субкультурами, що належать до однієї національної лінгвокультурної спільноти. Поступово приходить усвідомлення того факту, що культурні відмінності відіграють важливу роль у ділових відносинах, можуть суттєво вплинути на кінцевий результат співробітництва. Питання про підготовку фахівців до співіснування в умовах всезростаючого багатокультурного суспільства і створення освітнього простору, який допоможе застерегти від дискримінації, відторгнення, насильства та конфліктів, пов'язаних із взаємодією різних культур та світоглядом різних народів, постійно є одним із важливих питань освітньої політики. Міжкультурна комунікація стає прикметною рисою сучасного українського суспільства, а її розвиток – одним з пріоритетних напрямів системи освіти.

Нова парадигма сучасної освіти в умовах реформування всіх сфер життєдіяльності людини висуває серед пріоритетів формування цілісної особистості студента як системоутворювального фактора освітнього процесу з певним набором суб'єктивних властивостей, таких як незалежність, самостійність, здатність до саморегуляції, подальшого саморозвитку, що дають змогу в сукупності успішно адаптуватися в мінливих соціально-економічних умовах, бути конкурентоздатним. Компетентнісний підхід отримує в освіті все вищий статус завдяки його закріпленню в якості нормативного конструкту в ряді офіційних документів, у яких зазначається необхідність урахування глобальних тенденцій у досягненні якості освіти в напрямку формування в студентів ключових компетенцій.

Вивчення основних етапів становлення компетентнісного підходу до освіти (В.Байденко, І.Зимова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Хомський, А. Хуторський, Дж. Равен, Mr. Walo Hutmacher, G. Hamel, C. Prahalad, T. Gilbert та інші), формування комунікативної компетенції (С. Зенкевич, Л. Мітіна, Ю. Пассов, Л. Романишина, З. Підручна та ін.); формування професійної компетентності (Л. Зеленська, Л. Карпова, Н. Кузьміна, Н.

Лобанова, А. Маркова та ін.) формування окремих аспектів професійної іншомовної компетентності засвідчило, що концепція компетентнісного підходу ще тільки формується.

Проаналізувавши наукову літературу, присвячену з'ясуванню компетентнісного підходу, виникає проблема чіткої різниці між поняттями «компетентність» і «компетенція». Так, деякі вітчизняні дослідники (В. Болотов, В. Серіков та інші) застосовують тільки термін «компетенція», ототожнюючи його з «компетентністю»; інші (Ю. Татур, А. Хуторський) вживають обидва терміни, вважаючи їх синонімами; ряд учених (І. Зимова, Ю. Фролов, В. Шадриков) розрізняють ці поняття. Існує й проблема відбору універсальних, ключових компетенцій, які є базовими на тому чи іншому рівні освіти. Проте всі дослідники єдині в тому, що «компетенція» – це інтегроване поєднання знань, умінь, навичок, здібностей та особистісних якостей; єдність теоретичного знання й практичної діяльності, універсальна мова опису результатів освіти на світовому рівні в цей час. Є. Зеєр відзначає, що «компетентність виступає як результат когнітивного навчання, в той час як компетенція – це процес і результат діяльнісного навчання: компетентність в дії» [5, с. 35].

Слід зазначити, що термін «компетентність» є відносно новим для сучасної освіти, проте в останні десятиліття він вельми активно застосовується в міжнародній практиці. Компетентнісно-орієнтована освіта почала зароджуватися в 1970-х роках в Америці, коли Н. Хомський в 1965 р. (Массачусетський університет) ввів у науковий обіг поняття «компетенція» стосовно теорії мови. Звертаючись до більш детального тлумачення розглянутого нами терміна, слід зазначити, що в перекладі з латини «компетенція» означає коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло повноважень, прав. Існують досить конкретні визначення компетенції як умінь, необхідних для того, щоб домогтися успіху на роботі, в навчанні і в житті. На думку Г. Селевко, компетенція – готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні й зовнішні ресурси для постановки й досягнення мети. При цьому під внутрішніми ресурсами розуміються знання, вміння, навички, позапредметні вміння, компетентності (способи діяльності), психологічні особливості, цінності та інше. Компетентності – якості, набуті через проживання ситуацій, рефлексію досвіду.

Складовими елементами поняття «компетенція» є: знання (набір фактів, необхідних для виконання роботи; інтелектуальний контекст, в якому працює людина); навички (володіння конкретними засобами й методами виконання певного завдання); здатність (вроджена схильність виконувати певне завдання, приблизний синонім обдарованості); стереотипи поведінки (видимі форми дій, застосовані для виконання завдання, прояв цінностей, етики, переконань і реакції на навколишній світ); зусилля (свідоме спрямування ментальних і фізичних ресурсів). Таким чином, загальним для всіх наведених вище визначень є розуміння компетенції як здатності особистості справлятися із найрізноманітнішими завданнями, як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для виконання конкретної роботи; загальна здатність і готовність особистості використовувати знання, вміння та узагальнені способи дій, засвоєні в процесі навчання, в реальній діяльності, реалізовувати їх у мінливих умовах сучасного світу. Іншими словами, компетенція – це «знання в дії».

На сьогодні пошуки шляхів визначення цілей і змісту освіти ведуться в напрямку формування ключових компетенцій, що є предметом широких різнопланових дискусій у наукових колах. До теперішнього часу вже склалися теоретичні основи компетентнісного підходу (В. Болотов, І. Зимня, Н. Кузьміна, Є. Зеєр, М. Павлова, В. Серіков, Є. Симанюк, А. Хуторський та ін), який передбачає чітку орієнтацію на майбутнє, яка виявляється в можливості побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особистісній і професійній діяльності. У рамках компетентнісного підходу, як правило, визначаються такі види компетенцій: ключові, базові та функціональні. Під базовими компетенціями розуміються компетенції, що відображають специфіку певної професійної діяльності. Функціональні компетенції – це сукупність характеристик конкретної діяльності, які відображають набір

функцій, характерних для певного робочого місця. Ключові компетенції мають найбільш загальний характер, вони універсальні й можуть застосовуватись у різних виробничих і життєвих ситуаціях. Термін «ключові компетенції» вказує на те, що вони є ключем, підставою для інших компетенцій, більш конкретних і предметно-орієнтованих. Володіння ними дає змогу людині бути успішною в будь-якій сфері професійної та громадської діяльності, зокрема особистому житті. Ключові компетенції уможливають досягнення результатів у невизначених, проблемних ситуаціях. Вони допомагають самостійно (або у поєднанні з іншими) вирішувати проблеми, тобто справлятися з ситуаціями, для вирішення яких ніколи немає повного комплексу напрацьованих засобів. На думку А. Карманова, ключові компетенції – це цілісна система універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності студентів.

А. Хуторський стверджує, що ключові компетенції належать до загального метапредметного змісту освіти і конкретизуються на рівні освітніх галузей та навчальних предметів для кожного ступеня навчання [7, с. 45]. Ключовими компетенціями вчений вважає: ціннісно-сміслові компетенції; загальнокультурні компетенції; навчально-пізнавальні компетенції; інформаційні компетенції; комунікативні компетенції; соціально-трудові компетенції; компетенції особистісного самовдосконалення. Провідною метою освіти в інформаційну епоху може стати мотивація до навчання, пізнання та творчості впродовж усього життя і формування «компетентності до оновлення компетенцій», що дає змогу кожному вибудовувати власну освітню й навіть життєву траєкторію. Компетентнісно-орієнтована траєкторія освітнього процесу сучасного вищого навчального закладу вибудовується відповідно до вимог, серед яких – орієнтація на особистість студента, його інтереси, здібності; врахування вікових та індивідуальних особливостей; поєднання інтересів держави, суспільства й особистості. Реалізація компетентнісного підходу відображає соціальне замовлення суспільства на підготовку конкурентоспроможної особистості, що має свободу дій у швидкозмінливих суспільно-економічних умовах. А. Хуторський зазначає, що формування компетентностей відбувається за допомогою змісту освіти. Ключові компетентності формуються лише в діяльності суб'єкта, тому процес освіти повинен вибудовуватися таким чином, щоб студент залучався до ситуацій, які сприяють становленню компетентностей, а саме в самостійну діяльність.

Найважливішою метою підготовки викладача іноземної мови є формування ключових компетентностей, що лежать в основі професійної компетентності. Проаналізувавши праці, присвячені навчанню іноземними мовами, можна виділити комунікативну, методичну та технологічну компетентності. У сучасних дослідженнях іншомовну комунікативну компетентність тлумачать як необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус [4, с. 13].

Звертаючи увагу на об'єкт нашого дослідження, значущими структурними елементами іншомовної комунікативної компетенції для нас постають: *лінгвістична (мовна) компетенція (соціолінгвістична)*; *тематична компетенція*, що передбачає володіння екстралінгвістичною інформацією (це система знань професійних особливостей і реалій, етикетних форм мови і вміння користуватись ними в різних сферах ділового спілкування); *соціокультурна компетенція* (поведінкова, етикетна); *компенсаторна компетенція* (вміння домагатися взаєморозуміння; комплекс спеціальних мовних умінь, що характеризують рівень володіння іноземною мовою як засобом спілкування); *навчальна компетенція* (вміння вчитися, навчальні і компенсувальні вміння, вміння користуватися довідковою літературою тощо) [2, с. 12–13].

Одним із ключових компонентів комунікативної професійної компетенції є стратегічна компетенція, що є необхідною й обов'язковою умовою успішної мовної взаємодії. Під стратегічною компетенцією розуміється здатність з боку мовця компенсувати

в усній чи іншій формі брак інформації, який може скластися між комунікантами, коли інформація була декодована одним із них не повністю. Суперечність виникає між поняттями «стратегічна компетенція» та «компенсаторна компетенція». Термін «компенсаторна компетенція» перетинається з терміном «стратегічна компетенція» (*strategic competence*) в зарубіжній методиці, зокрема, в європейській методичній школі. Слід підкреслити, що поняття «стратегічна компетенція» проникло у вітчизняну методику і отримало досить широке застосування (А.Залевська, І. Рапопорт, А. Пойменова, Р. Мильруд та ін.). Аналіз вітчизняної наукової літератури дає підстави виокремити ряд підходів до визначення компенсаторної і стратегічної компетенції :

1. Виділення компенсаторної компетенції як самостійного компонента комунікативної компетенції (І. Бім, Є. Гром, В. Сафонова).
2. Виділення стратегічної компетенції, що покриває компенсаторні навички та вміння, знання про комунікативні стратегії і володіння ними (Г. Жогліна, Р. Мильруд).
3. Виділення компенсаторної компетенції як аналога стратегічної компетенції (А. Миролюбов, Г. Трофімова).

У ряді досліджень стратегічна компетенція традиційно розуміється як володіння й оволодіння певними комунікативними стратегіями з метою подолання труднощів, що виникають в процесі спілкування іноземною мовою (Є. Гром, А. Миролюбов). Ці труднощі можуть бути різними, зокрема дефіцит мовних засобів і незнання соціокультурних норм носіїв мови.

Поняття «компенсаторна компетенція» характерна для методичної школи і передбачає вміння досягати взаєморозуміння, вийти зі скрутного становища (І. Бім). У зарубіжній науці така компетенція називається «стратегічною». Вивчення наукової літератури свідчить, що основна функція компенсаторної компетенції зводиться до вміння компенсувати дефіцит мовних засобів (І. Бім, М. Коренєва, Ю. Молчанова, А. Тихонова, Т.Фоменко та ін.). Найбільш важливими елементами в структурі компенсаторної компетенції є компенсаторні стратегії та компенсаторні вміння. Компенсаторна стратегія – діяльність для реалізації певної кількості цілей і засобів, що призводить до досягнення головної первинної мети – компенсації перерваного процесу комунікації внаслідок дефіциту мовних ресурсів. Компенсаторні стратегії можуть бути кооперативними (у вирішенні проблеми допомагає співрозмовник) і некооперативними (той, кого навчають, намагається самостійно впоратися з виниклою проблемою). Мова йде про перекодування, підгонку під форми, переклад слів, опис замість називання, словотворення, переструктурування, міміку, жести та інше. При використанні стратегій добування інформації з пам'яті той, кого навчають, не може відразу знайти потрібний мовний засіб, тому користується такими стратегіями, як очікування, користування семантичним полем, користування іншими мовами.

В останні роки проблема компенсаторних стратегій, прийомів та їхнього використання в навчанні іноземної мови є актуальною. Потреба застосування компенсації виникла у зв'язку з роботою над різними мовними стандартами. Розробляється базова комунікативна компетенція тих, хто вивчає іноземну мову, з метою забезпечення спілкування при обмеженості мовних засобів. Про компенсаторні стратегії говорять також у зв'язку з розробкою цілей навчання іноземної мови професійної спрямованості, створюється базовий курс навчання ІМ, який міг би забезпечити студентам оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією з використанням певних компенсаторних умінь.

У дослідженні Ю.Молчанової вказується, що компенсаторна компетенція посідає почесне місце в складі комунікативної компетенції, взаємодіє з кожною компетенцією на будь-якому рівні володіння іноземною мовою. Компенсаторна компетенція – здатність компенсувати перерваність чи недостатнє розуміння процесу емоційної комунікації іноземною мовою внаслідок дефіциту мовних засобів за допомогою вербальних і невербальних засобів. В основу вивчення компенсаторної компетенції покладено діяльнісний

підхід, який дає підстави виокремити такі компоненти в її структурі: знання, стратегії, вміння, мотиви й ставлення до діяльності. Однак, зазначені складові є специфічними в силу особливої ролі компенсаторної компетенції – компенсувати процес комунікації.

І. Бім розглядає поняття «компенсаторна компетенція» як вміння добиватися розуміння в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, звертаючись до певних засобів [3, с. 134]. У зарубіжній науці компенсаторну компетенцію називають «стратегічною компетенцією». При цьому такі науковці, як І. Бім, А. Тіхонова, а також Т. Фоменко зазначають, що термін «компенсаторна компетенція» не має однозначного тлумачення, не розкрито структуру компенсаторної компетенції, відсутній чіткий перелік компенсаторних умінь [6]. Є. Гром вважає, що «компенсаторна компетенція» передбачає сформованість таких іншомовних знань і вмінь, які сприяють подоланню труднощів, які виникли в процесі іншомовного спілкування». Компенсаторна компетенція, за визначенням Т. Фоменко, А.Тіхонової, – це «здатність того, кого навчають, залучати в умовах недостатнього знання нової мови наявні в нього знання, уміння й навички користування рідною або вже вивченою мовою» [6, с. 30]. У словник Е. Азімова маємо таке визначення компенсаторної компетенції: «здатність того, кого навчають, залучати в умовах недостатнього володіння мовою, що вивчається, наявні в нього знання, уміння і навички користування рідною або іноземною мовою» [1, с. 107].

Ми вважаємо цілком логічним включення *компенсаторної компетенції* як самостійного компонента у зміст навчання в мовному виші. В якості її робочого визначення ми подаємо таке: під компенсаторною компетенцією розуміється здатність індивіда виходити зі скрутних комунікативних ситуацій унаслідок нестачі мовних чи мовленнєвих ресурсів за допомогою застосування компенсаторних стратегій та умінь. Вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми дає можливість стверджувати: структура комунікативної компетенції – це єдність взаємопов'язаних елементів, що мають певну самостійність. Вона містить шість складових, необхідних для формування в мовному виші. Компенсаторна компетенція є самостійним та одним з важливих компонентів комунікативної компетенції і виступає однією з цілей навчання в мовному виші.

Таким чином, формування й розвиток компенсаторної компетенції дає змогу не тільки впоратися з дефіцитом іншомовних мовних засобів, але й подолати психологічні бар'єри при спілкуванні нерідною мовою, мотивує формування психічних і пізнавальних процесів (пам'ять, мислення). Компенсаторні вміння уможливають застосовування навичок різного ступеня сформованості. З перерахованих визначень випливає, що компенсаторна компетенція характеризується в таких термінах: знання, навички, уміння. У структурі компенсаторної компетенції виокремлюється такий його складовий компонент, як «стратегія», який разом із компенсаторними уміньми складає її зміст.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Асламова Т.В. Методика организации взаимодействия студентов в процессе обучения устному общению: (Англ. яз., неяз. вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания» / Т.В. Асламова. – М., 2000. – 23 с.
3. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия / [сост. А. А Леонтьев]. – М. : Русский язык, 1991. – С. 99 – 111.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранного языка. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : "Академия", 2006. – 335 с.

5. Зеер Е.Ф. Психология профессий / Е.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Наука, 1997. – 298 с.
6. Фоменко Т. М. Компенсаторные умения при обучении информативному чтению на французском языке как втором иностранном / Т. М. Фоменко, А. Л. Тихонова // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С.27–32.
7. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

Карпова С.А.,
доцент кафедри лінгвістической підготовки,
Одесская національная академия связи им. А.С. Попова,
г. Одесса, Украина

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ В РУССКОМ РЕЧЕВОМ УДАРЕНИИ И МЕТОДЫ ИХ ИСПРАВЛЕНИЯ

В статье представлена типология акцентологических ошибок в речи китайских студентов: наложение лишних ударений на безударные слоги; отсутствие редукции безударных гласных; подчеркивание каждого слова во фразе; замена сравнительно ровного тона русских ритмико-ударных слогов резко восходящим или нисходящим тоном; передвижение русского речевого ударения.

Речевое ударение является одним из сложнейших аспектов русской фонетики, заслуживающих особого внимания и специального рассмотрения. Основная сложность заключается в том, что русское речевое ударение, как и его исходная суперсегментная единица русское словесное ударение, отличается разноместностью и подвижностью. Кроме того, русское речевое ударение представляет собой систему из 4 разновидностей ударений, реализующихся в различных фонетических позициях: ритмическое ударение (ударение фонетического слова), синтагматическое ударение (ударение синтагмы), фразовое ударение (ударение фразы) и логическое ударение. Исходя из этого, есть основание утверждать, что трудность в овладении русским речевым ударением очень велика для иностранных учащихся, тем более она существенна для носителей китайского языка, в котором речевое ударение резко отличается от русского. Под влиянием фонетической интерференции китайские учащиеся часто допускают ошибки в постановке русского речевого ударения и говорят по-русски с явным китайским акцентом.

Одной из наиболее частотных ошибок китайских учащихся в потоке русской речи является наложение лишних ударений на безударные слоги. Например:

**Теперь в университете мало студентов хотят участвовать в общественной работе (неправильный вариант);*

Теперь в университете мало студентов хотят участвовать в общественной работе (правильный вариант).

Носители китайского языка с детства привыкли к цепи ударных слогов в родной речи и невольно ставят лишние ударения на цепь русских безударных слогов, нарушая акцентологические нормы русской устной речи.

Чтобы помочь китайским учащимся не допускать подобных ошибок, уже с первых занятий по русскому произношению преподаватели должны показать на примерах различие между цепью русских безударных слогов и цепью китайских ударных слогов. При этом пристальное внимание необходимо обратить на то, что наложение лишних ударений на безударные слоги не только нарушает русские акцентологические нормы, но и мешает понять смысл высказывания, препятствует коммуникации.

Другой типичной ошибкой китайских учащихся в русском речевом ударении является отсутствие редукции безударных гласных. В процессе русской устной речи китайцы часто забывают о редукции русского безударного гласного, произнося гласный полного образования вместо редуцированного.

В потоке китайской речи безударность слога тесно связана с изменением этимологического тона, а редукция гласного является лишь малозаметным сопутствующим фактором. В русской речи, напротив, безударность слога связана главным образом с редукцией гласного. При произнесении безударных слогов носители китайского языка всегда обращают большее внимание на редукцию тона, чем на редукцию самого гласного, безударность слога в китайской речи явление довольно редкое. В связи с этим китайские учащиеся обычно не замечают редукции безударного гласного и произносят русский редуцированный гласный как гласный полного образования.

Преподаватели РКИ должны объяснить китайским учащимся, что одно из важных различий между ударным и безударным слогами в русском языке заключается в том, что в ударном слоге стоит гласный полного образования, а в безударном слоге – редуцированный. Этот немаловажный фактор необходимо учитывать и при составлении комплекса фонетических упражнений по русскому произношению для китайских учащихся.

Как известно, русская фраза членится на синтагмы, а синтагма – на фонетические слова. Многие китайские учащиеся произносят русскую фразу не по фонетическим словам и не по синтагмам. Они ударением подчеркивают каждое слово, в том числе и предлог, союз или частицу. Каждое слово они произносят изолированно, с небольшой паузой после него.

В потоке русской речи стержнем фонетического слова обычно является знаменательное слово, несущее на себе ударение, а служебное слово, примыкая к соседнему знаменательному слову, составляет с ним единое фонетическое слово, имеющее одно общее ударение – ритмическое. Служебные слова, например, предлоги, союзы и частицы произносятся обычно без ударения, они являются лишь составной частью фонетического слова, проклитикой (допустим, предлог *у* в фонетическом слове «убрата») или энклитикой (например, частица *бы* в фонетическом слове «отецбы»). В китайской речи не существует ни фонетических слов, ни проклитик, ни энклитик. Это одно из существенных различий между китайской и русской устной речью. Подчеркивание каждого слова, точнее говоря, подчеркивание каждого слога, является спецификой устной речи китайцев.

Китайские учащиеся часто произносят русские ритмически-ударные слогги не со сравнительно ровным, а с резко восходящим или нисходящим тоном. Здесь также заметна интерференция китайского языка.

Еще одной типичной ошибкой китайцев является передвижение русских речевых ударений. По нашим наблюдениям, у многих китайских учащихся русские речевые ударения не падают на определенные слогги, а свободно передвигаются, «танцуют» во фразе.

Китайские учащиеся плохо осознают смысловозначительную функцию места русского ударения. Они не понимают, что передвижение ударения часто вызывает изменение значения слова и фразы.

Для предотвращения типичных ошибок китайских учащихся в русском речевом ударении необходимо выстроить методику обучения русскому произношению, в частности, русскому речевому ударению, следующим образом: 1) обратить внимание китайских учащихся на русское речевое ударение, дать им понять смысловозначительную функцию различных типов русского речевого ударения; 2) рассмотреть существенные различия между русским и китайским речевыми ударениями; 3) составить соответствующий комплекс фонетических упражнений, учитывающий особенности русского и китайского речевого ударения, который помог бы китайцам овладеть акцентологическими нормами русского языка.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М., 1981.
2. Ван Сяньжун. Современная русская фонетика. – Харбин, 1995.
3. Задоев Т.П. Ритмическая организация потока китайской речи. – М., 1980.
4. Румянцев М.К. Тон и интонация в современном китайском языке. – М., 1972.
5. Русская грамматика. Основные сведения об ударении: Интонация. – М., 1980.
6. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. – Л., 1980.
7. Федянина Н.А. Ударение в современном русском языке. – М., 1982.
8. Чжугэ Пин и др. Сопоставительный анализ китайской и русской фонетики на основе акустических экспериментов. – Нанкин, 2001.

Картель Т. М.,

к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов,

Мар'яно Я. Г.,

к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов,

Зайцева О. Ю.,

к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов,

Сивокін Г. В.,

к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов,

*Одеська державна академія будівництва та архітектури,
м. Одеса, Україна*

ДІАЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті висвітлено особливості процесу формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі створення на заняттях з іноземної мови ситуацій їхнього діалогічного педагогічного спілкування з викладачем. Особливої уваги приділено розкриттю сутності технології діалогічного навчання іноземної мови професійного спрямування.

Ключові слова: навчання іноземної мови, іншомовна мовленнєва компетентність, педагогічне спілкування, діалогічний підхід, студенти-інженери.

Сучасні теорії спілкування тлумачать його не як вплив однієї людини на іншу за принципом «суб'єкт-об'єкт», а виходячи з розуміння людської особистості як суб'єкта предметної діяльності, де кожна людина є унікальною особистістю.

Найбільш продуктивною і розвивальною стратегією в суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах визнається діалог як вид спілкування, найадекватніший самій людській природі.

Особистісно-зорієнтоване спілкування забезпечує особливу атмосферу спільної роботи й самостійної діяльності студентів та організацію занять з іноземної мови з урахуванням розвитку особистісних якостей студентів – майбутніх фахівців, ураховуючи специфіку їхньої професійної діяльності. Через це зміст навчального курсу «Іноземна мова», а також методика й технологія його викладання, як зазначено у документах Ради Європи "Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання" та "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", має бути спрямованим на посилення роботи викладача з кожним студентом, враховувати їхні особистісні характеристики, забезпечувати активне формування й розкриття іншомовних здібностей, надаючи можливість саморозкриття в нових постійно змінних навчальних ситуаціях.

Означена проблема досліджувалася в різних аспектах: в залежності від академічної успішності студентів (Н. Мілітанська, З. Романова); їхнього інтересу до іноземних мов (П. Козик, Т. Рідель, Р. Сирнесва); задоволення комунікативної потреби (В. Андрієвська, П. Козик, Т. Левіна, М. Муканов, Л. Паневіна, О. Рощина, В. Сатінова); наявності в студентів здібностей до вивчення іноземних мов (О. Кричев, Л. Юрцева); професійних якостей особистості викладача (П. Козик, Н. Симонова); якості стосунків викладача іноземної мови зі студентами (В. Грабал, С. Григорян, Г. Іванова, Т. Кольцова, Ш. Чхартішвілі); індивідуальних особливостей студентів (І. Іменітова, А. Маркіна, Т. Меденцева Н. Симонова.); їхні міжособистісних стосунків у навчальній групі (С. Григорян, Н. Симонова О. Рощина, В. Шадриков); професійної спрямованості навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови (О. Башкирцева, А. Гебос, Б. Ноткін, Л. Образцова, Л. Панова).

Спілкування – це двосторонній процес, де обидва партнери є співрозмовниками, співучасниками спілкування, які складають у єдності сукупний суб'єкт спілкування. Саме в такому підході гуманістична психологія і педагогіка бачать сьогодні основні джерела і рушійні сили розвитку і виховання особистості в навчанні студентів іноземної мови через спілкування [3, 4].

Діалог припускає принципову рівність суб'єктів навчання як партнерів, відмінність та оригінальність їх точок зору, орієнтацію кожного з них на розуміння й інтерпретацію його позиції партнером. Діалог розглядається не як засіб формування особистості, а як саме її буття [2].

Суттєво, що внутрішньою умовою діалогічного типу спілкування є особистісне ставлення людей один до одного як рівноправних партнерів по спілкуванню, що ґрунтується на їхньому позитивному ставленні один до одного, їх довірі і взаємному сприйнятті. У стані діалогу дві особистості починають утворювати якийсь загальний психологічний простір створювати єдину емоційну «подію», у якій розгортається творчий процес і взаєморозкриття і взаєморозвитку.

З огляду на означене вище, *метою* статті є висвітлення особливостей процесу формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі створення на заняттях з іноземної мови ситуацій їхнього діалогічного педагогічного спілкування з викладачем.

У процесі навчання іноземної мови оптимальне педагогічне спілкування має провідне значення, виходячи з соціальної природи мови як засобу спілкування. Під оптимальним спілкуванням при навчанні іноземної мови розуміється діалогічна взаємодія викладача і студентів засобами іноземних мов, максимально наближена до умов природного спілкування і пов'язане з професійними інтересами студентів.

На думку деяких дослідників, що не можна навчити мові, найкраще, що можна зробити – це створити умови, щоб інші вчилися [5]. Частина цих умов полягає в тому, як викладач ставиться до студентів. Здійснений у психологічних дослідженнях аналіз психологічних особливостей неуспішного студента показує, що причиною багатьох його невдач є малоефективне спілкування з ним викладача, відсутність дружньої прихильності, а деколи і явно негативне ставлення. Це доводить, наскільки значуща роль особистості викладача в педагогічному спілкуванні.

При навчанні іноземної мови, де спілкування є основним видом діяльності на занятті, і від того, наскільки це спілкування мотивоване, наскільки воно цікаве і присмне всім його учасникам, залежатиме зрештою і результат спілкування. Як бачимо, якщо мета оволодіння іноземною мовою – навчити спілкуванню мовою, то необхідно створити відповідні умови на занятті, оскільки навчити спілкуванню можна тільки через спілкування, і саме спілкуванню повинна належати визначальна роль на заняттях з іноземних мов.

Не зважаючи на те, що визнані такі стилі педагогічного спілкування, як авторитарний, маніпулятивний, ліберальний, демократичний, оптимальним вважається демократичний стиль, який є взаємодією викладача і студентів при виконанні спільної діяльності, їхнє партнерство, співпраця. Таке педагогічне спілкування є не тільки умовою ефективного здійснення діяльності, але і сприяє розвитку і вдосконаленню особистісних якостей всіх учасників спілкування. Це особливо очевидно при навчанні іноземної мови, де спілкування є основним видом діяльності на занятті, і від того, наскільки це спілкування мотивоване, наскільки воно цікаве і присмне всім його учасникам, залежатиме зрештою і результат спілкування. Як бачимо, якщо мета оволодіння іноземною мовою – навчити спілкуванню мовою, то необхідно створити відповідні умови на занятті, оскільки навчити спілкуванню можна тільки через спілкування, і саме спілкуванню повинна належати визначальна роль на заняттях з іноземних мов.

Зазначимо, що не менш важливу роль у процесі оволодіння іноземною мовою відіграють й особистісні якості студентів. Спостереження за реакцією студентів на заняттях засвідчують, що особистісні характеристики можуть допомагати або перешкоджати успішному оволодінню іноземною мовою. Так, уважають, що студенти екстравертовані, що володіють акторським талантом, більш успішні в оволодінні іноземною мовою, ніж стримані, інтровертовані студенти. Такі спостереження можуть бути стереотипними, але вони дають основу для подальших досліджень.

Очевидна проблема для всіх студентів – обсяг і складність мовного завдання, тривалість за часом та інтенсивність зусилля, необхідного для досягнення задовільного рівня володіння мовою. Добре оволодіти іноземною мовою можуть не тільки й не обов'язково ті, кому вона дається легко, але і ті, хто наполегливо досягали цього, долали фрустрації і після багатьох намагань і помилок досягли задовільного рівня володіння мовою. Серед особистісних чинників, які відрізняють успішних студентів від неуспішних, можуть бути такі характеристики, як позитивна орієнтація на завдання, я-включеність, потреба в досягненні, високий рівень домагань, орієнтація на мету і завязаність у її досягненні.

Створення мовної атмосфери на занятті і спілкування мовою рекомендується і як відповідна стратегія, яка приймається студентами особливо при розвитку комунікативних умінь. Емпатична здатність вважається найістотнішим чинником із загальних здібностей оволодіння іноземною мовою. Поняття «емпатії» – бажання і здатність ідентифікувати себе з іншими людьми як одна з особистісних характеристик пов'язана з інтеграційною мотивацією, тобто мотивацією спілкування, і застосовується при навчанні іноземній мові для ідентифікації поведінки студентів з поведінкою носіїв мови в ситуації спілкування, зокрема, при інтенсивному навчанні іноземній мові [2].

Очевидна проблема для всіх студентів – обсяг і складність мовного завдання, тривалість за часом та інтенсивність зусилля, необхідного для досягнення задовільного рівня володіння мовою. Добре оволодіти іноземною мовою можуть не тільки й не обов'язково ті, кому вона дається легко, але і ті, хто наполегливо досягали цього, долали фрустрації і після багатьох намагань і помилок досягли задовільного рівня володіння мовою. Серед особистісних чинників, які відрізняють успішних студентів від неуспішних, можуть бути такі характеристики, як позитивна орієнтація на завдання, я-включеність, потреба в досягненні, високий рівень домагань, орієнтація на мету і завязаність у її досягненні.

Заняття рекомендується проводити у вигляді обговорення тих або інших проблем, пов'язаних зі спеціальністю інженерів, вирішення різних типів комунікативних задач. Для цього пропонуються: проблемні завдання для активізації пізнавальної діяльності; різні позиції на проблему з метою спонукати до дискусії, обміну думками, висловлювання згоди, незгоди з тією або іншою точкою зору; рольові ігри; брейнстормінги; запрошення на заняття носіїв мови й організація бесіди в умовах мовного середовища (носії мови не володіють українською мовою).

Визначившись відносно соціальних ролей, типових для виконання майбутніми фахівцями інженерно-будівельної індустрії в офіційних і неофіційних сферах, їх спілкування із зарубіжними партнерами і носіями іноземної мови, ми виділили 5 характерних для цих сфер функцій комунікації: контактостановлюючу, інформаційну, етикетну, регулятивну, експресивну. Відповідно було виділено 5 груп комунікативних намірів майбутніх фахівців-будівельників як потенційних учасників комунікації, тобто співрозмовників, об'єднаних в єдину систему.

Контактостановлюючі комунікативні наміри, що припускають входження в контакт у вигляді вітання або звернення до співрозмовника або початок розмови; привертання уваги співрозмовника у формі звернення, вітання партнера або вираження прохання; продовження розмови і регулювання його напрямку в потрібне русло; переривання контакту; завершення контакту; прощання у вигляді вдячності і реакції на вдячність:

(Hello! Hi! How are you? How are things? How are you getting on? How do you feel? Let me introduce myself., Meet my friend., May I ask you to do something for me? Would you mind my asking you to? Look here: could I trouble you to... There is something I should very much like you to do for me. The point is..., Excuse me my interrupting you, but..., Cheer up! Chin up! Thanks! Thank you ever so much!);

- інформативні комунікативні наміри, що передбачають запит інформації; запит додаткової інформації; повідомлення інформації; повідомлення додаткової інформації; отримання (прийм) інформації; пояснення або детальне повідомлення особливостей інформації, подій, дій:

(To make an appointment; to cancel the date; to make a business call; to dial a number; reception room; to give a message; to brief (smb.) on the subject; to settle the details; summing up session; What about terms of (payment)? It's a promising proposition ! What are his business hours ? He is fully booked);

- етикетні комунікативні наміри, що виражають вибачення, жаль; прохання, раду, комплімент, схвалення; згода (незгода); дозвіл (відмова); пропозиція (запрошення); співчуття (розрада); заборона; вираження своєї точки зору:

(Sorry! Please, excuse me! That's quite all right. Never mind! You're welcome! I should very much like ...; I most deeply sympathize with you! I should like to express my condolence at your grief ...; A Happy Holiday! My best congratulations on the occasion of ...; I fully agree with you on this point! I quite fall in with you! In this, I'm afraid, I quite differ from you! Would you mind, if I ...);

- регулятивні комунікативні наміри, що виражають прохання, раду, пояснення (уточнення), спонування (пропозиція, наказ); обговорення проблем, обмін враженнями (при збігу або неспівпаданні думок); дія на співрозмовника (рада, наказ, навіювання, переконання і так далі):

(I am afraid I didn't quite catch you. Will you, please, repeat it again ? I refuse to do (smth.); I'm powerless to do (smth.); It's beyond my power to do smth.; No, you can't / mustn't ...; It's impossible. It's prohibited ...; I recommend you to do smth.; May I venture to suggest ...; I'll think it over);

- експресивні комунікативні наміри, що виражають відношення співрозмовника до свого партнера; відношення до висловлювання співрозмовника; відношення до предмета розмови; позитивні або негативні почуття і емоції співрозмовників:

(It's really fine! Isn't it marvelous?! Rather poor! I wouldn't say I like this! It's so-so! I must say I feel very sorry about it! I regret it all deeply! By no means! On no account! You're right! Very sensible! Sure! Certainly! Exactly! OK! Agreed! Settled! That won't do! You seem to know better!).

Істотним елементом роботи на заняттях з англійської є і те, що кожен з виділених типів комунікативних намірів знаходить своє подальше закріплення в різних мікродіалогах, що передбачають збагачення лексичного запасу і відпрацювання алгоритмів усного мовного висловлювання майбутніх фахівців-будівельників в офіційній і неофіційній сферах спілкування із зарубіжними фахівцями або носіями іноземної мови.

Намагаючись забезпечити високу частотність використання виділених лексико-граматичних засобів, ми збільшуємо кількість лексико-граматичних засобів кожного з компонентів комунікативної компетенції, підвищуємо варіативність навчальних текстів з їхнім використанням і застосовуємо спеціально розроблені моделі вправ, які диференційовані на:

- вправи, спрямовані на оволодіння різною діалогічною єдністю;
- вправи, націлені на оволодіння різними типами мікродіалогів;
- вправи на оволодіння різними функціональними типами діалогів;
- вправи на вироблення умінь ведення професійно спрямованої бесіди.

Роль викладача полягає в поданні матеріалу, створенні оптимальних умов для діалогічного спілкування. Для цього викладач повинен: сприяти процесу спілкування між усіма учасниками в аудиторії, а також між учасниками і видами діяльності; діяти як незалежний учасник спілкування; ця роль тісно пов'язана з першою і витікає з неї.

Основний наголос у навчанні робиться на процес спілкування, а не на засвоєння лінгвістичного матеріалу. Очікується, що студенти повинні взаємодіяти скоріше один з одним, ніж із викладачем, виправлення помилок не знаходиться в центрі уваги. Підкреслюється стиль співпраці в спілкуванні. Студенти повинні звикнути до того, що якщо спілкування не вдається, то це загальна провина, а не тільки провина одного того, хто говорить або слухає. Відповідно й успіх у спілкуванні – це успіх усіх учасників цього процесу.

Використання рідної мови допускається для полегшення пояснення завдання залежно від рівня підготовленості і етапу навчання. Лінгвістична система вивчається через спроби до спілкування. Викладач допомагає студентам будь-яким способом, який мотивує їх працювати з мовою. Внутрішня мотивація виникає з інтересу до того, що повідомляється на мові.

Абсолютно природним спілкування може бути лише в умовах природного мовного середовища. В умовах аудиторії все одно залишається елемент навчання, корекції, що вимагає деякого часу на занятті і проходитиме у вигляді учбового спілкування. Однак навчальне спілкування не повинно носити характер монотонного повторення лінгвістичних форм заради самих цих форм. Навпаки, вони повинні бути включені в різні мовні ситуації, щоб свідоме введення цих лінгвістичних форм перейшло в інтуїтивне володіння ними, тобто слід звертати особливу увагу на зміст спілкування, на те, що повідомляється. Якщо по ходу спілкування виникає заперечення або незрозуміння з того або іншого питання, треба прагнути того, щоб відразу з'ясувати проблему так, як це могло б відбутися в природних умовах. Важливо навчати дискусії, умінню заперечити, доповнити, аргументувати свою точку зору, не бояться її висловити. Із самого початку викладач повинен прагнути формувати особистісне ставлення студентів-інженерів до того, що повідомляється на занятті, відчуття причетності до всього, що відбувається в процесі спілкування. Саме принципи діалогізації поставлені в основу при створенні умов для спілкування іноземною мовою, спрямованого на розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Література

1. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 464 с.
2. Леонтьев А. Н. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / Алексей Николаевич Леонтьев. – Новосибирск : НГПИ, 1987. – 92 с.
3. Лесохина Т. Б. О преемственности и дифференцированном обучении языкам (школа – технический вуз) / Т. Б. Лесохина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 6. – С. 31–33.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
5. Мазурик Т. Н. Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка (в ее связи с иноязычными способностями) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «возрастная и педагогическая психология» / Т. Н. Мазурик. – М., 1984. – 23 с.
6. Меденцева Т. М. Окремі чинники мотивації до оволодіння іноземною мовою студентами немовних вузів / Т. М. Меденцева // Вісник Київського міжнародного університету. Серія : педагогічні науки : зб. наук. пр.. – К. : КиМУ, 2009. – Вип. 12. – С. 111-122.

7. Рідель Т. М. Модель формування оптимальної мотивації учіння студентів немовного ВНЗ у процесі вивчення іноземних мов / Т. М. Рідель // Педагогіка середньої та вищої школи : зб. наук. пр. / за ред. В. К. Буряка. – Кривий Ріг, 2010. – Вип. 31.
8. Bachman L., Palmer A. Language Testing in Practice . - New York : Oxford University Press, 1997.
9. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford University Press, 1991. – 582 p.

Кірюш С. М.,
к. філол. н., доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки,
Висоцька З. І.,
к. філол. н., ст. викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки,
Одеський національний економічний університет,
м. Одеса, Україна

УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАУКОВОГО МОВОМИСЛЕННЯ АВТОРА ПРИ НАВЧАННІ МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ (на матеріалі економічних текстів Івана Франка)

У статті актуалізовано значення аксіологічного потенціалу особистості. Схарактеризовано особливості науково-популярного викладу, які необхідно врахувати при навчанні студентів мови професійного спрямування. Проаналізовано функцію текстових структур-фразеологізмів у науковому тексті та їх роль при навчанні мови спеціальності.

Основою реформування системи сучасної вищої освіти стає компетентнісний підхід, націлений на готовність фахівця до результативної професійної діяльності, яка має сприяти самореалізації.

Важливим стає актуалізація аксіологічного потенціалу особистості, який розуміють як відтворення властивих студентів стійких значущих орієнтацій, що виявляються в ціннісному ставленні до самонавчання, переведення їх із внутрішнього стану в активну дію за допомогою зовнішніх і внутрішніх чинників.

Сучасна європейська освіта ґрунтується на новій парадигмі – студентоцентрованому навчанні, у якому найважливішим стає набуття студентами необхідних компетентностей. За результатами багаторічних досліджень було визначено два різні види компетентностей – академічні спеціальні (фахові) і загальні компетентності. Загальні компетентності студент набуває у процесі опанування певної освітньої програми. Утім вони мають універсальний, не прив'язаний до певної спеціальності характер, зокрема навчання протягом життя, креативність, володіння мовами, інформативними технологіями тощо. При розробленні освітніх програм їх розвиток має бути запланованим.

Проводячи дослідження в межах проекту «Тюнінг», зарубіжні фахівці дійшли висновку: у зведеному рейтингу опитування студентів і працевдавців серед важливих компетентностей обов'язковими є усне і письмове спілкування рідною мовою. Отже, навчання мови професійного спрямування є засобом формування вкрай необхідної компетентності майбутніх фахівців з економіки [9].

Попит на креативну особистість із стратегічним системним мисленням передбачає активний розвиток нових освітніх методик, розробку якісно нових систем завдань, покликаних вирішувати проблеми, які постають перед сучасним висококваліфікованим фахівцем у будь-якій сфері. Реалізація поставлених завдань залежить від професійної майстерності викладача і якісного навчально-методичного забезпечення.

Сучасний науковий стиль має сталі ознаки і певну розгалужену систему підстилів, зокрема науково-популярний, який дозволяє виявляти авторську індивідуальність. Формування українського наукового стилю відбувалося протягом тривалого періоду й має свої особливості, на які необхідно звернути увагу при навчанні студентів мови професійного спрямування.

Характерною для українськомовних наукових і публіцистичних праць 60-70-х років XIX ст. була тенденція до активного вживання розмовних, іноді й просторічних елементів [6, с. 274]. Така особливість зумовлена не тільки прагненням доступно викласти матеріал,

зацікавити «середнього» читача науковою інформацією, а й термінологічною невідрефлексованістю наукового знання, невиробленістю відповідної нормативної основи. Тому дослідники часто констатують, що основою тогочасного наукового стилю можна вважати науково-популярний підстиль із характерними для нього мовно-стильовими рисами.

Стан розвитку тогочасної української наукової мови показово характеризує відсутність суттєвої різниці між власне науковим і науково-популярними текстами: «У строгому розумінні, характерні ознаки цих стилів (наявність розвиненої наукової, абстрактної, публіцистичної лексики і фразеології, чітка «логізована» композиційно-синтаксична лінія фрази і т. ін.) ще не були вироблені» [6, с. 274]. Через відсутність наукової термінології у статтях, дослідженнях часто вживали народні назви, описові поняття. На той час наукова мова ще остаточно не виробила релевантних форм втілення людської думки, вербалізації результатів абстрактного осмислення, пізнання фактів навколишньої дійсності. На письмі їх передавали за допомогою номінацій, описових зворотів, які апелювали до конкретно-чуттєвої сфери, побутового досвіду й пов'язаних із ним асоціацій та уявлень. «Популярна форма наукового твору була, по суті, єдиною можливою формою його інтерпретації, вона мала вимушений характер, що пояснювалося відсутністю сформованого наукового стилю» [2, с. 266].

Особливості науково-популярного викладу найвиразніші на двох мовних рівнях – лексичному та синтаксичному.

Лексичний рівень є визначальним для будь-якого функціонального стилю. У словнику тогочасної науково-популярної літератури помітно переважає загальнонаукова лексика, профільно-спеціальна термінологія та обмежено вживається вузькоспеціальна. Це показово підтверджує мова економічних праць І. Франка.

У функціональній стилістиці немає єдиного погляду щодо образності, емоційності та експресивності в науковому стилі. За класичним розумінням науковий текст має вирізняти чіткість, логічна послідовність викладу, точність і лаконічність, однозначність і максимальна нейтральність висловлення. Але це не означає, що категорійні ознаки образності та емоційності відсутні в наукових творах, адже автори наукових праць часто урізноманітнюють, увиразнюють мову своїх праць, оскільки для об'єктивного відображення світу характерна кваліфікаційно-оцінна діяльність [5, с. 23]. Сучасні мовознавці стверджують, що у формуванні наукової думки бере участь і логічне, і образне мислення, однак у науковому тексті образність пріоритетно спрямована на інтелект читача, і лише вторинно – на його емоційну сферу, й інформує не лише про об'єкт, але й про суб'єкт пізнання [1, с. 133].

На думку М. М. Кожиною, у науковій мові образність виконує допоміжну функцію – вживається для тлумачення певних понять [4, с. 162–163]. Образи використовують для формулювання наукових понять (Л. Л. Кутіна, О. Д. Митрофанова) у тих частинах тексту, де викладено не власне наукову інформацію, а також запропоновано її науково-публіцистичну оцінність.

У науковому тексті категорії образності та емоційності вербалізують насамперед тропейні текстові структури – метафори, порівняння, перифрази тощо. За умови умотивованості, обґрунтованості вживання вони здатні ефективно відбивати процес наукового пізнання дійсності і передавати цю інформацію за принципом номінації невідомого через відоме, а тому часто виявляються єдино можливим способом мовного опису пізнаваного явища [8, с. 200].

Одним із виразних засобів створення образності у наукових економічних текстах Івана Франка є *фразеологізми*. Як відомо, це знаки вторинної номінації, де образ, його первинна мотивація переноситься на іншу ситуацію. Через це фразеологізмам притаманна образність [3, с. 242] і порівняльний характер [7, с. 40]. Як мовна одиниця, фразеологізм

здатен повніше, точніше ніж слово передавати певне поняття, оскільки він не лише позначає предмет, особу, ознаку, спосіб дії, а й несе ще додаткову інформацію про них.

Такі текстові структури забезпечують емоційність, глибинну образність, оцінку певної інформації. Вони у стислій формі виражають авторське образне сприйняття стану, дії, процесу, кількості, якості тощо.

У мові економічних праць І. Франка фіксуємо фразеологічні текстові структури різних типів, що зближує його мову з розмовною, робить її більш зрозумілою, а інформацію – доступнішою. Активність таких образних засобів у науковому тексті зумовлена і загальною стилістичною настановою, щодо якої А. Кримський висловився, що «краще було б і в науці писати зовсім так, як говорить народ!» [5, с. 131]. Фразеологічні одиниці, використовувані в наукових текстах І. Франка, здебільшого стилістично забарвлені й виконують супровідну, порівняльну та уточнювальну функцію.

Активні у Франковому науковому тексті фразеологічні сполуки розмовного типу, які влучно відтворюють індивідуально-авторську оцінку певного факту чи явища і зближують з адресатом. Вони вирізняються в аналізованих творах особливою образністю, глибокою емоційністю: *...мусить нести на своїм хребті невідому кріпацтва і надто ще приймати різкі удари капіталістичного устрою* [12, с. 220; 10, с. 434]; нести тягар на своїх плечах ‘мати обтяжливі обов’язки, виконувати важку працю’; *...наша «ієрархія суспільна» рада би ... убрати двох в одну сорочку, а радше загнудати двох одним удилом* [11, с. 262]; *Ми не хотіли б ні на кого пальцем показувати, ані нікому в душу з чобітьми залазити* [11, с. 212; 10, с. 345]; лізти в душу ‘втиратися в довір’я; дошкуляти кому-небудь’; *От що! Знов вилазить шило з мішка. Банк крайовий давав свої гроші на інтервенцію п[ані]в директорів; най же від них відбирає* [11, с. 348-349]; *...а наш пан може лежати собі догори животом і згортати час від часу золото, що надходить...* [11, с. 67]; *Дороги були дві: або зректиси своїх політичних аспірацій і стати рука в руку з урядом...* [11, с. 88; 10, с. 619]; рука в руку ‘поряд один з одним; разом, спільно’; *Дещо краще виглядає галузь галицького шевства, яка вже виросла з пелюшок домашнього* [10, с. 84]; вирости з пелюшок ‘стати дорослим, самостійним’; *промислу й організувалася як ремесло* [12, с. 264]; *Чи можуть вони допустити до того, щоби за 34 000 родин селянських пуцено з торбами?* [11, с. 326; 10, с. 587]; пустити з торбами ‘залишити без майна, довести до зuboжіння’; *...наша промисловість ... тепер іще не може стати на ноги під ударами фіскалізму* [12, с. 31; 10, с. 690]; стати на ноги ‘зробитися самостійним, дужим’).

Чимало таких сталих текстових структур, засвідчених у наукових працях І. Франка, частково втратили експресивне та образне навантаження: *Притім же і сесі видатки, які тут подано, мусять не раз значно вкорочувати, щоби бодай яко-тако звести кінці з кінцями* [11, с. 11; 10, с. 259]; зводити кінці з кінцями ‘ледве справлятися з нестатками’; *... се не дозволяє судові умити нині руки від всього і всю вину звалити на кого іншого* [11, с. 246; 10, с. 735]; умивати руки ‘ухилитися від участі в якій-небудь справі, знімати з себе відповідальність’; *Сейм наш вибив клин клином* [11, с. 197; 10, с. 62]; вибивати клин клином ‘усувати наслідки чого-небудь’; *Тож не дивно, що коли стало круто, стратили панове директори голову...* [11, с. 301; 10, с. 697]; стратитися розуму ‘збожеволіти’; *...було дано чорним по білому відповідь хоча б у формі якогось беззмістовного бурмотіння* [12, с. 205; 10, с. 766]; чорним по білому ‘цілком чітко, зрозуміло’. Наведені фразеологічні конструкції можуть викликати у читача лише незначні емоції. Це стосується передусім конструкцій, які вживаються традиційно у розмовній мові: *Він спекулює на то, що великі цифри кожного розуміючого і не розуміючого різнуть в очі...* [11, с. 354; 10, с. 599]; різати око ‘ставити кого-небудь у скрутне становище’; *Єслі ж іде о порятунок банку крайового, то пощо ж людям очі милити рятуванням селян?* [11, с. 349; 10, с. 248]; замилувати очі ‘обдурювати кого-небудь, хитрувати’; *Чи багато, прим., селянинові поможе щадити, се зн[ачить] уривати собі від рота те, що міг би з’їсти...* [12, с. 231];

Правительств... мало передовсім на оці, що внесений ... проект о загальнім управильненні конгруй католицьких священників стрітився з різними трудностями... [11, с. 205; 10, с. 375]: мати на оці 'виявляти інтерес'; Суд, слідства, кримінали, мов блискавки *кидалися зразу слова і натяки тут і там в очі* читаючим польські часописи... [11, с. 347; 10, с. 126]: кидатися в очі 'привертати до себе увагу; ставати помітним'; *підперти крепкими плечима* [11, с. 94; 10, с. 513]: підпирати плечима 'підтримувати кого-небудь'. Такі фразеологічні сполуки допомагають автору вільно й експресивно висловлювати думки, викладати інформацію.

Досить часто автор вживає фразеологізми книжного походження: *первородний гріх* *нашого сейму* [11, с. 217]; *уформувати по своєму образу і подобию* [11, с. 223]; *могли б стати наріжним каменем* [12, с. 92; 10, с. 286]: наріжний камінь 'основа, найсуттєвіша частина чогось'; *перший камінь спотикання фінансів* [12, с. 29; 10, с. 286]: камінь спотикання 'велика перешкода, перепона'; *питання адміністрації становить камінь преткновенья* [12, с. 221]; *діяльність, як хліб насущний, ніколи не стане буденністю* [12, с. 136; 10, с. 746]: хліб насущний 'щось найважливіше, найсуттєвіше'; *його золоті слова* [12, с. 159; 10, с. 664]: золоті слова 'слухний, доречний вислів'; *алегорична Езопова мова* [12, с. 160; 10, с. 399]: езопівська мова 'замаскований засіб висловлення думки'; *край має такого кита таланту* [12, с. 148]; *розтинання гордійського узла* [11, с. 309; 10, с. 139]: гордієв вузол 'дуже складна, заплутана справа'; *жиди ... траплять ґрунт під ногами* [11, с. 355; 10, с. 137]: втрачати ґрунт під ногами 'переставати бути впевненим'; *дійти до кореня лиха й усунути зло в зароді* [12, с. 232]. Частина із зафіксованих книжних текстових структур-фразеологізмів засвідчені у загальнономовному словнику фразеологізмів, а частина з наведених прикладів уживання текстових структур – власне книжні, сакрального походження, такі, що увійшли у ментальність письменника з першоджерел церковної літератури і мають відповідне орфографічне оформлення (*первородний гріх, по своєму образу і подобию, камінь преткновенья*).

Зафіксовано в аналізованих текстах також народні приказки та слова із народних пісень: *Коби лиш все то була правда, коби лиш в тім не було багато думу, а огню мало...* [11, с. 207]; *А звісно, що крук хоче, щоб кожний був чорний, а не читаючий...* [11, с. 28]; *«Вез прасу пієта коласу»*, – каже стара приказка (11, с. 74); ... *ми можемо тепер сміло сказати до них: «Видите тріску в оці хлопа, а не видите поліна в своїм власнім»* [11, с. 194]; *Друга, також розумна приповідка, каже: великий кінь турецький, та дурний, а громада, зложена з тисячі людей темних, неосвічених та прибитих недолею, є так само темна і немічна, як і кожний з тих людей одинцем* [12, с. 165]; *На те здивування нашої шановної нештетмпельованої колежанки ми можемо відповісти народним прислів'ям «Казав циган: мій батько між двома хлібами помер: старого не було, а нового не дочекався»* [12, с. 203]; *Поперед усього нехай нам ніхто не каже: «Е, се за границею так, а поки воно й до нас дійде, то, мовляв, і псу кобила здохне»* [12, с. 214]; *Вони числяться з фактами, основують свої програми на фактичній стані, на конкретних потребах і нуждах живих людей, а не обходяться з ними так, як говориться в тій пісні, що «дід бабці купив капці, закороткі були, то втяв пальці»* [12, с. 298]. Такий прийом використання фольклорних елементів увиразнює, поживляє текст, виражає іронічне емоційно-оцінне ставлення автора до певного явища, події, особи й засвідчує ерудованість Франка-науковця, а також його зануреність у народнорзовмовну стихію.

Спостережені компаративні фразеологічні текстові структури – це здебільшого фразеологічні сполуки розмовно-побутового характеру: *вся його ошадність щезне, як крапля води на гарячій блясі?* [12, с. 232]; *чи не пригадують урядові та жандармерії раз у раз, аби як ока в голові пильнували тих, що емігрують легкокомисно* [12, с. 99; 10, с. 462]: *як ока в лобі (в голові) 'дуже старанно, пильно і т. ін.'; роби що хочеш, стережи, як ока в голові, а таки нічого не допоможе, піде і вкраде* (11, с. 82; 10, с. 462); *Питання соціального*

ніхто не може створити, не може самохіть викликати, **ніби вовка з лісу**... [11, с. 8]. Попри емоційну насиченість вони виконують функцію оцінки. Упоминають нас, браття селяни і міщани, щоб їх, **як огню стерегтися**, обходити із далека [11, с. 198; 10, с. 120]: як вогню 'дуже сильно'); Не може наш селянин вилізти з довгу, **б'ється** в лихварських руках, **як риба об лід**, аж поки не прийде ліцитація і не викине його з вітцівщини та не пустить з торбами [11, с. 196; 10, с. 31]: битися як риба об лід 'переборювати нестатки злидні'; Отже, робітник ... коли прийде хвороба, старість, **то можеш гинути на бруці, як старий пес**, бо про тебе ніхто не пам'ятає! [11, с. 77].

Текстові структури-фразеологізми нерідко в емоційно насичених контекстах взаємодіють із текстовими структурами-метафорами, пор.: *Значить, треба нам якнайшвидше позбутися замороженого хвоста феодалізму, а перейти з руками й ногами* [10, с. 621]; руками й ногами 'всіма силами') **в капіталізм** [12, с. 294].

Отже, з-поміж текстових структур, які в мові економічних праць І. Франка пов'язані з вербалізацією категорій образності, оцінності, емоційності, найвиразніше текстові змістовно навантаженими є метафори, порівняльні конструкції, означення, а також фразеологізми, які вживаються як у власне образному значенні, так і стертому, конвенціоналізованому. Образні текстові структури в мові аналізованих праць мають допоміжний характер – пояснюють, популяризують, конкретизують основну думку, експресивізують науковий виклад.

Література

1. Дядюра Г. М. Образність у науковому тексті / Г.М. Дядюра // Українська мова: з минулого в майбутнє. – К., 1998. – С. 127–129.
2. Жанри і стилі в історії української літературної мови / [В. В. Німчук, В. М. Русанівський І. П. Чепіга та ін.]. – К.: Наук. думка, 1989. – 265 с.
3. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства / М. П. Кочерган. – К.: Академія, 2006. – 368 с.
4. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учеб. пособ. [для студ. фак. рус. яз. и лит-ры пед. ин-тов] / М.Н. Кожина. – М.: Просвещение, 1977. – 223 с.
5. Кримський А. Ю. Твори : в 5-ти т. / А. Ю. Кримський – К.: Наук. думка, 1973. – Т. 3. – С. 7–304.
6. Курс історії української літературної мови. Т. 1. (Дожовтневий період): [за ред. академіка АН УРСР І. К. Білодіда]. – Київ: В-во Академії наук України РСР, 1958. – 595 с.
7. Лукьянова Г. Л. Пословицы как особый вид ФЕ в английском языке / Г. Л. Лукьянова // Вісник Черкас. держ. ун-ту. Серія Філологічні науки. – Черкаси: ЧДУ, 2000. – Вип. 29. – С. 40–45.
8. Пахуткин П. И. Функциональные особенности речевой образности в научном стиле (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04 „Германские языки” / П. И. Пахуткин. – М.: МГУ, 1972. – 216 с.
9. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
10. Словник фразеологізмів української мови / [уклад. В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк, В. В. Дятчук та ін.]. – Київ: Наук. думка, 2003. – 788 с.
11. Франко І. Економічні праці (1878–1887) / І. Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах: наукові праці. – Київ: Наукова думка, 1984. – Том 44. – Книга 1. – 767 с.
12. Франко І. Економічні праці (1878–1887) / І. Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах: наукові праці. – Київ: Наукова думка, 1984. – Том 44. – Книга 2. – 694 с.

Ковальська Н.А.,
*ст. викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки,
Одеський національний економічний університет,
м. Одеса, Україна*

ІНШОМОВНЕ АУДІЮВАННЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто поняття іншомовного аудіювання. Визначено основні завдання та проаналізовано особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: аудіювання, іншомовне аудіювання, мовленнєва діяльність, комунікативна компетентність.

У процесі навчання іноземної мови аудіювання постає як один із основних засобів формування іншомовної компетентності. Цей вид мовленнєвої діяльності є основою спілкування, оскільки саме з нього починається оволодіння навичками усної комунікації.

Дослідженню методологічних аспектів іншомовного аудіювання присвячено низку лінгвістичних розвідок (О. Б. Бігич, О. Ю. Бочкарьова, Н. В. Єлухіна, Н. Є. Жеренко, В. Г. Златніков, С. Л. Захарова, Л. Ю. Куліш, О. Б. Метьюлкіна, К. І. Онищенко, О. П. Петрашук, Н. К. Скляренко, І. І. Халєєва, В. В. Черниш, Л. В. Ягенич, A. G. Abrams, Th. G. Devine, S. Duker, Sh. Rixon та інші). Проте питання навчання іншомовного аудіювання й досі залишається актуальним і потребує подальшого розгляду в контексті сучасних умов і тенденцій.

Іншомовне аудіювання – це сприйняття й опрацювання почутої інформації, тобто розрізнення і розуміння того, що промовляють інші.

Вивчаючи іноземну мову, студенти опановують великий, складний і незнайомий матеріал з метою формування різних умінь і навичок, які, в свою чергу, є складовими комунікативної і професійної компетентності. «Рівень сформованості комунікативної компетентності залежить від мети оволодіння мовою, інтересів і мотивації студентів, видів комунікативної діяльності, обраних ролей тощо» [5, с. 207].

У процесі навчання аудіюванню іноземні студенти: а) формують і розвивають певні мовленнєві навички; б) опановують комунікативні навички, вчаться спілкуватися; в) розвивають необхідні психофізіологічні здібності; г) запам'ятовують мовленнєвий матеріал; д) вчаться розуміти почуте й виділяти головне в інформаційному потоці, тобто виділяти головні факти, не звертаючи уваги на другорядні, ігнорувати незнайомий матеріал; е) розвивають слухові пам'яті й реакцію тощо.

Головною проблемою навчання іноземній мові, а саме формування навичок іншомовного спілкування, постає проблема навчання сприйняттю аутентичного мовлення. Відповідно, аудіювання допомагає студентам оволодіти звуковою стороною чужої мови, її фонемним складом, інтонацією, ритмом, наголошуванням тощо; опанувати новий лексичний матеріал та граматичну структуру мови. Як результат, у студента розвиваються здібності одночасного прояву кількох мовленнєвих умінь, він з легкістю оволодіває навичками говоріння, читання й письма.

Сприймання людиною інформації на слух здійснюється у різноманітних повсякденних ситуаціях реального спілкування: здійснення покупок; телефонні розмови; повідомлення різного характеру на радіо, телебаченні; міжособистісне спілкування; лекції, курси; театралізовані вистави; співбесіди, ділові зустрічі тощо.

Проте варто враховувати той факт, що переважна частина мовленнєвої діяльності людини має неформальний характер і вирізняється від читання вголос або запам'ятування своєю

спонтанністю. Слухач не може знову прослухати почуте [1]. Неформальність мовлення має прояви:

- у вимові з порушенням фонетичних норм;
- у вживанні розмовної лексики, діалектних слів, професійних і соціальних жаргонізмів;
- у порушенні синтаксичної структури речень. Це можуть бути неповні речення, обірвані мовленнєві відрізки;
- у наявності різноманітних відволікаючих факторів, зокрема шуму транспорту, техніки, розмова інших людей, які перебивають порядок;
- у вживанні зайвої інформації, яка не стосується основної теми; вживанні слів-паразитів;
- у неможливості зазвичай повторити з абсолютною точністю усне повідомлення, яке є спонтанним, не підготовленим заздалегідь;
- у присутності візуального образу – співрозмовника або будь-яких предметів, об'єктів, про які йде мова або які нас оточують тощо.

Тому, добираючи методичний матеріал для аудіювання, слід орієнтуватися на реальні життєві ситуації. Переважна частина текстів повинна містити елементи звичайного і спонтанного мовлення, або бути максимально наближені до нього.

На заняттях з іноземного аудіювання доцільно використовувати допоміжні методичні матеріали для візуалізації почутої інформації (малюнки, фото-, відеоматеріали тощо). Так, Н. В. Єлукіна у своїх дослідженнях доводить легкість сприйняття мовлення викладача, ілюстрованого наочною. Набагато важче сприймати інформацію без наочності, інформацію з аудіоносіїв або тексти на радіо [3; 4]. На нашу думку, таке візуальне підкріплення є обов'язковим на початкових етапах вивчення іноземної мови, зокрема, мови, яка не є спорідненою із рідною мовою. Наприклад, на відміну від російськомовних студентів із пострадянських країн, студентам із В'єтнаму, Китаю та інших країн набагато важче опанувати українську мову, оскільки російська й українська мови є спорідненими і містять лексику переважно схожу за звучанням.

Навчання іноземних студентів аудіюванню, тобто, навичкам сприйняття інформації на слух, передбачає повторне прослуховування матеріалу. Саме повторне прослуховування суттєво покращує сприйняття й розуміння почутого. Більшого результату можна досягти, якщо перед зачитуванням тексту викладач сформулює мету прослуховування. Наприклад, знайти і виписати певні слова, виділити головну і другорядну інформацію тощо.

Тексти, які викладач використовує у навчанні іноземних студентів іноземному аудіюванню, повинні: а) відповідати віковим особливостям і рівню сформованості мовленнєвих умінь на різних етапах вивчення іноземної мови; б) бути зрозумілими і легкими у сприйнятті матеріалу, мати логічну і чітку структуру; в) містити монологічну й діалогічну форми мовлення; г) бути цікавими й інформативними, містити певну проблему; д) містити освітні і виховні цінності; е) знайомити із культурою і національними традиціями іншого народу, формувати соціолінгвістичну та соціокультурну компетентності.

Виділяють ряд проблемних моментів у навчанні іноземному аудіюванню [2; 6]. Це: а) короткостроковість надання інформації; б) індивідуальні характеристики мовлення мовця (темп, тембр, сила голосу); в) джерело аудіювання; г) відхилення від нормативної вимови; д) вік та стать мовця; е) тривалість, гучність і чистота звучання тексту; ж) наявність незнайомого матеріалу; з) вид мовленнєвої діяльності (монолог, діалог, полілог) тощо.

Отже, врахування ключових методологічних аспектів навчання аудіюванню на заняттях з вивчення іноземної мови сприятиме оволодінню іноземними студентами навичками усної комунікації і, відповідно, формуванню комунікативної компетентності.

Література

1. Бориско Н.Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык / Н. Ф. Бориско. – К., Фирма «ИНКОС», 2001.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000.
3. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н. В. Елухина // Иностр. языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–22.
4. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться / Н. В. Елухина // Иностр. языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 25–29.
5. Ковальська Н.А. Формування професійної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців / Н. А. Ковальська // «Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення викладання та оцінювання мов». Матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції, 8-9 жовтня 2015 р. – Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2015. – С. 205-207.
6. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Пассов Е.И. – М.: Русский язык, 1977.

Копица Є.П.,
доцент кафедри іноземних мов,
Пислар Т.П.,
викладач кафедри іноземних мов,
Одеський національний медичний університет,
м. Одеса, Україна

ОВОЛОДІННЯ ЛАТИНСЬКОЮ ЛЕКСИКОЮ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ – ЗАСІБ ПОПОВНЕННЯ ЇХНІХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ

Латина є профільною дисципліною, невід’ємною частиною інших профільних предметів, які складають програму навчання в медичних вишах. Основним завданням вивчення латини є засвоєння професійної медичної термінології.

Методика навчання латинської мови студентів-медиків має своє коло завдань і проблем, розробка яких вимагає постійного розвитку й упровадження нових методів. Основи вивчення мови, аналіз мовного матеріалу мають велике значення для методики, оскільки саме мета навчання визначає основний напрямок в організації цього процесу. Вибір мети залежить від характеру й загальних завдань, які поставлені перед студентами медичних вишів.

Практична мета полягає у формуванні вмінь та навичок читання, письма, перекладу професійної термінології. Оволодіння латинською лексикою студентами-медиками повинно стати засобом поповнення знань із їхньої основної спеціальності. Кінцевою метою вивчення латини є саме практичне засвоєння медичної термінології (анатомічної, клінічної, фармацевтичної), сприяти формуванню високої професійної мовної культури лікаря. Особливої уваги необхідно приділяти вміню позначати лексичними засобами латинської мови (у поєднанні з терміноелементами та частотними відрізами грецького походження) спеціальні поняття у різних дисциплінах медико-біологічного характеру.

Педагогічною наукою запропоновано різні шляхи оптимізації навчального процесу. Одним з них є проблемність навчання. Проблемне навчання як особлива система навчання ставить за мету використання психологічних особливостей мислення студентів з метою керування засвоєнням знань. Основна увага приділяється не стільки сприйманню та пам’яті, скільки мисленню, що сприяє підвищенню активності студентів, підвищенню ефективності навчання. Новизна ідеї полягає в тому, що ставиться завдання сформулювати соціально активну й відповідальну особистість, яка мислить і працює творчо, шляхом створення оригінальної системи безперервної освіти.

Особливої значущості в цьому аспекті набуває оптимізація самостійної роботи студента, розвитку його творчих здібностей, участь у науково-дослідній та пошуковій роботі, формування такого фахівця, якого потребує сьогодення. Актуальність формування фахової компетентності студентів засобами самостійно-дослідницької діяльності підсилюється тим, що ця проблема пов’язана з такими важливими науковими завданнями, як інновацізація змісту та форм професійної освіти.

Одним із основних методичних прийомів у вивченні латинської медичної лексики студентами є заучування напам’ять професійних термінів, терміноелементів. Але засвоєння матеріалу студентами в цілому має бути побудоване на принципах організованої та цілеспрямованої діяльності викладача і студентів. Викладач, знаючи кінцеву мету навчання і володіючи предметом навчання, виконує основну функцію з планування та організації навчального процесу. Виконування цього завдання не повинно бути пасивним. У такому випадку студент стане не учасником процесу навчання, а лише його об’єктом, і його здатність до цілеспрямованої діяльності залишиться невикористаною. Успіх навчання, тобто

результативність діяльності студентів, залежить від того, як планується та організовується викладання.

Основним мотивом діяльності студентів є розуміння мети, що лежить в основі навчальної діяльності студентів. Студенти мають усвідомлювати ті вимоги, які поставить перед ними їхня майбутня професія. Цей аспект загальнонавчальної мотивації є очевидним для викладачів і повинен бути в повній мірі доведеним до свідомості студентів, оскільки чимало прийомів і видів робіт над матеріалом, що є необхідним для задоволення цієї вимоги, у сприйнятті студентів набувають іншого змісту.

Отже, основним підходом до навчання латинської мови є особистісно-орієнтовний, у центрі уваги якого є особистість студента, урахування його особливостей, можливостей та здібностей. Важливо пам'ятати, що мінімізація кількості відібраних лексичних одиниць (запропоновані види вправ свідчать про це) є запорукою успіху вивчення латини.

Існує ще багато методів навчання та виховання, що є пріоритетними у вирішенні проблем підготовки майбутніх фахівців. Викладачеві необхідно оволодівати ними, впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції.

Коротун О.О.,

к. пед. н., доцент кафедри сучасних європейських мов,

Томіна Ю.О.,

к. пед. н., доцент з покладанням обов'язків завідувача

підготовчого відділення для іноземців

та осіб без громадянства,

Київський національний торговельно-економічний університет,

м. Київ, Україна

КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Йдеться про академічну мобільність іноземних студентів, що навчаються на основних факультетах нефілологічного профілю навчання вищих навчальних закладів України. Комунікативну складову виділено як один з основних факторів успішної академічної мобільності.

Інтеграція мовної та професійної підготовки іноземних студентів в Україні має низку зв'язків, що ускладнюють освітній процес, а саме: між цілями, змістом, формами організації, умовами навчальної та професійної діяльності іноземців; між орієнтацією навчання на "передавання" предметно-технологічних та мовних умінь і навичок, з одного боку, і необхідністю використання їхньої системи в процесі професійної діяльності – з іншого; між системністю, ситуативністю, міжпредметністю, надпредметністю, вмотивованістю використання загальних і професійних компетенцій іноземців та їх формуванням у межах окремих навчальних курсів. Вчені вважають [1], що існує необхідність проведення досліджень у напрямках розробки концепції, визначення та обґрунтування факторів та умов формування у іноземних студентів комунікативної компетентності, академічної мобільності та створення єдиної методології цього процесу.

Науковцями визначено такі особливості засвоєння іноземцями мови, якою вони здобувають вищу освіту:

- змістово-організаційні, що пов'язані з типом взаємодії (службові, позаслужбові), характеристиками суб'єкта (соціальної, національної або вікової групи) та поєднаністю продуктивної та репродуктивної складової, що зумовлюють застосування різних видів і типів спілкування. Репродуктивний аспект передбачає використання алгоритмізованих стандартних процедур у процесі мовленнєвої діяльності. Продуктивний бік спілкування є неформалізованим, який характеризується породженням нових мотивів, цілей, операцій і процедур. Реалізація його вимагає впливу особистості іноземця для забезпечення регулятивної взаємодії за різних типів і видів спілкування (імперативне – контроль, настанови, накази, вимоги; маніпулятивне – взаємний обмін, зобов'язання й послідовність, соціальна аргументація, суспільний авторитет, дефіцит; діалогічне – міжперсональне, довірливе, конфліктне, ділове, пряме, опосередковане);

- когнітивні – полягають у спрямованості на пізнання (розпізнавання, декодування, перевірка, обробка, аналіз, формалізація);

- комунікативно-емотивні – пов'язані з обміном між суб'єктами взаємодії уявленнями, ідеями, інтересами, цілями, мотивами, потребами, почуттями, настановами тощо. Таке спілкування виявляється в рухах суб'єктів спілкування (невербальні засоби спілкування), їхніх діях, вчинках, поведінці, через них виражаються взаємні відносини, які стають своєрідним соціально-психологічним фоном взаємодії [2, с. 88];

– лінгвістичні особливості – характеризують зв'язність (володіння мовними засобами міжфразового зв'язку), тематичність, інформативність, контекстуальність, безперервність та розгорнутість фраз, ситуативність, використання мовних кліше, реплік, лексичну еліптичність, фразеологічність, стилістичну диференційованість. Врахування, застосування та розвиток цих лінгвістичних особливостей монологічного й діалогічного мовлення забезпечують створення фундаменту для забезпечення *академічної мобільності* [3], що передбачає можливість іноземців навчатися, стажуватися чи проводити наукову діяльність у різних навчальних закладах (наукових установах) на території України та поза її межами.

Аналіз визначає сутності професійної мобільності засвідчив значну амплітуду розуміння цієї категорії. Так Ю. Клименко широко глумачить предмет свого дослідження, під яким розуміє здатність особи до змін, «прийняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку» [4, с. 14]. Є. Іванченко дещо зменшує дефінітивне коло, зазначаючи, що ця якість особистості проявляється у здатності успішно переключатись на іншу діяльність або змінювати види діяльності в обраній сфері, у вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання певних завдань у згаданих сферах, легко переходити від одного виду діяльності до іншого, володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх вдосконалення та самостійного здобування [5, с. 32].

Очевидно, дослідження професійної мобільності лежить у площині вивчення потреб, інтересів і мотивів, якими керується людина. Для кращого розуміння досліджуваної категорії необхідне звузнення вектору наукового пошуку до вивчення комунікативної компетентності як здатності «успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та успішно виконувати поставлені завдання» [6, с. 37], «успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності та соціальний статус».

Комунікативна складова професійної мобільності забезпечує ефективне спілкування, в процесі якого задовольняються поставлені професійні потреби, є таким рівнем «навченості взаємодії з оточуючими, що необхідний індивіду, щоб у межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві» [3].

Виявлено, що до загальних тенденцій академічної мобільності іноземних студентів належать:

- мультилінгвізм як концентроване вираження політики та програми дій для збереження мовного розмаїття й підвищення рівня соціальної та культурної інтеграції з метою забезпечення високого рівня лінгвістичної гармонії, встановлення міжкультурного діалогу, виховання міжкультурної толерантності, що реалізується розвитком мовних стратегій та компетентностей [7, с. 26];

- вивчення іноземних мов упродовж життя (lifelong learning) як всебічна навчальна діяльність на постійній основі для покращення комунікативної компетентності, що є свідченням поступового розвитку рис полікультурної мовної особистості;

- фундаменталізація та посилення уваги до методологічної складової змісту мовної підготовки іноземців, що полягає в удосконаленні та реалізації різних методів навчання, заміною комп'ютерних технологій вивчення мов (Computer-assisted language learning – CALL) на мобільні (Mobile-assisted language learning – MALL).

Література

1. Вікторова Л.В. Психолінгвістичні основи засвоєння іноземними студентами української мови / Л.В. Вікторова // Zbiór raportów naukowych. (materialach Międzynarodowej Naukowi-Praktycznej Konferencji 30.07.2016 – 31.07.2016) Pedagogika. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane. – Warszawa: Wydawca: Sp z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – P. 118-121.

2. Коротун О.О. Механізми засвоєння фахової термінології студентами-іноземцями / О.О. Коротун // Порівняльно-педагогічні студії. Науково-педагогічний журнал – Умань, 2016. – № 2 (28). – С. 86-92.
3. Коротун О.О. Педагогічні умови навчання україномовного спілкування іноземних студентів: монографія. – К.: Видавництво «Міленіум», 2016. – 320 с.
4. Клименко Ю.А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Клименко Юлія Анатоліївна; Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2011. – 20 с.
5. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Іванченко Євгенія Анатоліївна; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 266 с.
6. Шпекторенко І.В. Професійна мобільність державного службовця: монографія / І.В. Шпекторенко. – Д.: Монолит, 2009. – 242 с.
7. Viktorova L. Organizational and methodical aspects of teaching foreign students / L. Viktorova // ScienceRise : Pedagogical Education. – 2016. – № 7 (3). – P. 22-27.

Котковець А.Л.,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського»,
м. Київ, Україна

ВИДИ ІГОР НА ЗАНЯТТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті розглядається доцільність використання різних видів ігор для вивчення англійської мови у вищих технічних навчальних закладах. Аналізуються класифікації навчальних ігор, досліджуються переваги застосування ігор на занятті.

Питання покращення якості викладання іноземної мови, зокрема англійської, як мови міжнародного спілкування, у вищих навчальних закладах не втрачає своєї актуальності. Добре відомим є той факт, що ефективність засвоєння знань безпосередньо залежить від мотивації студентів. Практична спрямованість та різноманіття завдань є важливими факторами для підвищення зацікавленості студентів. У зв'язку з цим комунікативні та інтерактивні методи, що забезпечують вивчення мови у процесі спілкування, зберігають свою популярність. Значним потенціалом володіють ігрові технології, які давно ввійшли в освітній процес. Попри те, що використання ігор для навчання дітей дошкільного та шкільного віку є цілком обгрунтованим та загальноприйнятим, роль ігрових технологій у вищих навчальних закладах часто буває недооціненою, і, безумовно, заслуговує на увагу.

Використання ігор – це не лише спосіб урізноманітнити заняття та дати можливість відпочити студентам та викладачеві; це важливий навчальний прийом. Гру можна визначити як вид діяльності в ситуаціях, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається і удосконалюється поведінка людини [1, с. 25]. Таким чином, у процесі гри відбувається засвоєння знань та тренування навичок, а також формування моделей поведінки в певних життєвих ситуаціях. Ігровий метод навчання є достатньо гнучким: гру можна адаптувати відповідно до віку та рівня володіння мовою студентів, умов навчання, цілей та структури заняття, а також підібрати необхідний вид гри з великої кількості наявних. Аналізуючи класифікації ігор за різними критеріями, можна розглянути використання певних видів ігор у процесі вивчення англійської мови. Так, за характером педагогічного процесу [1, с. 28] ігри поділяють на види:

1. Навчальні, тренувальні, контролювальні, узагальнювальні вправи використовуються відповідно для введення, тренування, систематизації та перевірки певного граматичного, лексичного чи фонетичного матеріалу. Це можуть бути ігри на пошук слів, кросворди, ребуси, робота з ілюстраціями (опис, пошук відмінностей, з'єднання слова, речення, звуку із зображенням) та ін. Подібні завдання є вдалими педагогічним рішенням у вищих технічних навчальних закладах, де кожне заняття передбачає вивчення специфічної термінології або граматичних конструкцій. Такі вправи доцільно використовувати на початку заняття, у вигляді розминки, після опрацювання тестів або як елемент самостійної позааудиторної роботи.

2. Пізнавальні, виховні, розвивальні вправи дають змогу студентам отримувати знання не лише про лексичну та граматичну систему англійської мови, але й про культуру народу, етикет, норми поведінки; розвивати й виховувати необхідні якості характеру; розширювати кругозір. Це можуть бути ігри, що вимагають від студентів здатності спілкування з іноземцями на професійну тематику (складання діалогів з діловими партнерами, розігрування сцен на робочому місці, ведення ділової переписки тощо).

3. Репродуктивні, продуктивні, творчі ігри передбачають розвиток у студентів умінь самостійного створення усних чи письмових текстів на задану тему (проведення конкурсу на кращий твір чи переклад технічного тексту, виступ на конференції з доповіддю).

4. Комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні ігри сприяють розкриттю особистості студента в умовах професійних ситуацій. Такі ігри можуть містити рольовий компонент та вимагати від студента прийняття рішень або розв'язання робочих проблем.

Відповідно до цільових орієнтацій [1, с. 28-29] на занятті англійської мови у технічних ВНЗ використовують дидактичні (для формування мовних і мовленнєвих навичок та розвитку вмінь), виховні (вчать самостійності, комунікабельності), розвивальні (розвивають пам'ять, мислення, уяву) та соціалізувальні (навчають спілкуванню відповідно до норм та цінностей суспільства) ігри. Варто додати, що ігровий та рольовий компоненти, елемент змагання та визначення переможця можуть поживити заняття та покращити робочу атмосферу.

Дослідники також пропонують виокремлювати ігри-вправи (термінологічні ребуси, вікторини), ігрові дискусії (обговорення професійних питань), ігрові ситуації (орієнтація у робочих ситуаціях), рольові (розігрування професійних ролей) та ділові навчальні ігри (моделювання робочих ситуацій та вирішення проблем) [3, с. 186-187]. Останні потребують окремої уваги, адже застосування рольових та ділових ігор дають змогу залучити специфічну термінологію та сприяє тренуванню вживаних у технічній літературі граматичних конструкцій, часових форм тощо. Завдяки таким видам діяльності студенти мають можливість формувати низку важливих професійних та особистісних якостей: вміння працювати з великим обсягом інформації; вміння висловлювати та аргументувати власну точку зору; вміння самостійно знаходити інформацію, критично аналізувати її; вміння приймати обґрунтовані рішення [2, с. 9]. Рольова та ділова гра також дає можливість відтворити ситуації з їхньої майбутньої професійної діяльності та тренувати навички ведення бесіди англійською мовою на теми за фахом. Студентів слід заохочувати використовувати знання з інших дисциплін, що сприятиме їхньому поглибленню та закріпленню.

Слід також зазначити, що сучасні комп'ютерні та інформаційні технології дають змогу залучати студентів до цікавих та яскравих інтерактивних ігор, які можна знайти у відкритому доступі та безкоштовно.

Ігровий метод навчання іноземної мови продовжує широко використовуватися, оскільки має низку переваг:

- зростання інтересу та мотивації студентів;
- формування та розвиток мовленнєвих навичок і вмінь;
- можливість використання ігор для навчання студентів з різними віковими та особистісними характеристиками;
- вдосконалення комунікативних вмінь, роботи в парах та групах;
- закріплення здобутих знань з іноземної мови та фахових дисциплін;
- тренування навичок спілкування у майбутній професійній діяльності завдяки роботі з автентичними матеріалами та ситуативному моделюванню;
- розвиток логічного й критичного мислення, творчих здібностей, пам'яті та уяви;
- підвищення впевненості студентів, залучення студентів з нижчим рівнем володіння мовою;
- створення позитивної атмосфери на занятті та ін.

Таким чином, використання рольових ігор сприяють формуванню та розвитку необхідних мовних та професійних навичок і вмінь.

Література

1. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Изд. 2-е, стереотип. – Мн.: Тетра-Системс, 2004. – 176 с.
2. Матвеева Н. В. Ролевые игры на занятиях по английскому языку при обучении устному профессиональному общению: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Матвеева Наталья Викторовна. – М., 2004. – 16 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

Краснюк С.О.,
старший викладач,
Київський національний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена проблемам удосконалення компетентнісного підходу як основної ідеї сучасної освіти. Проводиться аналіз останніх досягнень щодо розвитку освіти у вищих навчальних закладах не тільки в Україні, а й за кордоном. Розглянуто основні документи та загальні рекомендації для України. Висвітлюються важливий пріоритет діяльності Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй щодо сприяння реалізації цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 року, де в межах проекту «Освітні політика та освіта «рівний – рівному»» ініційовано низку дискусій, що стосуються формування у молоді ключових компетентностей та модернізації змісту освіти.

Працюючи в напрямку запровадження компетентнісного підходу, українські педагоги протягом останніх кількох років не припиняють загальнонаціональної дискусії. Науковцями та практиками вже зроблено вагомі кроки, які, перш за все, відповідають стратегії, окресленій у Законі про освіту, Державних стандартах базової та повної середньої освіти, Національній доктрині розвитку освіти.

У 2003-2006 рр. в Україні відбувалась дискусія, яка торкалась узгодження поняття компетентність – компетенція, і було досягнуто згоди в розумінні термінів «компетентність та компетенція», які тлумачаться по-різному (Проекти МОН – ПРООН «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності», «Освітня політика та освіта «Рівний – рівному»») [8, с. 3].

Упродовж останнього 25-ліття ґрунтовна дискусія навколо проблем того, як забезпечити гармонійну взаємодію людини з інформаційно-технологічним суспільством, що швидко розвивається, надати їй знання, уміння та компетентності, розгорнулася насамперед у США, Канаді, Великій Британії, Франції, Німеччині, Новій Зеландії, Австрії, Росії, Україні, Угорщині, Румунії, Латвії, Литві та інших державах. Ці питання постали в центрі уваги міжнародних організацій, які працюють у сфері освіти, а саме: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація Європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. При цьому основним пріоритетом діяльності Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй є сприяння реалізації цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 року, де важливим компонентом стала реалізація проекту «Освітні політика та освіта «рівний – рівному» (ПРООН)», у межах якого ініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей [2, с. 45].

Розгляд проблеми компетентнісного підходу як основної ідеї сучасної освіти висвітлили в своїх працях: В. Болотов, І. Зимня, Л. Буркова, М. Євтух, С. Клепко, О. Кузьміна, В. Луговий, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Пометун, А. Хуторський та ін.

На думку О.Барабаш, виділяють три основні етапи розвитку теорії компетентнісного підходу [2]. Перший охоплює період 1960-1970 років. Термін «компетентність» використовується в обмежених сферах та різних випадках, у яких найбільш помітним є розрив між отриманими знаннями та можливостями їхнього застосування в конкретних умовах (ситуаціях безпосереднього спілкування). Також це стосується випадків, які

виникають у процесі вирішення професійних завдань, де особистісні якості фахівця відіграють не менш важливе значення, ніж набуті знання (наприклад, сфера бізнесу) [2]. Так Л. Буркова узагальнює, що результатом першого етапу розвитку компетентнісного підходу є:

1) початок з'ясування сутності поняття «компетенція/компетентність», у межах якого компетенція розглядається неоднозначно: а) як якісна характеристика індивіда – високий рівень професіоналізму, в основі якого: саморегуляція, самоусвідомлення, розвинені соціальні навички (Р. Уайт); б) як уміння (Н. Хомський);

2) поняття «компетенція/компетентність» вживається як у смисловому, так і граматичному значеннях з тією відмінністю, що компетенція належить до числа однини, а компетентність – до числа множини та ін. [2, с. 111].

Можна погодитися з твердженнями автора та уточнити, що вже на цьому етапі виявляється особлива характеристика компетентності – її прояв за певних умов через дії людини в конкретних ситуаціях (ситуативність). Тому науковцями й нині активно обговорюється проблема діагностики компетентності в навчальному процесі. А неоднозначність у застосуванні згодом розширює композицію видових ознак для визначення поняття: знання, навички, операційні дії, мотиви, особистісні якості, спроможність особистості тощо.

Другий етап розвитку компетентнісного підходу охоплює 1970-1990 роки. Основою для аналізу цього етапу стає монографія Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» [7], в якій автор обґрунтовує власне розуміння компетентності як багатоаспектного особистісного утворення. У більшості публікацій науковці перелічують запропоновані вченим 37 видів компетентностей та на основі їхнього узагальнення роблять спробу означити цей феномен. Науковець не дає чіткого й однозначного визначення поняття. Натомість щоразу розглядає його з позицій різних видів професійної діяльності, виділяє різні особистісні (поведінкові, когнітивні, ціннісні) характеристики та використовує багато аналогій. На думку Дж. Равена, найбільш важливими складовими компетентності є «схильність аналізувати явища й ситуації, враховувати попередній досвід, передбачати майбутні перепони, проявляти ініціативу, вести й бути тим, кого ведуть... для досягнення значущих цілей» [7, с. 201]. «Ріст компетентності нерозривно пов'язаний із системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш чіткого їхнього усвідомлення, розв'язування ціннісних конфліктів і оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності» [7, с. 152].

На другому етапі розвитку компетентнісного підходу поняття «компетенція» та «компетентність» не розрізняють як окремі. Окрім того, достатньо розгорнуте пояснення структури компетентності (37 видів) як складної взаємозалежності між компонентами дає підстави для висновків про те, що компетентність – це особистісний феномен, точніше «особистісне утворення на основі ціннісних орієнтацій, що виникають при досягненні значущих цілей і включають такі смислові категорії, як готовність, здатність» [2, с. 114].

Третій етап у становленні компетентнісного підходу починається з 90-х років минулого століття. На цей процес продовжують впливати такі фактори: глобалізаційні процеси, які відбуваються у Європі та світі; необхідність швидко реагувати на виклики інформаційного суспільства, нові вимоги до якості освіти, підготовки фахівців; намагання в широкому контексті визначити цілі сучасної освіти тощо. Компетентність починають розглядати як результат, характеристику того, що здатний робити індивід, а не опис процесу її набуття. Власне компетентність стає мірою того, що людина може робити в конкретно визначений час. Якщо брати до уваги такі характеристики з позицій власне педагогічних досліджень, то можна зробити висновок про те, що компетентність формується й максимально проявляється у зв'язку з діями в конкретних ситуаціях (педагогічних, життєвих). Це дає змогу враховувати їхній контекст. Окрім того, стає очевидно, що

компетентність не слід трактувати як зріз знань, умінь, навичок, оскільки вони не є характеристикою того, що може робити індивід після завершення навчання [2].

На даний час в Україні прийнято ряд нормативних документів, які свідчать про певні зрушення для вирішенні цієї проблеми. Це: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1727-р «Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікацій»; Постанова Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2010 р. № 1225 «Про утворення міжвідомчої робочої групи з питань розроблення та впровадження Національної рамки кваліфікацій»; Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»; Наказ Міністерства освіти і науки України та Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій» від 20 квітня 2012 р. № 488/225. Прийняття цих документів свідчить про усвідомлення важливості проблеми, тому нині актуальною є потреба чіткого визначення вихідних принципів формування Національної системи кваліфікацій з урахуванням сучасних вимог і поточного європейського досвіду [6]. Усі національні освітні системи мають рамки кваліфікацій – у протилежному випадку не було б можливості сертифікувати досягнення студентів. Але, на думку експертів Болонського процесу, більшість чинних національних рамок кваліфікацій (НРК) характеризуються в термінах процедур і формальних вимог, а не результатів навчання.

За версією Болонського процесу, еталонний опис кваліфікацій має назву «Усеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (the Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA). Основою болонського еталону є дублінська модель універсальних описів результатів навчання (Dublin Descriptor). Дублінські дескриптори описують сутність і природу кваліфікації в цілому за такими критеріями: знання та розуміння; застосування знань та розуміння; формулювання суджень; комунікативні навички; здатність до самостійного навчання.

У Львовенському комюніке 2009 р. «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в новому десятиріччі» міністри визначили зміст чергового етапу «життєвого циклу розвитку» НСК: запровадити національні структури кваліфікацій і підготувати їх до самосертифікації на сумісність з еталонною мета-структурою QF-EHEA [12].

За версією Копенгагенського процесу, еталонний опис кваліфікацій іменується «Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя» (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF-LLL) [11]. Сутність метарамки EQF-LLL полягає в поєднанні мобільності та навчання впродовж усього життя [6]. Основні цілі EQF-LLL:

- створення й підтримка рівня кваліфікаційних професійних стандартів між країнами Європи;
- організація та забезпечення країн Європейського Союзу професійними освітніми програмами з подальшим наданням робочих місць і можливостей кар'єрного зростання найбільш кваліфікованим фахівцям незалежно від того, в якій країні вони набули відповідної кваліфікації.

Розробники EQF-LLL наголошують, що галузеві рамки, засновані на цьому еталоні, можуть використовуватися як в освітньому секторі, так і в секторах індустрії, тобто EQF-LLL придатна для класифікації як академічних, так і професійних кваліфікацій, бо результати навчання в цій метарамці визначаються на основі знань, умінь, широких компетенцій, що містять особистісні та професійні результати. Перелічені критерії уточнюються таким чином:

- знання – теоретичні і/або фактичні;
- уміння – когнітивні та практичні;
- компетентність – відповідальність та автономія.

Європарламент, ухваливши 23 квітня 2008 р. метарамку EQF-LLL, прийняв рішення, відповідно до якого з 2012 р. всі сертифікати й дипломи випускників будь-яких освітніх

закладів країн Євросоюзу повинні містити інформацію про відповідність певному рівню метарамки EQF-LLL. М. М. Карпенко та А. Ю. Іщенко в своїй статті: «Компетентнісний підхід в освіті: оптимізація вітчизняної моделі Національної системи кваліфікацій. Аналітична записка» вказали на такі рекомендації для України:

1. Інкорпорувати до складу Національної системи кваліфікацій дескриптори обох розглянутих метарамок: «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж усього життя» (EQF-LLL) та «Усеосяжної рамки кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (QF-EHEA).

2. При розробці Національної системи кваліфікацій для визначених чинним Законом України «Про вищу освіту» освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів логічно використовувати:

- для вимог до освітніх рівнів – описи кваліфікацій Усеосяжної рамки кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (QF-EHEA), тобто дублінські дескриптори, як це зроблено в більшості країн-учасниць Болонського процесу;

- для вимог до освітньо-кваліфікаційних рівнів – дескриптори Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж усього життя (EQF-LLL), на основі яких дати описи результатів навчання для кожної галузі освіти.

3. Виходячи з критеріїв Національної рамки кваліфікацій, визначити конкретні компетенції для різних освітніх рівнів (базова середня освіта, повна середня освіта, ступені вищої освіти)[6].

Стратегічною метою Болонського процесу є створення до 2010 року Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та його подальше вдосконалення до 2020 року. Це дасть змогу підвищити привабливість і конкурентоспроможність європейської освіти в сучасному світі.

Фундамент ЄПВО – багатовікові європейські традиції освіти та науки. Разом з тим, воно чутливе до соціальних та індивідуальних потреб, відкрито викликам на шляху до «Європи знань».

Болонський процес – це цілісне й системне явище, що охоплює не тільки освіту. Він передбачає також активну діяльність і співпрацю держав, роботодавців та інших зацікавлених сторін.

Відповідно до принципу збереження та погодження різноманітних національних систем освіти відбувається реформування європейської вищої освіти. У Болонському процесі не вимагається підпорядкування та уніфікації, різних революційних кроків, відірваних від національних контекстів. Стратегія еволюційного розвитку освіти спрямована на підвищення його якості.

ЄПВО припускає зрозумілість, відкритість, прозорість систем вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу. Для досягнення цієї мети необхідний комплекс одночасних дій щодо впровадження:

- Європейської кредитно-трансферної системи (ЕКТС);
- Рамки кваліфікацій вищої освіти, що включає три цикли – бакалавр, магістр, доктор;
- Додатку до диплома європейського зразка.

Це дасть підстави визнавати періоди навчання й отримані протягом життя кваліфікації (дипломи, сертифікати) в ЄПВО та інших регіонах світу. Студент має право розпочати навчання в одному університеті, а продовжити / закінчити навчання в будь-якому іншому університеті своєї країни чи за кордоном. При цьому попереднє навчання визнається без додаткових заліків та іспитів на основі повної довіри між університетами в ЄПВО. Мобільність є однією з ключових цілей і можливостей Болонського процесу. Заслугує на особливу увагу оцінка співвідношення європейської та української освіти Л. В. Губерського і В. П. Андрушенка, подана в їхній спільній праці «Філософія як теорія та методологія розвитку освіти» [5]. У ній авторитетні автори, ректори провідних вітчизняних ВНЗ,

зазначають, що «...в останні два-три десятиріччя Європа відшліфувала і впровадила спільні, загальноприйняті освітні стандарти, які лягли в основу міждержавних домовленостей (Болонські декларації) й дотримання яких вважається нормою практично для всього цивілізованого світу. Суттєве значення мають вони для педагогічної освіти. Основні вимоги, закладені Болонськими домовленостями, визначають зміст і характер освіти для всієї об'єднаної Європи, в т. ч. і для України та всього цивілізованого світу.

Як підсумовує Ф. Андрушкевич [1], Болонський процес є спробою сформувати спільні європейські норми освіти. Його головна мета полягає «в консолідації зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентноздатності європейської вищої освіти й науки у світовому вимірі, а також підвищення ролі цієї системи в соціальних перетвореннях» [1, с. 191].

Україна підписала в свій час Лісабонську конвенцію, вступила до Болонського процесу, бере на себе зобов'язання щодо виконання практично всіх міжнародних домовленостей в питаннях виховання молоді та студентів, освіти та науки.

Отже, можна зробити висновок, що після різних заходів для удосконалення конкретних навичок, які дадуть змогу молодим людям адаптуватися в мінливому світі, досягаються компетенції. Головним підходом є відповідність до змісту освіти – це компетентнісний підхід, який зосереджується на вимірних і придатних для використання здібностях та навичках. Цей підхід стверджує, що учні, студенти повинні мобілізувати свої знання, цінності, ставлення та поведінку для успішного вирішення проблем.

Опираючись на досягнення у системі української освіти, враховуючи виявлені суперечності, можна рекомендувати вирішити нагальні проблеми таким чином: оновити зміст та процес підготовки викладача, розробити інтегровані курси, спеціальні тренінги, що б не лише передавали інформацію, а сфокусуватися на зміні поглядів, стереотипів, навчально-методичної літератури для навчання, моделей поведінки. Здійснення ідеї сталого розвитку вимагає постійної наполегливої роботи щодо вдосконалення компетентнісного підходу особливо в контексті інноваційного розвитку освіти у вищих навчальних закладах.

Література

1. Андрушкевич Ф. Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій у системах освіти України й Польщі / Ф. Андрушкевич // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2011. – № 4. – С. 83–87. – Бібліогр. в кінці ст. (15) ГРНТИ 14.91 УДК 37.013.74(438) Рубрики: Педагогіка : Высшая школа за рубежом. Европа.
2. Барабаш О. Становлення компетентнісного підходу у сучасній освіті. К 37.018.018.46;371.315;371.315.6. Педагогіка – Нова педагогічна думка. – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19590-stanovlennya-kompetentnitsnogo-pidxodu-u-suchasnij-osviti.html>.
3. Бедь В., Артьомова М. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ Тематика: Освітній менеджмент і маркетинг // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – №5. – С. 43. – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/691>.
4. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л. В.Буркова. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 278 с.
5. Губернський Л. В., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. – К.: «МП Леся». 2008. – 516 с.
6. Карпенко М. М., Іщенко А. Ю. Компетентнісний підхід в освіті: оптимізація вітчизняної моделі Національної системи кваліфікацій. Аналітична записка. – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1415/>.

7. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен; пер. с англ. – М.: Конти-Центр, 2002. – 396 с.

8. Семенюк Н. Хмельницький. Філософія компетентнісного підходу в освіті. Педагогіка – Вісник Інституту розвитку дитини. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattonline.org.ua/pedagog/85/15450-filosofiya-kompetentnisonogo-pidxodu-v-osviti.html>.

9. Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі // Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, Льовен і Лювен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aa.u.edu.ua/up/docs/bologna/louvain.pdf>.

10. Рекомендації 2006/143/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 15 лютого 2006 року про подальше європейське співробітництво у сфері забезпечення якісної системи вищої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_988

11. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning // Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html

Купрата Н.Я.,
к. філол. н., доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки,
Ковальчук Г.В.,
ст. викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки
Одеський національний економічний університет,
м. Одеса, Україна

**«Я ВАС ЯКО ПИСЬМЕННИКА СТАВЛЮ ВИЩЕ ВСІХ...»
(Із листа Олені Пчілки до Івана Франка)**

У статті розкрито літературно-публіцистичні та особисті зв'язки І. Франка та О. Пчілки. Використано цитати приватного листування двох відомих літературознавців.

Сім'я Косачів і родина І. Франка були надзвичайно духовно близькі і в літературі, і в буденному житті.

Це чуїне дуже рідкісне поєднання професійної поваги і дружніх найтепліших почуттів вони зберігали протягом усього життя. В одному із листів до Франка Олена Пчілка писала: "...я Вас як письменника ставлю вище всіх (підкреслено О.П.) наших пишущих як в Галичині, так і в Україні: Ви талановитіші всіх. Отже, одного сего було досить – бо я завжди одрізняю загальні заслуги чоловіка від його особистої вдачі і не одну людину поважаю за її заслуги, – не вважаючи на її... вдачу, чи поведінку. Але ж що прихопиться до Вас, то тут це як раз повага моя до Вас, як вельми поважного письменця й товариша праці стоїть у повній гармонії з поважанням такої вашої власної вдачі, ваших особистих черг і повеління" [3, с. 835].

Недарма одна із найкращих її публіцистичних праць, чернетка якої зберігається в архівах Інституту літератури, присвячена І.Франкові. В ній вона називає його "невсипущим робітником" [2, с.171], людиною, що під загрозою тяжкої матеріальної втрати не скинулася своєї віри, слова, переконання. В статті "Франко і його праця" Олена Пчілка розповідає про нужденне життя Франка, про те, як він мало не осліп з бідності, бо жив в дешевій темній кімнаті.

Вона захоплено розповідає про його життя, літературний талант, про критичні погляди і стійкість переконань (особливо щодо творчості Міцкевича), письменниця бачить в ньому людину великого розуму і великої душі. Франко був справжнім товаришем Олені Пчілці, давав високу оцінку й літературній діяльності: "Мушу Вам сказати, що наші галицькі редактори великі прихильники і хвалителі Вашої музи, особливо-ж Ваших оповідань, іменно за той свіжий тон і за ті ясні коліри, які світяться з кожної стрічки Вашої–щоб Вашим же словом сказати "вельми зграбненької прози". І справді, мов на свіжо розвітаючий луці оддыхаєш, так якось люблю стає, читаючи Ваші оповідання, а коли де-не-де Ви й сатиру підпускаєте то й вона також делікатна, мила та зграбна, мов та вода погожа в гарячу днину. Але ще одно велике діло в Ваших оповіданнях важний поступок супроти всіх давніших наших писателів: Ви перша і досі одині в українській мові правдиву, живу конвєрзацію освічених людей. Досі її ніде не бачили: ні у Нечуя, ні у Мирного, ні у Кониського. Всі вони дуже гарно вміють підхопити розмову селянську, але розмови освіченого товариства – годі" [7, с. 290].

Український Мойсей ділився з письменницею своїми поглядами на літературу і своїми сімейними турботами. Та не зважаючи на дружні відносини, Франко чесно говорив про те, що йому не подобається у творах письменниці, зокрема про надмірно докладний опис подробиць, які, як на його думку, затіняли основний сюжет, переважували твір. Разом з тим, Франко в одному із листів до письменниці, визнаючи іноді дуже різкий тон своїх листів, писав про себе як про критика такі слова: "Звісно, чоловік судить сяк і так, а найбільше, як

йому власне чути каже. А до критика треба мати не тільки чути здорове і нормально розвите (моє далеко таким не є), а й розум освічений та нагострений, як бритва, аналітичний. А тут імено, як кавалок артиста, себто синтетика, я чую свою найбільшу хибу, – ту мені проділ положень, его же не пройду. Для того всі . мої суди треба не як здобутки критичної мислі, а більше як прояви темпераменту, – отже, як річі зовсім не міродайні. Тим то я в своїх судах ніколи й міри належної удержати не вмію і завжди мушу гримнутись лобом о якусь крайність" [7, с. 290].

Як відомо, Олена Пчілка відіграла провідну роль у створенні і виході у світ українського альманаху "Перший вінок", у який увійшли талановиті твори українських жінок-письменниць. Франко, який був його редактором і допомагав усім, чим міг, у випуску цього альманаху, звертався до авторитету Олени Пчілки щодо назви цього видання. Ось як відповіла на його лист Олена Пчілка: "Назвати альманах "Першим вінком" радила я ще й давно п(а)ні Кобр(инській). Мені здавалось і здається й тепер, що се зовсім підходяча назва. Так, коли говорите мені: "Рішайте Ви!", то нехай же так і буде назва альманаху "Перший вінок!" [5, с. 669].

Уважно переглядаючи епістолярій Олени Пчілки та ів. Франка, можна запримітити надзвичайну ідейну, духовну близькість цих двох письменників.

У статті "Іван Франко і його праця" Олена Пчілка дала точну характеристику Каменяреві, чітко визначила його літературне і громадсько-політичне кредо. "Ми зовсім не маємо на думці правити про те, кого власне можна назвати справжнім (підкреслює Олена Пчілка) соціалістом, розглядаючи, яким саме соціалістом був Іван Франко, – нагадаємо навпаки, що відтінки ідейного й групового соціалізму бувають дуже різноманітні. Краще всього приведемо з того поводу слова самого Франка: "Я ніколи не належав до вірних релігій ненависти і мав одвагу серед посміхів і наруги її adeptів нести сміло свій стяг старого ширлоудського соціалізму, опертого на етичній, широко гуманній вихованні мас народніх і загальнім розповсюдженні освіти, науки, критики і людської та національної свободи." Словом, свій народ, "любов до свого народа" – Франко розумів як цілу народність, націю, не поділяючи її на частки, і коли бажав прагнути до найбільшого добробуту і поступу своєї нації, (підкреслено О.П.) ніяких упосліджених "козлів" [2, с. 171].

Така точна характеристика ідей Франка, його особистих поглядів як літератора, політика показує, що саме єдиною Олену Пчілку та Івана Франка. Ніхто із них не зрадив своїх дружніх почуттів, не відвернувся навіть у найважчі хвилини життя. Коли Франко впав у немилюсть уряду Галичини і навіть його родичі та родичі його дружини відвернулися від них, Олена Пчілка запросила всю його сім'ю жити до себе, оточила любов'ю і турботою. Франко був дуже зворушений таким дружнім прийомом і широко вдячний сім'ї Олени Пчілки, про що свідчать його листи та листи дружини Франка.

Сили й насаги давали Олені Пчілці її рідні, брат, друзі, чоловік, з яким вона прожила і щасливі і сумні хвилини свого життя. В одному із листів до Франка вона писала: "... Я однак же все таки думаю, що довге заживання і ясного щастя родинного не можливе для людини ідейної – без сполучення того щастя з життям духовним, ідейним, а де те велике число щасливців, котрі б мали доволі повну гармонію елементу родинного з їх ідейним? Дисгармонія ж ся так часто випадає, як навмисне, на долю людей найбільше ідейних! Блажен, "трижды блажен" той, чия гадка о родиннім щасті не сталась міражем, хто не зраджував думці ради "тіла" (підкреслює Олена Пчілка) нате, щоб потім, з перебитими крилами, знов просити ласки у зраженої думки: Трижды блажен "той!" [5, с. 791].

Як бачимо, надзвичайно тісний літературно-публіцистичний та особистий зв'язок двох відомих літературознавців, патріотів України, давав їм сили і насаги у творчості та житті. В особі Франка маємо Великого Українця, борця за правду, за справедливість, який віддав своє життя і працю народові України. Як і Олена Пчілка, він доніс свій важкий, але величний, Хрест до кінця, ніколи не зрадивши своїм переконанням.

Література

1. Косач-Кривинюк О. Батько Лесі Українки // Хронологія життя і творчості. Українська вільна академія наук у США. – Нью-Йорк, 1970. – С. 88.
2. Пчілка Олена. ІЛ. ф. 28. од. зб. 171.
3. Пчілка Олена. Лист до Франка І. ІЛ. ф. 3. од. зб. 1603. – С. 835-844.
4. Пчілка Олена. Лист до Ів. Франка. ІЛ. ф. 3. од. зб. 1602.
5. Пчілка Олена. Лист до Ів. Франка. ІЛ. ф. 3. N 1608. – С. 669-672.
6. Пчілка Олена. Лист до Ів. Франка. ІЛ. ф. 3. N 1603. – С. 791-796.
7. Франко І. Лист до Олени Пчілки // Ткаченко. Листи Ів. Франка до Олени Пчілки. Літ. архів, кн. III-IV. ЛНМ. – Харків, 1930. – С. 290.

Кусаковская В.А.,
к. филол. н., доцент кафедры иностранных языков,
Одесская государственная академия строительства и архитектуры,
г. Одесса, Украина

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ АРХИТЕКТОРОВ

В статье рассматриваются некоторые аспекты разработки учебных программ по английскому языку для разных квалификационных уровней подготовки архитекторов. Содержание программ должно обеспечивать формирование коммуникативной компетенции, которая рассматривается как специфическое языковое поведение в определённой академической и профессиональной среде. Компетентностный подход к обучению предусматривает отбор учебно-методических материалов на основе междисциплинарных связей с учётом современной тематики архитектурных и градостроительных проектов в Украине и за рубежом.

Ключевые слова: архитектор, квалификационный уровень, профиль, компетентности, междисциплинарная основа, подязык архитектуры, коммуникативная компетенция.

Закон Украины «О высшем образовании» направлен на интеграцию нашей страны в европейское и мировое образовательное пространство, повышение международной репутации украинской высшей школы и формирование интеллектуального и духовного потенциала общества. В условиях академической автономии значительно возрастает ответственность кафедр вуза за качество собственных учебных и научно-исследовательских программ.

Программы по дисциплине «Иностранный язык» (по профессиональному направлению) для соискателей высшего образования в области архитектуры должны учитывать рекомендации Совета Европы по преподаванию и изучению иностранных языков [2]. Необходимо обеспечить соответствие таких программ социальному заказу на профессиональную подготовку архитектора нового типа. Осуществление этой задачи не представляется возможным без внедрения в теорию и практику преподавания современных концепций и принципов, обеспечивающих выполнение стандартов высшего образования. Учебные программы для студентов-архитекторов должны создаваться на основе компетентностного подхода и студентоцентризма. Основным условием при отборе средств обучения является их соответствие требованиям современной дидактики, лингводидактики и других смежных наук.

Студенты архитектурно-художественного института Одесской государственной академии строительства и архитектуры (ОГАСА) изучают английский язык по специальности «Архитектура и градостроительство» и соответствующим специализациям: «Архитектура зданий и сооружений», «Градостроительство», «Дизайн архитектурной среды». Программы разрабатываются на междисциплинарной основе в соответствии с национальной типовой программой “English for Specific Purposes” (ESP) [1]. Процесс обучения направлен на комплексное развитие коммуникативной, информационной, социокультурной и научно-профессиональной компетенции студентов и аспирантов АХИ.

В подготовке методического комплекса по английскому языку особое внимание уделяется отбору аутентичных материалов и определению лексического минимума по специальности и специализациям для каждого квалификационного уровня подготовки студентов. Структура выборки учебных текстов представляет собой семантическое пространство, отображающее понятия науки, искусства и техники. Эти три основных

составляющих архитектуры определяют особенности лексического состава данного подязыка и специфику его преподавания.

В отличие от младших специалистов, которых готовят лица, квалификационный уровень «бакалавр» должен обеспечивать готовность архитектора к самостоятельной творческой и исполнительской работе. В профиле (компетентностная модель специалиста) по дисциплине «Иностранный язык» для этого уровня обучения особо выделены такие компетентности как способность применять знание иностранного языка для решения сложных задач в области профессиональной деятельности и готовность к прохождению стажировок либо продолжению образования за рубежом. Учебный материал по английскому языку целесообразно готовить в соответствии с тематическим планом курсовых проектов для бакалавров – проектирование жилых, общественных, промышленных зданий и выполнение задания по градостроительству [3, с. 237]. Очень актуальна, на наш взгляд, тематика всеукраинских и международных студенческих конкурсов на архитектурные, градостроительные и дизайнерские проекты.

В магистратуре студентов готовят по образовательно-профессиональной либо по образовательно-научной программам. Курс обучения студентов-магистров, выбравших образовательно-научную программу (S.M. by Research), предусматривает такие компетентности как готовность применять знания английского языка для научных исследований, осуществления инноваций в профессиональной деятельности, проведения презентаций и подготовки докладов для научной и профессиональной аудитории. Для подготовки учебно-методических материалов и индивидуальных заданий успешно используется англоязычный сайт: <http://www.worldarchitecturenews.com> и др.

Дальнейшее обучение английскому языку проводится на более высоком квалификационном уровне – «доктор философских наук» (Ph.D.). Результатом изучения английского языка на этом уровне должна стать готовность архитекторов принимать участие в работе международных научно-исследовательских коллективов для решения научных и научно-образовательных задач. Преподаватели кафедры иностранных языков, разрабатывая программы и учебно-методические материалы по английскому языку для магистров и аспирантов АХИ, учитывают тематику международных проектов ОГАСА: 1. TEMPUS SEHUD (Architecture and sustainable development based on eco-humanistic principles & advanced technologies without losing identity), 2. TEMPUS SEHSI (Regional sustainable development on the basis of eco-human synergetic interaction).

Таким образом, современные программы по английскому языку для соискателей высшего образования в области архитектуры должны обеспечивать формирование профессиональной коммуникативной компетенции, которая рассматривается как специфическое языковое поведение в определённой академической и профессиональной среде. Для решения этой задачи и оптимизации процесса преподавания и изучения английского подязыка архитектуры необходимо максимально приблизить тематику и содержание учебно-методических материалов к программам профилирующих дисциплин и научно-исследовательской работе студентов и аспирантов, связанной с проблемами современной архитектурной и градостроительной практики.

Література

1. Англійська мова спеціального вжитку (ESP) в Україні: Допроєктне дослідження. – К.: Ленвіт, 2004. – 124 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Уренёв, В.П. Особенности подготовки бакалавров архитектуры / В.П. Уренёв, И.С. Ярёмченко // Управління якістю підготовки фахівців: матеріали 21 міжн. науч.-метод. конф. / Одеська держ. академія будівництва та архітектури. – Одеса, 2016. – Ч.2. – С. 237.

Лавриш Ю.Е.,
к. пед. н., доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний університет ім. І. Сікорського»,
м. Київ, Україна

ESP CLASSES AND SOFT SKILLS ACCOMPLISHMENT AT TECHNICAL UNIVERSITY

Nowadays potential technical employees demonstrate the poor level of required soft skills relevant for the particular work position. It is known that professional career growth depends on soft skills reference level. The most appropriate way to improve the engineer's employability skills and enhance their adaptation to the requirements of the labor market is the development of their soft skills. The paper describes the concepts such as "hard skills" and "soft skills" and explains the significance of these skills acquisition for today's graduates. The article contains a list of the necessary soft skills for professionals in engineering industry. As the skills of professional communication are considered to be the most significant for an engineer, it is obvious that ESP classes are the vital educational source for soft skills training. The author has analyzed some educational courses and activities which were implemented during ESP classes in order to develop soft skills for students of technical university.

Key words: *soft skills, hard skills, employability skills, ESP, communicative approach.*

The shift of modern society from industrial into informative as well as the implementation of new alternative educational technologies foster the advance of up-to-date educational tendencies with a view to training highly qualified specialists. In this context, the development of modern evaluation criteria and methods should be created in order to assess volume, system and quality of the university education system according to society's needs. That fact that universities have become the foundation of country competitiveness and they are at the forefront of globalization and mobility processes, it is essential to study and estimate the professional education system impact on the processes of graduates' professional self-identity, employability and social adaptation skills to meet the requirements of the global job-market. Moreover, universities should realize that the modern society and job-market demand not only proficient specialists but a holistic highly educated personality.

The globalization of social, economical and informative processes requires creating a "global" specialist. The modern educational system is able to satisfy this demand in two ways:

- by means of external globalization (validation of the training context to global job-market requirements);
- by means of internal globalization (training the specialists from the perspectives of professionals competencies).

Current anthropocentric essence of professional activity evidences that every company or production is a humanitarian system with the prevalence of a human factor. The design or development of a new product or project calls for the united work of a professional team with the representatives of different jobs and qualifications. So the job-market experts claim that a great number of mistakes or failures are caused by a human, not a technical factor. Some years ago the main goal of any technical university was to train a highly qualified graduate with excellent technical skills and knowledge. Therefore, young specialist could find a well-paid job easily and got fast promotion. Nowadays employers have changed their requirements to graduates. Employers consider necessary for students to demonstrate high level of soft skills as well as the hard skills

(knowledge and skills in their technical field). Soft skills are distinguished to be the most essential for the global job market now.

This time demand can be accomplished by a competent and proper training of soft skills. Despite of the soft skills importance, they are considered to be non-academic to be taught while a separate subject. Since the soft skills imply communication, their training should be provided through the communication as well. And in relation to globalization and international cooperation, we can state that English language knowledge is crucial to achieve the career promotion or to be successful. The effective communication in the fields of science and technology should be conducted in both the native and English languages in different discourses. We consider the classes of English language are the most suitable to introduce soft skills to students. This fact is submitted by the current shift in modern technical specialists' mode of training from industry oriented to communicative and informative one.

The article aims at (1) clarifying the characteristics of soft skills in the context of integration into higher educational institutions and (2) specifying the process of combining the soft skills and the English Language teaching at technical university.

Extensive studying have been carried out in the effort to determine and explain the nature of soft skills. According to the study conducted in the framework of Workforce Connection USAID project "Key soft skills that foster youth workforce success" (Lippman, L., Ryberg, R., Carney, R., Moore, K., 2015), the soft skills are related to a broad set of skills, competencies, behaviors, attitudes and personal qualities that allow employees to appropriately operate and perform in their environment, achieve goals and organize people. These skills are widely applicable and complement other skills such as technical, vocational and academic skills. Based on the obtained research findings, five critical soft skills have been identified and chosen to be implemented in universities: social skills, communicative skills, high-order thinking skills, positive self-concept and self-control. Each of the mentioned skills includes some sub-skills.

Social skills assist to interact well with other people. They comprise such sub-skills as: leadership, respecting attitude, resolving conflicts. These skills are important to facilitate employment, performance and company success. Communication skills imply specific workplace oral, non-verbal and listening communication skills in different context with different people. As communicative skills acquisition is included in all universities curricula it may seem that the majority of graduates are good at communication. But in fact they lack of presenting skills in order to present clearly and confidently to the audience. High-order skills consists of problem solving, critical thinking, and decision making skills. It also holds the ability to apply knowledge creatively, innovatively and analytically. These skills are much required by employers as they relate to success in work performance. A positive self-concept is behavioral in nature and deals with the personality of an employee. It points to the formation of such personality traits as self-esteem, self-confidence and self-efficacy. The unique feature of these skills is that they contribute not only to the growing of a business but to the personal growth. Self control skills mean to manage emotions and behavior. They facilitate fruitful coherent communication and conflict resolutions.

In 2015 the World Bank Group (WBG) conducted the research with a view to determining the skills demanded by Ukrainian employers and to discuss how educational institutions can invest into the development of professional skills. The experts of the World Bank Group concluded that Ukrainian employers require advanced soft skills (cognitive and socio-emotional) and technical skills. In line with the high demand for socio-emotional skills of employers, the analysis shows that in Ukraine, people who are creative, proactive, perseverant, confident, responsible, adaptable, and emotionally stable are rewarded with higher wages, higher occupational status, or more active participation in the labor market. The system of formal education is outdated and it does not respond to fast-changing modern labor market demands. The possible way out is to create a better worker's skills development policy that will contribute to the productivity of Ukrainian economy. Considering mentioned problems, WBG suggested three key approaches to resolve the situation:

- building foundational skills for new labor market leaders;
- enhancing the quality of higher vocation education to build advanced skills;
- improving the institutional environment to ease the use of current workforce's skills.

With this in mind, we as tertiary education providers clearly understand that in order to follow the recommendations, relevant educational measures should be taken: assessment of existing training programs for their validity according to occupational standards, incorporation of soft skills training into learning standards and curricula, creating job training programs with the vocational mentoring in addition to technical training, maintenance of partnership with industrial organization to provide career awareness opportunities.

It is out of ESP teachers duties to introduce global changes over the universities curricula or educational standards. However we can initiate small but helpful changes while our classes. We have determined the cluster of soft skills which can be successfully developed at ESP classes: skills of oral and written communication, listening skills, critical thinking, decision making, problem solving, presentation skills, team work and leadership, cultural awareness, negotiating skills, self-organization and self-control skills.

With a view to developing oral communicative skills, at our classes we apply all strategies of communicative approach of English language learning, cooperative learning, and problem-based strategies as well. Students are engaged into role games, interviews, conferences, group discussions, project creation etc. In order to develop written communication skills students prepare job application documents, professional portfolio, professional research and literature reviewing, problem based essays. The strategies used by foreign language teachers should meet the following criteria:

- relevant to engineering profession: a great amount of language material is proposed for ESP learning. But not everything is appropriate for technical universities unless it is based on special technical content and contains specific vocabulary. We believe that involvement of students in search for discussion topics or texts is critical for effective classroom learning; however, much of the basic content of engineering courses is not a matter of opinion. In such way, we enhance students' motivation to study language, participate in discussions and develop communicative skills;

- team based or cooperative: a lot of advanced communicative techniques have been designed for nontechnical courses with minimal teacher-centered guidance. This type of classes is characterized by some independence. A clearly defined group goal (complete the problem task, write the lab report, design the process) should be set that requires involvement of every team member. The second important feature is individual accountability. Each student in the team should take ownership of his/her share of the work. Cooperative learning exercises may be performed in or out of class. Common tasks for cooperative learning groups in engineering are completing reports, design projects, and scientific research presentations;

- aimed at self-assessment: students should be taught to assess critically their need and achievements. Skills of self-analysis and self-cognition are vital for career promotion as own resources awareness may show the way to self-development. Following are some approaches we apply to develop such soft skills as teamwork, courtesy, commitment and responsibility. We allow our students to track their progress themselves. Students get checklists to monitor their tests progress. When students are aware of clear evaluation criteria and monitoring principles, they can operate their progress. It develops responsibility and commitment to attend classes. Moreover, teachers do not seem to be biased. We provide a lot of team work and try to involve students from different groups, courses and even universities. It can be achieved by completing project-based activities where it is vital to cooperate with great number of people to find out the information.

We have developed the list of some activities which can be applied at ESP classes and facilitate soft skills training (Tabl. 1).

Table 1 – Learning activities for soft skills development

Soft Skill	Learning activity
Oral communicative skills	1. Future prediction game. Choose the time period below and make predictions about life at that time. Your partner should guess the right time (driverless cars – in five years) 2. Describing process game Variants: - describe a process without saying which one and your partner should guess the process; - describe one of the processes. Then your partner should repeat the process stages back and you should correct anything he gets wrong or misses out; - take turns describing one of the processes below in detail. Whoever gets to the very end of the process loses. 3. Invention role plays: Variants: • you think that you can invent something but the head of the funding committee (your partner) and its members (group) don't think it is a good idea and your research will be successful. Try to persuade them to give you as much money as you can get; • you are the committee to award the Nobel Prize for Engineering and three of the things in the list below (or can use your own ideas). Decide together which invention should be given the prize; you bought one of the products from the list below (or can use your own ideas) for the first time at the inventor's suggestion but you aren't happy with this purchase. Call the inventor (your partner) who should persuade you to keep using it.
Written communication skills	1. Preparation of job application documentation (CV, resume, cover letter, professional portfolio) 2. Writing of reports or article abstract on the implementation of a new device. 3. Describing the results of environmental audit for a device and write a report on the results. 4. Write safety instructions for employees on the factory.
Team work	1. Organizing of a press conference with students acting` as inventors, journalists, representatives of government agencies, engineers etc. 2. Project activity for students groups. They have to prepare presentation about one type of engine: steam, combustion or rotary engine. Share their presentation in class and together chose the best engine type for today's application. 3. Interview activity. Each group has a list of questions it should find answers to. The questions may be about engineering, university, studying etc. Student in groups have a definite period of time to interview people at the university and then to present their answers in class.
Problem solving skills, critical thinking	1. Discussion: think about the forces acting on a machine or device. How would different components deform or fail if they were not adequately designed? 2. Think about the different techniques used in the industry you work in. In what specific situations are different techniques used and why are they suitable? 3. Discussing the case studies taken from their vocational workshops or experience.

Self awareness	1. Study the personality test designed to help you to choose a suitable career. To what extent do you agree or disagree with the results? 2. Discuss which of the adjectives best describes your partner (realistic, investigative, conventional etc). Decide which of the jobs listed on the board would suit your partner the best. 3. Prepare a short personal statement about yourself which you would like to present when applying for a job.
Presentation skills	Students of senior courses who combine studying and working prepare short presentations about their work place. Their assignment is to tell about the requirements of the firm or company, necessary skills to achieve progress, challenges, what knowledge or skills students need to train or master. In such way we are able to maintain communication with employers and monitor labor market needs immediately and objectively.

Soft skills competences are useful in real life and match, in particular, labor market needs. Poor language skills as well as soft skills are a serious obstacle to seizing professional opportunities. Language learning outcomes must support employability, mobility and personal growth. To equip future engineers with soft skills, and meet the demands of employers for qualified staff able to perform a range of work-related tasks, it is important to provide high-quality and diversified language and soft skill teaching at all levels across all sectors of education. Under these conditions students are encouraged to develop leadership, communication, problem solving, critical and creative thinking, conflict resolution, and time management skills. Therefore, universities play a vital role to create knowledgeable and skilful society. The providers of tertiary education should be competent to contribute to the development of future graduates.

Literature

1. Allan, R., (2006). A wider Perspective and More Options: Investigating the longer term employability of humanities graduates. *Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies: 34 p.*
2. Berglund, A., Heintz, F. (2014) Integrating Soft Skills into Engineering Education for Increased Student Throughput and more Professional Engineers. *Paper presented at the conference "Pedagogiska Inspirations konferens", Linköping University, Sweden, December 17.* Retrieved from: https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/konferens2014/11_Berglund_Heintz.pdf.
3. Carpio, X.(2015) Skills for a modern Ukraine *WBG*. Retrieved from: http://www.ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.11.17_Skills_for_Modern_Ukraine/WB%20EN%2012%20pt.pdf.
4. Catelly, Y.M. (2010) Raising Stakeholders' Awareness of the Need for Soft Skills in the Tertiary Engineering Education Curriculum. *Synergy 6(1): 41-56.* Retrieved from: <http://synergy.ase.ro/issues/2010-vol6-no1/07-raising-stakeholders-awareness-of-the-need-for-soft-skills-in-the-tertiary-engineering-education-curriculum.pdf>
5. De Villiers, R. (2010). The incorporation of soft skills into accounting curricula: Preparing accounting graduates for their unpredictable futures. *Meditari Accountancy Research, 18(2): 1-22.* doi:10.1108/10222529201000007.
6. Kans, M. (2012). Applying an innovative educational program for the education of today's engineers. *Journal of Physics: Conference Series, 364.* doi:10.1088/1742-6596/364/1/012113.
7. Klaus, P. (2007). The hard truth about soft skills: Workplace lessons smart people wish they'd learned sooner. *New York: Klaus & Associates.*

8. Lavrysh, Yu. (2013) Developing of employability skills and English study at universities of Ukraine. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/273780339_Developing_of_Employability_Skills_and_English_study_at_Universities_of_Ukraine.
9. Lippman, L., Ryberg, R., Carney, R. and Moore, K. (2015) Work Force Connections: Key “Soft Skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Retrieved from: <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/201524AWFCSoftSkillsExecSum.pdf>.
10. Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., and Lawton, R. (2012). Pedagogy For Employability. *York, UK: Higher Education Academy: 58p*. Retrieved from: http://oro.open.ac.uk/30792/1/Pedagogy_for_employability_170212_1724.pdf.
11. Remedios, R. (2012). The role of soft skills in employability. *International Journal of Management Research and Review*, 2(7): 1285-1292. Retrieved from: <http://www.ijmrr.com>.
12. Shafie, L., & Nayan, S. (2010). Employability awareness among Malaysian undergraduates. *International Journal of Business & Management*, 5(8): 119-123. Retrieved from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijbm/article/view/6917>.
13. Stumpf, J. M. (2007). “Meeting the needs: Does technical college education meet the needs of employers?” Ed. D. diss. University of Minnesota. ProQuest (UMI No. 3256857).
14. Taylor-Stone, L. (2008). Case studies of successful public-private partnerships for education and workforce development: The case of Jamaica . *HEART Trust 189 NTA*. Retrieved from <http://www.sedi.oas.org/dtccomp/docs/JamaicaCase.pdf>.
15. Tribble, L. S. S. (2009). “The importance of soft skills in the workplace as perceived by community college instructors and industries”. Ph.D. diss., Mississippi State University. ProQuest (UMI No. 3386351).
16. Williams, C. (2015). “Soft Skills perceived by students and employers as relevant employability skills.” Ed.D. diss., Walden University. Retrieved from: <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1427/>.

Лелет І. О.,
*ст. викладач кафедри професійної англійської мови,
Одеський національний морський університет,
м. Одеса, Україна*

PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO ENGINEERING STUDENTS

The aim of this paper is to show that teaching English to engineering students has its specific features in terms of vocabulary, grammar and developed skills. The emphasis is placed on the communicative language teaching. The vast majority of students are interested in the practical use of English as a means of an efficient tool for becoming competent in the labour market. The question of teaching English to engineering students that should be aimed at developing students' appropriate level of the language education for a successful communication in English-speaking engineering environment is analysed. Designing of interesting tasks and activities to enhance the learning capabilities of the engineering students is presented.

English plays an essential role in every profession with respect to its demand and importance. The students of engineering faculties need English for two main reasons: as a means of doing their work efficiently and for the ability to communicate.

English for Specific Purposes (ESP) is often divided into English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP). The branches of engineering which include: mechanical, electrical, civil, structural, manufacturing, automotive, aeronautical, highway, marine, coastal ones are the sub-divisions of English for Occupational Purposes.

ESP is intended to meet the specific requirements of the students and is focused not only on the language (grammar, vocabulary), but also on the communicative skills. ESP concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures. The ESP crucial point is that English is integrated into a subject area important to the students. Development of communication competence is very important because with the spread of globalization the use of English in occupational contexts has increased. Therefore, the university lecturers should train the students capable of working in the real circumstances of professional environment.

There are different kinds of engineers (marine engineer, architectural engineer, genetic engineer, etc.) with different fields of work and their own professional terminology, which is frequently used in that particular profession. The teachers should think about what language is used in relation to their students' skills. Harding K. [1] also suggests that teachers should:

- Think about what is needed. Don't just blindly follow a grammar syllabus (or functional syllabus, or topical syllabus) that is simply "off the peg".
- Understand the nature of their students' subject area or vocation. Talk to them about their job or vocation. Be interested: ask to visit the facility, lab, factory, and workplace. And if they are pre-work, get them thinking about where they might eventually use their English – in other words, give them a vision of their future.
- Spend time working out their language needs in relation to the subject.
- Use contexts, texts, and situations from the students' subject area. Whether they are real or simulated, they will naturally involve the language the students need.
- Exploit authentic material that the students use in their specialism or vocation and don't be put off by the fact that it may not look like "normal" English.
- Make the tasks authentic as well as the texts. Get the students doing things with the material that they actually need to do in their work.
- Motivate the students with variety, relevance and fun. Remember that they may be tired and that they may not share your own love of the language.

▪ Above all, try to take the classroom into the real world that the students inhabit, and bring their real world into the classroom [1].

The focus of needs analysis is to determine the specific characteristics of a language when it is used for specific rather than general purposes. Such differences might include:

- Differences in vocabulary choice
- Differences in grammar
- Differences in the kinds of texts commonly occurring
- Differences in functions
- Differences in the need for particular skills [2].

Engineers tend to be interested in technical topics even if they have little relation to their own specialisation, and technical topics also tend to bring up language that can be used to describe other fields of engineering. Engineers typically do the following: give technical explanations; specify and describe properties of materials; discuss technical requirements, regulations and standards; explain manufacturing process; describe technical problems; analyse the test results and the causes of faults; read and describe drawings; work with manuals, written instructions and notices; discuss causes and effects; create blueprints so the device can be built, etc.

There are things that most kinds of engineers should understand, including:

- ✓ Abbreviations, e.g. “CCTV” and “QC”
- ✓ Countable and uncountable nouns, e.g. “ball bearing” and “machinery”
- ✓ Adjectives, e.g. positive ones like “reliable” and negative ones like “rusty”
- ✓ Dimensions, plus other units of measurement like pressures and temperatures
- ✓ Directions, e.g. “horizontal” and “clockwise”
- ✓ Equipment and tools
- ✓ Language to describe health and safety requirements, e.g. modal verbs and their

equivalents

- ✓ Manuals
- ✓ Materials and their properties, e.g. “metals” and “plastics”
- ✓ Opposites, e.g. “loose”/ “tight” and “increase”/ “decrease”
- ✓ Other parts of speech, e.g. “tight”/ “tighten” and “long”/ “length”
- ✓ Parts of things, e.g. “the head of a cylinder”/ Components and how they are put together
- ✓ Positions, e.g. “at the same level”
- ✓ Presentations, e.g. of a design or to explain an engineering failure
- ✓ Processes, e.g. “To begin with” and “secondly”
- ✓ Reports
- ✓ Shapes, e.g. “circle” and “triangle”
- ✓ Talking about projects and plans, e.g. “deadline” and “development”
- ✓ Things that engineers do, e.g. “repair” and “maintain”
- ✓ Things that machines and devices do and have done to them, e.g. “to rotate” and “to lubricate”
- ✓ Troubleshooting conversations, e.g. using “excessive” and “too low”
- ✓ Words which are always plural, e.g. “scissors” and “pliers”
- ✓ Words which have different general and technical meanings.

There are some differences between the grammar syllabus of English for engineering, for example, introduction of passive tenses earlier in the course, covering the zero conditional long before the first and second conditional, and covering imperatives. Making uncountable things countable with words like “a piece of...” and “a tube of...” is also important.

There are some great textbooks available for engineers who work or are going to work in the technical, industrial, and scientific sectors and who need English for everyday workplace communication, including English for Work: Everyday Technical English (Val Lambert, Elaine Murray), Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering (Eric H. Glendinning, Norman

Glendinning), Tech Talk Elementary, Tech Talk Pre-Intermediate (Vicki Hollett, John Sydes) but they generally need some livening up and making more specific to the studies of a particular class of students.

Vocabulary can be presented and practised in all the usual ways of introducing and practising vocabulary such as making true sentences about your partner using one or more words on the list, pointing, Pictionary (a guessing game in which players attempt to identify words from pictures drawn by other players), the definition game, etc. The teacher may also show illustrations or flashcards, posters, Power Point presentations or different types of computer software where illustrations are presented in electronic format to students. Google Images is a real life-saver!

Some useful activities mentioned above may include:

Abbreviations

Students can match each foreign phrase on the left side to its English meaning on the right side; find the endings of the words in the abbreviations from a list of words with their first bits missing, etc.

Countable and uncountable nouns

Students race to write a list of countable and uncountable nouns for things they will need in different situations at their future places of work. The class is divided into pairs and each pair is given a copy of the first card. Students brainstorm countable and uncountable nouns for that situation and write them under the headings on their card. The first pair to complete their card with five nouns for each heading wins ten points. After a winning pair has given their answers, the other pairs of students score their cards. Students score one point for each appropriate answer. The next situation card is then given out by the teacher and the game starts again. The pair with the highest total at the end of the game wins.

Students not only have to distinguish between countable and uncountable nouns. They also have to make sentences using words like much, many, some, any, a lot of, etc. The class is separated into groups of three. Students take it in turns to turn over a noun card and match it with a countable or uncountable heading. For each correct match, the students win a point. When each group has correctly matched all the cards, students take it in turns to pick up a quantifier card and make a sentence with an appropriate noun. For each grammatically correct sentence, the students win another point. The student with the most points at the end of the game wins.

Adjectives

One team of students gives a presentation for a piece of machinery, etc. using as many positive adjectives as possible. The other team tries to use negative words to describe that thing. The team with the highest score wins.

Dimensions

One of the most intensive vocabulary games is the Definitions Game (asking students to describe the thing they are thinking of without mentioning any part of its name until their partner guesses what it is). The teacher may ask students to describe things with dimensions, materials, shapes, actions that those things do or the students think of an object such as “stern tube bearing” and describe its main characteristics until their partner guesses. The students can also read the principal particulars of the real objects until their partners guess what is being described. Here is an example of the dimensions guessing game:

Dimensions guessing

Object A

Try to guess what the following thing is:

It is a world record breaker.

It was built in Turku, Finland.

The power comes from 6797,000 kW Wärtsilä diesel engines.

It is 361.8 metres long.

It is owned and operated by a Norwegian-American company that is based in Miami, Florida.

It has a draught of 9.3 metres.

It cost USD 1.2 billion (EUR 800 million) to build.

There are sixteen passenger decks.

I think it is the world's _____ est _____.

It is the biggest cruise ship in the world – The Allure of the Seas.

Language to describe health and safety requirements

Pin up some pictures of personal protective equipment (PPE) and ask students what part of the body each piece of equipment protects. Practice the names of the equipment aloud and use the matching cards to practice reading and saying the names. Play games that require learners to lay the three cards together. Have them make sentences like the example below.

	safety glasses	protect your eyes
---	----------------	-------------------

Use safety glasses to protect your eyes!

Processes

Create a five-step process according to the following plan.

ASK: What is the problem? How have others approached it? What are your constraints?

IMAGINE: What are some solutions? Brainstorm ideas. Choose the best one.

PLAN: Draw a diagram. Make lists of materials you will need.

CREATE: Follow your plan and create something. Test it out!

IMPROVE: What works? What doesn't? What could work better? Modify your design to make it better. Test it out!

Students explain how to do something and try to add something to their partner's detailed description of a process.

Equipment and tools

Pointing may be used to introduce this topic. Words may be introduced in blocks, and the teacher may easily and effectively introduce several in one lesson. Because things like "spanner" and "spring" can vary a lot (making them difficult to describe, draw, etc.), you might want to be more specific and give them "ring spanner" and "compression spring" [3].

Talking about projects

Get your students involved into the following:

- Build a bridge out of drinking straws
- Design a vehicle that could drive on land and sea
- Make a simple electronics circuit including a bulb and a switch
- Design and make a Christmas card with moving parts

Students try to find good reasons for why they have not done the things that they were supposed to or defend their predictions for future progress when their partner attacks what they say as being unrealistic.

It should be mentioned that the Internet can also be an invaluable tool in teachers' search for innovative and informative ideas. Articles on technology published in British and American books and magazines, authentic videos on science and technology will help students practise their skills such as organizing, analysing, evaluating information in English.

Păstae O.M. [4] considers that "ESP concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures and the Internet is a wonderful resource for teachers to enrich their lessons providing authentic and up-to-date materials, interactive exercises etc. whatever the level of students. From beginner level through to advanced, students will be able to practice their conversational skills within an engineering context using the Internet as a tool that increases the global access to engineering education information" [4].

In conclusion, it should be mentioned that the significant elements in teaching English to engineering students are language and communication skills. The need for effective communication is becoming all the more essential. While students feel the need for communicating successfully through oral and written media in their academic tasks every day, professionals face the challenges of communicating effectively and efficiently in their workplace. The aim of communicative teaching method is to provide students with real life communication lessons that try to imitate the natural process of language learning. Such process is more helpful for the students as they are learning a language in situations, a language which can be used in their professional work or further studies. The method of communicative teaching is one of the most popular methods of teaching English today.

Literature

1. Harding, K., 2007, English for Specific Purposes, Oxford University Press, pp. 10-11.
2. Seeme, M., (2014). Teaching English to engineering students through innovative techniques. *Journal of Education and Practice*. Vol.5, No.8, p. 195.
3. <https://www.usingenglish.com/articles/how-to-teach-english-for-engineers.html>.
4. Păstae O.M., (2009). Techniques of teaching English for engineers. *Proceedings of the 9th WSEAS International Conference on DISTANCE LEARNING and WEB ENGINEERING*, p. 46.

Марлова А. С.,

*к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов
з курсом латинської мови та медичної термінології,*

Горпинюк О. П.,

*ст. викладач кафедри іноземних мов
з курсом латинської мови та медичної термінології,*

Яценко А. Л.,

*ст. викладач кафедри іноземних мов
з курсом латинської мови та основ медичної термінології,
Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова,
м. Вінниця, Україна*

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВОЇ МЕДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПЕРЕКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНИХ ТЕКСТІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглядаються граматичні, стилістичні та лексичні особливості медичних текстів англійською мовою. Визначаються способи утворення та специфічні риси медичної термінології.

Процес інтеграції України у міжнародне співтовариство та орієнтація на входження у світовий науково-освітній простір спонукають до зміни системи освіти у вищих навчальних закладах, коли користування іноземною мовою для вирішення професійних завдань розглядається як обов'язковий компонент змісту освіти, який сприяє ефективнішому спілкуванню, легшому доступу до інформації, глибшому взаємопорозумінню та конкурентоспроможності української вищої школи.

Питання підготовки спеціалістів, здатних здобувати професійно значущу інформацію з іншомовних фахових текстів, є надзвичайно важливим у галузі охорони здоров'я, оскільки за даними Програми англійської мови для професійного спілкування, для результативного функціонування медицини від лікарів вимагають високого рівня володіння іноземною мовою [3, с. 2].

Останнім часом англійська мова набула широкого розповсюдження в медичних дослідженнях. Так, переважна більшість медичних статей, опублікованих у медичних журналах у всьому світі, були написані англійською мовою. Окрім цього, зростає світова тенденція до видання вітчизняних медичних журналів англійською мовою для розширення читачького кола.

Тому навчання майбутніх лікарів результативного перекладу англомовних наукових медичних текстів є актуальним у вищих медичних навчальних закладах.

Дослідження сутності роботи з іншомовними фаховими текстами розпочато у працях О. Пумпянського, який ще на початку 60-х років минулого століття пропонував створити окрему дисципліну – переклад науково-технічної літератури.

У подальшому, дослідження питань роботи з фаховими текстами іноземною мовою набуло широкого розвитку. Так, С. Фоломкіна досліджувала проблему навчання студентів немовних закладів освіти читання професійно спрямованих матеріалів, О. Троянська – методу навчання наукових співробітників читання фахових текстів. На основі лінгвістичних досліджень А. Вейзе розробив методику навчання читання, реферування й анотування.

Різні аспекти роботи з літературою іноземною мовою були висвітлені у працях І. Бермана, В. Бухбіндера, Ю. Гапона, В. Григорова, М. Ляховицького, В. Судовцева та ін.

Метою статті є розгляд мовних особливостей наукової медичної літератури англійською мовою для ознайомлення з ними студентів вищих медичних навчальних закладів для ефективного перекладу автентичних медичних текстів.

Переклад наукової та спеціальної літератури знаходиться на межі лінгвістики та певної галузі науки, тому його слід розглядати як з мовознавчих позицій, так і спеціально-наукових засад, з пріоритетом перших при дослідженні загальномовних питань і других при розгляді вузької термінології [4, с. 11].

Отже, переклад наукової медичної літератури можна визначити як вид навчальної або професійної діяльності, успішне виконання якої забезпечується знанням лінгвістики, з одного боку, та медицини, з іншого.

Особливістю наукової медичної літератури є те, що в ній використовуються ті самі мовні засоби, що і в інших письмових текстах, однак, питома вага її окремих лексичних і граматичних елементів є зовсім іншою, та їй притаманний специфічний для наукових досліджень виклад матеріалу.

Науковим медичним текстам властиві лише встановлені в письмовому мовленні граматичні норми. Широко використовуються пасивні, безособові та неозначено-особові конструції. Дуже поширені складносурядні та складнопідрядні речення. Оскільки наукова спеціальна література спрямована на якомога точніший опис і пояснення певних фактів, в граматиці медичних текстів переважають іменники, прикметники та безособові форми дієслова.

Завдяки тому, що основна задача наукової спеціальної літератури полягає в тому, щоб донести певну інформацію до читача, спеціальним текстам притаманний особливий виклад матеріалу, який можна охарактеризувати як формально-логічний та підпорядкований сталій структурі тексту.

Так, типова наукова медична стаття звичайно відповідає системі *IMRAD (Introduction, Materials and Methods, Results and Discussion)*. Однак, перед самим текстом статті подається її короткий виклад – *Summary* (Резюме). В частині *Introduction* (Вступ) викладається історія питання, перераховуються дослідники, що працювали над проблемою, а також етапи дослідження. Вступ завершується вказівкою на те, що нового збираються запропонувати автори даної статті. Далі слідують розділи *Materials and Methods* (Матеріали та методи), де детально викладається хід дослідження, *Results* (Результати), де подаються результати, часто у вигляді таблиць, і *Discussion* (Обговорення), де отримані результати порівнюються з результатами інших дослідників, коментуються збіги, розходження та практична значимість досягнутих результатів. Після власне самого тексту статті слідує частина *References* (Література), яка містить перелік усіх робіт, згаданих у статті.

Однак найбільш виражено специфіка наукового спеціального тексту проявляється в особливостях лексичного навантаження.

Перш за все, слід зауважити, що в спеціальній літературі використовується велика кількість спеціальних термінів та службових слів (прийменників і сполучників), а також слів, що забезпечують логічні зв'язки між окремими елементами висловлювання (*although, nevertheless, besides, therefore, thus, on the contrary, in such a case* та ін.).

Особливість англійської медичної термінології полягає в тому, що переважна більшість її лексичних одиниць або їх окремих частин мають греко-латинське походження, що пояснюється історичним розвитком медицини. Стрімкий поступ медичної науки у Стародавній Греції та Римі й подальше застосування латини як засобу міжнаціонального спілкування сприяли широкому використанню латини як мови медицини та стандарту професійної еліти.

Латина і сьогодні залишається джерелом створення нової наукової медичної термінології. Завдяки фіксованому значенню греко-латинські словотворчі елементи дозволяють дати точне визначення нового поняття або назви, вказати на характерну особливість, відмінну ознаку тієї або іншої речовини або явища. Так утворюються назви

нових невідомих захворювань, симптомів, вірусів, мікроорганізмів, а також назви нових лікарських препаратів і медичного обладнання [2, с. 11].

Дослідження наукового медичного тексту англійською мовою засвідчують, що він у середньому складається з 60% англійських слів, 30% медичних термінів із греко-латинськими терміноелементами та 10% інтернаціональних слів. Тому ці 40% лексичних одиниць (30% термінів із греко-латинськими словотворчими елементами та 10% інтернаціональних слів) представляють значний інтерес для навчання студентів розуміння англомовної медичної літератури [1, с. 4].

Порівняльний аналіз підручників і посібників з англійської та латинської мов показав, що англійські медичні терміни, побудовані з використанням греко-латинських словотворчих елементів, можна умовно поділити на дві групи: англійські терміни, які за написанням повністю збігаються з грецькими або латинськими термінами, та англійські терміни, які частково співпадають з грецькими та латинськими словами.

При утворенні нових термінів латинські терміноелементи зазвичай приєднуються до латинських, а грецькі – до грецьких, але іноді зустрічаються і виключення, наприклад, у терміні *“endocervical”* префікс грецького походження, а корінь – латинського.

Іншою характерною рисою медичної термінології є те, що вона містить велику кількість слів із повсякденного вжитку, які в медичному контексті набувають термінологічного забарвлення. Звичайне слово *“history”* означає період часу до звернення пацієнта за медичною допомогою, словосполучення *“past medical history”* стосується попередніх захворювань пацієнта як протилежне до *“history of the present illness”*. Іншим прикладом зміни значення є слово *“tender”*, яке у медичній літературі використовується для визначення відчуття болю при торканні.

У медицині існує багато понять, які визначаються різними термінами, значення яких практично співпадає, але які походять з різних галузей медичних знань. Наприклад, словосполучення *“accessory mamma”*, *“supernumerary mamma”*, *“mamma accessoria”* є абсолютними синонімами і означають наявність більше однієї пари молочних залоз. Крім цього, в англійській термінології існують пари синонімів, один з яких походить з англійської мови, а інший складається з греко-латинських терміноелементів – *“haemorrhage”/“bleeding”*, *“myopia”/“shortsightedness”*, *“pruritus”/“itching”* та ін.

В останні роки швидкий ріст наукових знань у галузі медицини призвів до появи значної кількості нових термінів, які складаються головним чином з декількох слів, наприклад, *“chronic obstructive pulmonary disease”* або *“gonadotropin-releasing hormone”*. Обмежений обсяг наукових часописів і намагання уникати повторів багатоскладових термінів викликали появу абrevіатур і акронімів (абrevіатур, утворених із початкових літер складного терміну, які вимовляються як самостійні слова). Тому вищезазначені терміни часто визначаються в медичних текстах як *COPD* та *GnRH*.

Іншою характерною ознакою наукових медичних текстів є використання епонімів – власних назв, які застосовуються для визначення синдромів, хвороб, засобів дослідження і приладів обстеження та лікування, наприклад *“Wolff-Parkinson-White syndrome”*. Хоча власні назви не потребують перекладу, однак, один і той самий синдром або стан можуть визначатися по-різному в різних країнах, наприклад, англійський термін *“Henderson-Jones syndrome”* у Німеччині має назву *“Reichel-Syndrom”*. Окрім цього, самі епоніми мають свої синонімічні ряди, наприклад, *“Basedow’s disease”/“Grave’s disease”/“Flajani’s disease”*.

Назви лікарських препаратів також можуть представляти труднощі при перекладі, оскільки різні країни можуть мати різні офіційні визначення. У більшості випадків національні назви співпадають з назвами, затвердженими Міжнародною Незапатентованою Термінологією – International Non-proprietary Names (iNnNs), введеною в 1960 рр. Міжнародною Організацією Здоров’я. В інших випадках національні та міжнародні назви мають незначні відмінності, наприклад, британська назва *“cyclosporine”* та міжнародний

термін “*cyclosporine*”. Іноді, однак, національні назви лікарських препаратів значно відрізняються від запропонованих rINNs, наприклад, “*adrenaline*” (*epinephrine*) та “*noradrenaline*” (*norepinephrine*), “*amethocaine*” (*tetracaine*) та “*lignocaine*” (*lidocaine*).

Ще одна специфічна риса розвитку сучасної медичної термінології зумовлена намаганнями міжнародних інституцій внести порядок у все зростаючу кількість синонімів, епонімів, абревіатур і акронімів через використання номенклатур, таких як перелік rINNs або Paris Nomina Anatomica (PNA) та її остання версія – International Nomina Anatomica (INA), та класифікацій, таких як Міжнародна класифікація хвороб – International Classification of Diseases (ICD) – або Медичний Довідник для Регулюючих Діяльностей – Medical Dictionary for Regulatory Activities (MedDRA). Усі ці номенклатури та класифікації мають спільну мету – узгодити єдину спільну термінологію для визначення органів, хвороб або лікування. Наприклад, правила PNA наголошують, що кожний орган тіла повинен мати лише один термін, термінологічні назви повинні походити з латини та епонімів слід уникати.

Отже, можна зробити висновок, що науковій медичній літературі властива велика кількість специфічних рис лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру, які вимагають окремого роз’яснення. Тому для результативного перекладу наукової фахової літератури англійською мовою студентів вищих медичних навчальних закладів слід ознайомлювати з конкретними мовними особливостями спеціальних текстів через пояснення, систему вправ та велику кількість практики у даному виді діяльності з відповідно підібраним навчальним матеріалом.

Література

1. Абраменко Л. А. Чтение медицинской литературы на английском языке / Леонид Афанасьевич Абраменко. – Минск : Вышейшая школа, 1989. – 120 с.
2. Посібник з латинської мови / [Л. М. Кім, С. І. Тихолаз, М. Г. Стоян та ін.]. – Вінниця, 2004. – 317 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
4. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы. Лексика, грамматика, фонетика, упражнения / Александр Леонидович Пумпянский. – М. : Наука, 1968. – 487 с.

Маслова Н.А.,
*ст. преподаватель кафедры лингвистической подготовки,
Одесская национальная академия связи им. А.С. Попова,
г. Одесса, Украина*

ОПТИМАЛЬНЫЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье рассматриваются основные проблемы отбора лексического минимума и управления процессом усвоения лексики в рамках минимума, пути повышения эффективности в обучении и облегчения в овладении лексической системой русского языка как иностранного.

Изучение лексики – это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей – грамматических, семантических и пр.

Усвоение новых слов, особенно на начальном этапе, связано со слуховым восприятием, узнаванием, различением их в произнесенном предложении, фразе, тексте. Почти все слова, которые учащийся изучает, должны быть им предварительно услышаны. Это способствует закреплению слова в памяти учащихся, выработке правильного произношения, пониманию живой русской речи.

Готовясь к уроку, следует тщательно обдумать весь лексический материал, который будет отрабатываться, и наиболее экономные, эффективные приемы его семантизации и закрепления. Из психологии обучения известно, что новое слово должно встретиться много раз, чтобы оно прочно закрепилось в памяти учащихся.

Лексика – это открытая, труднообозримая система, и количество единиц обучения на лексическом уровне практически бесконечно. Поскольку невозможно овладеть всем словарным составом языка, обучение лексике должно быть определенным образом ограниченным и управляемым. Лексическая система обладает способностью подвергаться сжатию и при этом сохранять свою системность. В процессе отбора лексического минимума появляются некоторые проблемы, знание которых способствуют пониманию специфики обучения этому материалу, помогает преподавателю правильно ориентироваться при подборе конкретного материала для каждого урока и для отдельных упражнений, которые иллюстрируют или закрепляют фонетические и грамматические правила. От того, какие слова отобраны для усвоения, зависит вся система работы: выбор способа семантизации, типа упражнений, форм речевой тренировки и т.д.

Отбор лексического материала и составление лексических минимумов – очень сложное и трудоемкое дело. Прежде всего, нужно решить ряд проблем: во-первых, что взять за единицу отбора; во-вторых, сколько таких единиц надо отобрать; в-третьих, какие именно лексические единицы следует взять для лексического минимума и какими критериями нужно руководствоваться при этом.

При составлении лексического минимума общего типа единицами отбора могут быть:

1. **Однозначное слово** (учебник, здание, зима, яблоко, ужинать, слева, утром, никогда и т.д.).

2. **Лексико-семантический вариант (слово-значение).** Выбор одного или нескольких значений многозначного слова зависит от целей и этапа обучения. Нередко лексический минимум – это перечень отобранных слов, расположенных в алфавитном порядке без указания на отбор значений. В этом случае преподаватель сам выделяет те значения многозначного слова, которые необходимы конкретному адресату.

3. **Слово-омоним.** Омонимы (слова, одинаковые по звучанию, но различные по значению) – это отдельные единицы при отборе и при обучении. Возьмем омонимы **среда** – «день недели» и **среда** – «окружении», совокупность условий. Видимо, первый омоним будет включен в минимум для начального этапа, второй – для продвинутого.

4. **Супплетивная словоформа.** В тех случаях, когда формы слова образуются от разных корней или основ (**человек** – **люди**, **идти** – **шел**, **ребенок** – **дети**, **говорить** – **сказать** и т.д.), это отдельные лексические единицы при отборе учебного материала и при обучении ему.

5. **Сокращения.** В русском языке довольно много сокращений, которые представляют определенные трудности для иностранцев: завуч, профком, НИИ, ОГУ, ЕС и др. Подобные единицы языка, отобранные в соответствии с лексическими темами, предусмотренными программой, лучше давать отдельным алфавитным списком в виде приложения к основному словнику минимума.

6. **Сложные лексические единицы** (производные предлоги: несмотря на, в течение, в связи; глагольно-именное сочетание, равное слову: прийти кому-либо в голову – подумать о чем-либо, вспомнить о чем-либо; капля в море – мало; речевое клише или его вариант: до свидания, до встречи, желаю успеха и др.).

Количественный объем и качественный состав словаря зависят от многих факторов, в том числе от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка и распределения их во времени.

Языковой минимум – это объем языковых средств, являющийся максимальным с точки зрения возможностей учащихся и отводимого времени и минимальным с точки зрения всей системы языка, т.е. еще не разрушающим ее и позволяющим пользоваться языком как практическим средством общения. В методике сформулированы следующие критерии отбора, определяющие количественный состав лексического минимума: употребительность слова, частотность, актуальность выражаемого данным словом понятия, учебно-методическая целесообразность, сочетаемость, словообразовательная ценность, многозначность слова и др. Применение перечисленных критериев может варьироваться в зависимости от того, какие цели и задачи стоят перед составителем учебного лексического минимума, для какого контингента учащихся и этапа обучения проводится отбор.

Частотность слова и актуальность выражаемого им понятия – это основной объективный способ определения употребительности слова в языке. Однако этот критерий не является единственным и первостепенным. В зависимости от сферы речи и ее тематического ограничения в список частотных слов вносятся существенные поправки.

Важность словообразовательной ценности, т.е. способности служить основой для образования других слов, обусловлена тем, что знание одного слова создает реальные предпосылки для узнавания, понимания ряда однокоренных слов, для обогащения словарного запаса и образования так называемого потенциального словаря.

Критерий многозначности рекомендует при отборе отдавать предпочтение многозначному слову перед однозначным. Однако этот критерий не считается основным, так как употребительными и тематически важными могут быть как однозначные, так и многозначные слова.

Процесс овладения словарным составом языка интуитивным путем требует очень длительного времени, чтобы обеспечить многократное повторение лексики в самых различных контекстах и сочетаниях. Таким путем можно усваивать лексику при обильном самостоятельном чтении различных источников. Но на начальном этапе обучения в условиях ограниченного времени усвоение словарного состава не может основываться на интуитивных обобщениях.

Чтобы обучение русской лексике иностранных учащихся было действительно эффективным, нужно учитывать определенные методические положения и правила.

1. Дозировка новых слов на единицу учебного времени. При дозировке новых лексических единиц, вводимых за один урок, следует придерживаться основного принципа программированного обучения, т.е. принципа небольших шагов. Для начального этапа обучения рекомендуется вводить новую лексику небольшими дозами (5 – 10 слов за урок), чтобы новый материал можно было закрепить в сознании учащихся на том же уроке. Кроме того, идет повторение и закрепление ранее введенных слов. Число новых лексических единиц, вводимых за один урок, колеблется в зависимости от многих факторов: типа и степени трудности усвоения слова, целевой установки, условий обучения и др.

2. Методическая типология русской лексики и учет родного языка. Лексический материал несет учащимся огромное количество информации в отношении семантики, звучания, написания, грамматического оформления и особенностей употребления в речи отобранных лексических единиц. Для усвоения этой учебной информации необходимо преодолеть трудности, связанные: а) с произношением и написанием слова (с его фонетико-графическим образом); б) с усвоением значения слова; в) с усвоением грамматическим форм слова; г) с употреблением слова в речи. Тип, количество и степень трудностей при усвоении того или иного русского слова и пути их преодоления определяется с учетом родного языка учащихся.

3. Контекстное или внеконтекстное введение нового слова. Очень важно правильно организовать введение и объяснение нового слова. Введение может осуществляться как в контексте, так и вне его, но чаще всего путем сочетания этих приемов, ибо для формирования слухо-зрительно-моторного и семантического образа слова, необходимого для его употребления, какого-либо одного приема предъявления не всегда бывает достаточно.

4. Опора на работу всех возможных анализаторов. При введении нового слова должна состояться настройка артикуляционно-слуховых органов учащихся. В современной методике наиболее целесообразной считается следующая организация введения новой лексики:

а) сначала учащийся воспринимает новое слово на слух в знакомых сочетаниях, в предложении и изолированно (проговаривание слова преподавателем должно быть четким, выразительным и неоднократным);

б) потом учащиеся произносят слово вслед за преподавателем в контексте и вне его, преподаватель исправляет допущенные ошибки;

в) после этого учащийся видит слово написанным и напечатанным и читает его;

г) затем учащийся сам пишет это слово, причем графическое изображение слова и написание его учащимся должно быть отчетливым и образцовым.

5. Требования к лексике. Для иллюстрации грамматического явления лексика должна строго отбираться. Она должна быть коммуникативно ценной, необходимой, соответствовать грамматической структуре и той сфере речи, в которой эта структура с этим лексическим наполнением может употребляться. Так, на подготовительном отделении в группе китайских студентов, поступающих потом в музыкальные вузы, на уроках русского языка постепенно вводятся музыкальные термины, имена известных композиторов и названия их произведений. В то же время лексика должна соотноситься с лексическим минимумом, поскольку именно он предназначается для активизации речи и может создать хорошую основу для последующего развития речевых навыков и умений.

6. Связь работы по лексике с грамматикой, фонетикой и другими аспектами. Одним из важных принципов современной методики преподавания иностранных языков является принцип комплексности в обучении языку. Языковой материал должен представлять собой органическое единство лексики и грамматики и содержать коммуникативно значимую для речевой деятельности лексику и грамматические явления, необходимые для использования данной лексики в пределах ситуаций по темам на

определенном этапе обучения. Как нельзя усваивать лексику, не изучая одновременно грамматическую форму слова и его произношение, так нельзя изучать грамматику и фонетику вообще, не учитывая те конкретные слова, на которые должны распространяться изучаемые правила фонетики и грамматики.

Форма слова оказывает влияние на его содержание. Так, если мы возьмем какое-либо предложение и начнем изменять, например, форму глагола, то мы можем реальное действие сделать возможным, желательным и т.д., а сделав слово, несущее фразовое ударение, неударным, полностью изменить цель и смысл высказывания. Но надо заметить, что, как бы ни важны были грамматические формы слова, знание большого количества слов для выражения мыслей будет важнее знания такого же количества грамматических форм и конструкций.

Итак, на начальном этапе обучения русскому языку количество лексических единиц, которые должны усвоить учащиеся, ограничено так называемым лексическим минимумом – не более тысячи слов. Усвоить слово – это значит: 1) понять его значение и правила употребления, 2) запомнить слово и правила его употребления, 3) научиться правильно использовать слово в собственной речи и понимать его в речи других людей.

При введении новой лексики преподаватель должен всегда помнить важное методическое правило: объяснять новое следует, опираясь на старое, на то, что уже известно учащимся. Так, при семантизации слов можно опираться на родной язык учащихся, на известную им русскую лексику. Кроме того, на начальном этапе обучения при введении многозначных слов объяснять нужно только то значение, которое изучается на данном этапе.

После того как объяснение закончено, преподаватель должен убедиться, что оно правильно понято учащимися. Стимулами для повторения и закрепления лексики могут служить различные ситуативные задания, игры, решение кроссвордов, ребусов.

Эффективным средством закрепления лексики является также домашнее чтение. Известно, что встречающиеся в читаемых текстах слова, которые затем повторяются, могут стать достоянием учащихся. Поэтому существенно приучать их интересоваться новыми для них словами, запоминать эти слова.

Очень важно, чтобы учащиеся составляли личные словарики. В них должны записываться все слова, которые многократно используются в текстах и упражнениях. Но записывать следует не только само слово, но и примеры его употребления, а также, по возможности, другие слова, так или иначе связанные с изучаемым. Запись новых слов – это не только введение, но уже и начало закрепления. Эти словарики обязательно должны контролироваться преподавателем. Последнее очень важно, хотя и отнимает много времени, ибо неправильная запись влечет за собой искаженное слово в памяти, а следовательно, и возможное неправильное употребление его в речи.

Важное значение, с точки зрения коммуникативности, имеют отбор слов, строгая ограниченность их числа, особенно на начальном этапе обучения. За урок учащийся может усвоить активно не более 12-15 новых слов. Скорость и прочность усвоения слова зависит от того, в какой степени сформированы у учащихся навыки работы над иностранным языком, является ли русский язык для них первым или вторым иностранным языком. Так, например, китайским студентам значительно труднее дается усвоение новых русских слов, поэтому на начальном этапе преподавателю нужно лимитировать количество лексических единиц на одном уроке. Использование на занятии чересчур большого количества лексики затрудняет учебную работу: перегрузка памяти учащихся замедляет усвоение и ускоряет забывание.

Одним из эффективных способов определения значения можно назвать объяснение слов средствами наглядности. Многие слова с предметным значением, передающие конкретные понятия, могут быть объяснены при помощи показа предмета (предметная наглядность) или рисунка (изобразительная наглядность), а также жестов и мимики. На первых занятиях легко можно раскрыть значение слов, выражающих название предметов

учебной обстановки и учебной принадлежности, непосредственно показав эти предметы (стол, стул, доска, шкаф, окно, дверь, вешалка, книга, тетрадь, ручка, карандаш и т.д.). Однако возможности использования средств наглядности ограничены. Как правило, наглядность нельзя применять для раскрытия значения слов, обозначающих абстрактные понятия (тревога, страх, уметь, интересный...).

Не следует забывать и о таком способе семантизации как перевод на родной язык учащегося. Хотя он, как и другие способы, не является универсальным, применимым для любого слова. Дело в том, что в русском языке есть группы слов, не имеющих эквивалента в других языках. Но отказываться от перевода тоже не стоит, так как это усложняет объяснение значения многих слов, которые не могут быть семантизированы другими способами. Иногда нужен перевод-разъяснение, т.е. описание, толкование значения русского слова на родном языке учащихся. Этот прием применим к тем словам, которые не имеют точного перевода, а также в том случае, когда понятие, передаваемое новым словом, неизвестно учащимся. К переводу часто прибегают в целях проверки понимания введенных новых слов и контроля за усвоением новой лексики.

Итак, усвоение лексики обеспечивается длительной учебной работой, в которой можно выделить два основных этапа: введение; закрепление и активизация новой лексики. Систематизация и повторение ранее изученного материала проводятся на всех этапах работы над лексикой.

Преподаватель может использовать богатый арсенал способов объяснения, закрепления и активизации слов, планируя и организуя работу над лексическим аспектом речевой деятельности. Задача преподавателя – выбрать для каждого занятия такие способы, которые дадут наибольший эффект в работе с конкретной группой учащихся в конкретных условиях обучения.

Литература

1. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособ. – М.: Флинта; Наука, 2011.
2. Розанова С.П., Шустикова Т.В. Лексические трудности при изучении русского языка: учеб. пособ. – М.: Флинта; Наука, 2009.
3. Киселева М.С. Лексика и словообразование: учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2010.
4. Аркадьева Э.В., Горбаневская Г.В., Кирсанова Н.Д., Марчук И.Б. Когда не помогают словари...: Практикум по лексике современного русского языка. В двух частях. – М.: Флинта; Наука, 2008.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М: Русский язык. – 1984.

Мельник О.А.,
викладач кафедри англійської мови,
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу,
м. Івано-Франківськ, Україна

МОТИВАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статті розглядаються види мотивації та її роль у процесі вивчення іноземної мови як ефективного фактору підвищення успішності студентів для їхнього всебічного професійного розвитку.

Останнім часом ми часто нарікаємо на те, що успішність студентів незадовільна, рівень знань низький, вони не хочуть навчатися, живуть за іншими цінностями, безвідповідальні тощо. Сучасні умови життя зробили їх прагматичними, вони простіше сприймають життя, живуть одним днем, у них споживацьке ставлення до життя. Тим не менше, природа людини бере своє, а ключове слово для неї, яке спонукає до будь-яких дій, – це мотивація. Мотивація – це внутрішня рушійна сила, яка підштовхує людину до активних дій в ситуаціях, коли вона зазвичай повільна, бездіяльна, відкладає справи чи довго налаштовується.

Мотивація буває внутрішньою та зовнішньою. Зовнішня мотивація викликається зовнішніми факторами: іншими людьми чи певними подіями. Прикладом може бути необхідність терміново зробити якусь роботу під загрозою звільнення, або навпаки отримати підвищення у випадку досягнення певного результату. Метод «багато та прямика» також належить до зовнішньої мотивації, але така мотивація неефективна. Вона викликає дискомфорт, призводить до стресу та швидко зникає, коли послаблюється фактор.

Внутрішня мотивація – це мотивація, яка виникає у людини під дією власних думок, роздумів, прагнень, потреб, підкріплених емоційними переживаннями, в результаті яких з'являється свідомо внутрішня необхідність здійснювати певні дії та досягати конкретні результати. Цей вид мотивації супроводжується позитивними думками. Її важко викликати, а ще важче підтримувати.

Навчальна мотивація – це окремий вид мотивації, включений до навчальної діяльності. Навчальна мотивація визначається комплексом факторів:

- системою освіти,
- організацією навчального процесу,
- суб'єктивними особливостями студента,
- специфікою навчальної дисципліни.

До питання покращення навчального процесу потрібно підходити комплексно і починати не від «багато», а від мотивації. На формування професійної мотивації особистості студента мають значний вплив різні психолого-акмеологічні умови та фактори мікросередовища. Тобто, вищий навчальний заклад повинен свідомо керувати вище зазначеними факторами, щоби забезпечити необхідні умови для всебічного професійного розвитку особистості студента як майбутнього професіонала.

Інтерес в усіх його видах на всіх етапах характеризується позитивною емоцією у ставленні до студентів, наявністю пізнавального елементу, наявністю мотиву, що йде від самої діяльності. Важливо забезпечувати позитивні емоції у ставленні до навчальної діяльності, до її змісту, форм та методів.

Без стимулювання активності студентів не буде успішного викладання. Стимулювання повинно бути присутнє до початку навчання, під час організації навчання, а

також завершувати навчання. Стимулювання виконує задачу – привернути увагу до теми, пробудити інтерес, зацікавлення, допитливість. Одночасно потрібно розвивати у студентів почуття відповідальності. Прийоми стимулювання знімають напругу, перевантаження, природно втому, викликають бажання активно засвоювати навчальний матеріал.

Література

1. Зробок Н.М., Пономаренко Н.Г. Роль мотивації у вивченні іноземної мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/zrobok-nm-ponomarenko-ng-rol-motivatsiyi-u-vivchenni-inozemnoyi-movi>.
2. Кандзюба Л.І. Мотивація – запорука успіху вивчення іноземної мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://konfemc.ukrainianforum.net/t118-topic>.
3. Курінний О.В., Лук'янова Ю.М. Вивчення іноземної мови в аграрному вузі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://rusnauka.com/11_NND_2015/Pedagogica/2_190339.doc.htm.
4. Тригуб І.П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naub.ua.edu.ua/2014/motyvatsiya-studentiv-yak-odyn-iz-osnovnyh-faktoriv-uspishnoji-profesijnoji-pidhotovky/>.
5. Elizabeth Root. Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/>.

Мунтян С.Г.,
ст. викладач кафедри іноземних мов,
Таврійський державний агротехнологічний університет,
м. Мелітополь, Україна

ВНУТРІШНІЙ МОНІТОРИНГ СТАНУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті аналізуються результати внутрішніх моніторингових процедур із визначення стану підготовки студентів при навчанні їх іноземної мови професійного спрямування.

Ключовими відмінностями сучасного процесу підготовки студентів з іноземних мов є поетапна модернізація освітнього процесу на засадах його гуманізації, впровадження компетентнісної парадигми навчання, наближення навчальних стандартів до Загальноєвропейських, спрямованості мовної освіти на здатність і готовність студентів здійснювати іншомовне спілкування з метою особистісної і професійної самореалізації. Ефективна імплементація вищезазначених засад при забезпеченні безумовної якості освітніх послуг неможливі без адекватного коригування освітніх програм й без комплементарної узгодженості теоретичних основ новітньої парадигми навчання іноземних мов із потребами студентів, з їх оцінкою системи вже запропонованого освітнього процесу. В цьому контексті, таким чином, особливого значення набуває поняття освітнього моніторингу, адже саме цей інструмент забезпечує комплексне відстеження об'єктивного стану освітньої системи, дає змогу коригувати й вдосконалювати її поточний профіль та прогнозувати її подальший розвиток.

Метою публікації є аналіз результатів внутрішніх моніторингових процедур із визначення якості підготовки студентів профільного ВНЗ при навчанні їх іноземної мови професійного спрямування.

Під моніторингом слід розуміти організацію збору, збереження та аналізу інформації щодо основних показників діяльності суб'єктів навчання й факторів впливу та змін в освітній системі з метою оцінки якості підготовки студентів з іноземної мови у ВНЗ, а також прийняття на цій основі управлінських рішень щодо відповідності фактичних результатів запланованим й щодо їх подальшого коригування. Моніторинг є процесом безупинного науково-обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх вирішення [1 – 5].

Моніторинг включає мету проведення, послідовність етапів досягнення мети, техніку замірів і методів опрацювання поточних і кінцевих результатів, засоби встановлення зворотного зв'язку.

Модель моніторингу базується на компонентах якості навчання студентів іноземних мов, а саме, якості умов, якості освітнього процесу, якості результату.

Моніторинг якості умов має бути спрямований на відслідковування показників якості фінансового, кадрового, матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення освітнього процесу з іноземної мови.

Моніторинг якості організації процесу має включати моніторинг якості навчання та моніторинг стану викладання дисципліни „Іноземна мова” (ІМ).

Моніторинг результату забезпечує зворотній зв'язок за показниками, що визначають досягнутий студентами рівень володіння іншомовною комунікативною компетенцією, реалізацію цілей в діяльності адміністративних органів навчального закладу щодо

управління якістю підготовки студентів з іноземної мови та діяльності викладача іноземної мови щодо досягнення цілей кожного з етапів навчання.

На кафедрі іноземних мов ТДАТУ контроль та аналіз якості викладання вже багато років здійснюється через систему планових взаємовідвідувань занять викладачами та відкритих занять. Це сприяє поширенню передового досвіду, вдосконаленню форм та методів навчання, корекції власного стилю роботи викладачів, завчасній ліквідації прогалин у викладанні.

В останні роки процедури моніторингу було посилено анкетуванням студентів. Формування основних засад анкетування здійснювалося у рамках загальнокафедральної наукової теми «Оптимізація іншомовної та іншомовленнєвої підготовки студентів з використанням активних методів навчання». Останнє з опитувань проводилося у квітні-травні 2015 року.

Метою анкетування було з'ясувати, як оцінюють студенти, що навчаються у даний час на кафедрі або навчалися один-два роки тому, організацію навчання з іноземних мов та якість їхньої підготовки.

До анкети було включено такі питання:

1. Якою є/була у Вас кількість аудиторних годин з дисципліни ІМ на тиждень? (2 год./тиждень; 3 год./тиждень; 4 год./тиждень)
2. Чи достатньою є/була для Вас кількість аудиторних годин з дисципліни ІМ? (так/ні)
3. Чи відповідає/відповідав курс навчання з дисципліни ІМ Вашим очікуванням? (так/ні)
4. Як Ви оцінюєте зміст курсу навчання з дисципліни ІМ? (цікавий/нецікавий; корисний/непотрібний; актуальний/застарілий; посильний/непосильний)
5. Як Ви оцінюєте обсяг поточних домашніх завдань з дисципліни ІМ? (замалий/нормальний/завеликий)
6. Як Ви оцінюєте якість викладання дисципліни ІМ у Вашій групі? (відмінно/добре/задовільно/незадовільно)
7. Чи досягаєте/досягли Ви, на Вашу думку, прогресу в опануванні ІМ в рамках Вашого курсу? (так/ні)
8. Який час Ви витрачаєте/витрачали у середньому на підготовку одного домашнього завдання з ІМ? (15 хв./ 30 хв./ близько 1 год./ близько 1,5 год./ близько 2 год./ більше ніж 2 год.)
9. Якщо б Ви мали можливість обирати частину дисциплін за власним бажанням, чи обрали б Ви ІМ? (так/ні)

В опитуванні взяли участь студенти денної форми навчання I, II курсів різних напрямів підготовки ОКР «Бакалавр» та студенти V курсів різних спеціальностей ОКР «Магістр». Загальна кількість учасників анкетування становила 194 студенти.

При характеристиці кількості щотижневих аудиторних годин з дисципліни ІМ майже дві третини респондентів (65,4%) констатували, що мають/мали 2 години аудиторних занять на тиждень, 23,4% – 3 години і лише 11,2%, – 4 години. При цьому 72% всіх опитуваних вважають кількість аудиторних годин з дисципліни ІМ недостатньою.

При оцінці змісту навчання 90% всіх опитуваних визнали його цікавим, відповідно, 10% – нецікавим. 96% студентів відзначили зміст навчання як корисний і лише 4% як непотрібний. 95% респондентів вважають зміст навчання ІМ актуальним і тільки 5% студентів сприймають його застарілим.

Для 80% опитуваних зміст навчання є посильним, а от для 20%, тобто для кожного п'ятого студента, він виявляється непосильним. Приблизно така ж кількість студентів, а саме 23%, оцінює об'єм поточних домашніх завдань з дисципліни ІМ як завеликий. Проте біля ¼

респондентів (74%) вважають обсяг поточних домашніх завдань нормальним, а 3% всіх опитуваних навіть замалим.

Відносно витрат часу на підготовку одного поточного домашнього завдання з ІМ 12% респондентів зазначають, що справляються із підготовкою до заняття за 15 хвилин, чверть опитуваних упорється за 30 хвилин, 34% потребують для підготовки близько години, 14% готуються протягом 1,5 годин, 8% витрачають близько 2 годин, а 7% – більше ніж 2 години.

Що стосується оцінювання студентами якості підготовки з ІМ, то 63%, тобто майже дві третини респондентів, вважають якість викладання дисципліни ІМ у своїх групах відмінною, третина студентів (34%) – доброю й лише 3% опитуваних – задовільною. Жодний з респондентів не оцінив якість викладання ІМ незадовільно. До того ж, 92% студентів зазначають, що курс навчання з дисципліни ІМ відповідає/відповідав їхнім очікуванням. 84% всіх опитуваних констатували, що у рамках свого курсу досягають/досягли прогресу в опануванні ІМ.

В анкетуванні застосовувалося також і непряме питання щодо оцінки якості навчання з ІМ. Так, студентам було запропоновано змодельовати ситуацію, коли б вони мали можливість обирати частину дисциплін за власним бажанням. У результаті виявилось, що за такої умови ІМ обрали б 80% респондентів. Це проєктивно свідчить про задоволення переважної більшості студентів якістю та умовами освітнього процесу з ІМ на кафедрі.

Отримані дані було використано колективом кафедри для інформування університетської громадськості та враховано при розробці і оновленні навчальних планів та навчально-методичних матеріалів з підвищення рівня навчання іноземних мов. Досвід проведення кафедрою моніторингових процедур підтверджує їх важливість як форми співробітництва викладачів та студентів і як функції зворотного зв'язку, що дозволяє оперативно реагувати на недоліки в освітньому процесі. У подальшому слід продовжувати вдосконалювати механізми внутрішніх моніторингових процедур з вивчення факторів впливу на стан іношомовної підготовки в університеті.

Література

1. Байдацька Н.М. Педагогічні умови якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.М. Байдацька. – Вінниця, 2007. – 20 с.
2. Зинченко В.О. Мониторинг коммуникативного компонента учебного процесса в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2015. – №4. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/monitoring-kommunikativnogo-komponenta-uchebnogo-p/>
3. Иванова Л.Ф. Педагогический мониторинг процесса развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка / Л.Ф. Иванова // Стандарты и мониторинг в образовании. – № 33. – 2004. – С. 20-24.
4. Крылова Е.В. Внутренний мониторинг качества профессиональной подготовки студентов инженерного вуза: дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Крылова. – Москва, 2009. – 221 с.
5. Островерх О.О. Педагогичний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.О. Островерх. – Х., 2004. – 181 с.

Нестеренко Н.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов,
Одеський національний медичний університет,
м. Одеса, Україна

РОЛЬ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Процес модернізації системи вищої освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її співпраці з іншими країнами передбачає здатність майбутніх спеціалістів до виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Тобто на сучасному етапі розвитку суспільства та в умовах інтеграції України до європейських стандартів зростають вимоги до майбутніх фахівців, які передбачають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але й володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Отже, іншомовна підготовка фахівців стала однією із важливих складових сучасної вищої школи, а володіння іноземною мовою – не лише показником високого культурного рівня особистості, а й запорукою її успішної професійної діяльності.

Медична галузь не стала винятком. Вдосконалення її роботи відповідно до міжнародних стандартів можливо завдяки підготовці фахівців з професійним володінням іноземними мовами. Системі охорони здоров'я потрібні фахівці, які зорієнтовані на формування умінь англомовного спілкування у майбутніх лікарів у процесі навчання англійської мови як одного з елементів професійної підготовки, складової професійного становлення особистості медичного фахівця. Відповідно до цього проблеми вдосконалення методики навчання іншомовного спілкування студентів вищих медичних навчальних закладів стають все більш важливими.

У програмі з англійської мови для вищих навчальних закладів зазначено, що метою навчання іноземній мові у медичному ВНЗ є: оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, що сприяє розвитку у студентів-медиків здатності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур сучасного світу; набуття професійно-спрямованої іншомовної компетентності (зазвичай, у діалозі лікаря з пацієнтом). Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального й полікультурного простору. Процес навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, а й здатністю використовувати її у різноманітних професійних та життєвих ситуаціях.

Однією з найголовніших складових комунікативної компетенції, перш за все, є лексична компетенція, без набуття якої повноцінне спілкування стає неможливим.

Викладання іноземних мов професійного спрямування реалізується у формуванні навичок спілкування за професійною медичною тематикою, які передбачають виконання професійних завдань, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх лікарів.

При навчанні студентів-медиків англійської мови формування комунікативної компетентності повинно відповідати сучасним вимогам до професійної підготовки і підвищувати її ефективність на основі:

- розгляду різноманітних засобів, що визначають роль комунікативної компетентності в розвитку сучасного суспільства;
- визначення вимог до студента як особистості, як фахівця, що володіє іноземною мовою на необхідному рівні;

- визначення підходів і методів формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця;
- формування розвитку іншомовної комунікативної компетентності за різними видами мовленнєвої діяльності.

Засвоєння лексичного матеріалу визначається першим етапом інтерактивної діяльності, який здійснюється при взаємодії студентів з іншомовною лексиною без опори на текст, що мінімізуються труднощі розуміння медичних термінів. На цьому етапі важливим є використання некоммуникативних вправ. Вони можуть непрямом повідомляти значення слова чи словосполучення або містити елемент здогадки, і таким чином вони не тільки сприяють первинному закріпленню лексики, але й проводять зв'язки з іншими аспектами мови.

На другому етапі доцільним є використання умовно-коммуникативних завдань: комбінування слів і словосполучень, розгортання ситуативних висловлювань. Вони передбачають наявність мовленнєвого завдання і ситуації, а також можливість використання слухових та зорових опор (наочності, аудіювання).

За умов успішного виконання та закріплення перших двох етапів, третій етап починає вдосконалення лексичних навичок. Цей останній етап стосується продуктивного засвоєння англійської медичної термінології, тому взаємодія між студентом та викладачем відбувається при виконанні мовленнєвої діяльності. Студенти готові до виконання вправ на включення професійної лексики у свої висловлювання. На даному етапі відбувається перехід від покращення лексичних навичок до розвитку мовленнєвих вмінь. Усі завдання, які виконуються на цьому етапі, є коммуникативними та призначені для індивідуальної та групової роботи. Такі вправи також повинні містити мовленнєву ситуацію і мовленнєве завдання (скласти діалог «лікар-хворий» на задану тему, дати опис симптомів заданої хвороби та ін.).

Особлива увага повинна приділятися реалізації саме завершального етапу у формуванні мовленнєвих умінь студентів – надання їм можливості мовленнєвої практики. Тому до запропонованої методики можна долучити коммуникативні завдання у формі рольової професійно-орієнтованої гри, яка розглядається як відтворення професійних міжнародних контактів спеціалістів для формування вмінь іншомовної коммуникативної компетенції.

Вищезгадані методи є неодмінними при навчанні іноземної мови і можуть відігравати суттєву роль у формуванні мовленнєвих умінь студентів.

Никулина Е.М.,
*ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Одесский национальный медицинский университет,
г. Одесса, Украина*

О ПРИМЕНЕНИИ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Использование метода проектов в учебном процессе – актуальная задача в условиях реформирования системы образования высшей школы, поскольку проектная методика способствует становлению личности студента как активного субъекта деятельности и социальных отношений. Она является одним из способов активизации познавательной деятельности учащихся и интенсификации учебного процесса.

Цель проекта – научить иностранных студентов ориентироваться в информационном пространстве, критически мыслить, высказывать и защищать свою точку зрения, делать выводы, предлагать свои пути решения проблем, принимать участие в дискуссии, используя изученный арсенал языковых средств.

Проектная работа дает возможность развить у студента креативные способности и навыки исследования; выразить себя, являясь при этом членом единого коллектива (учебной группы); улучшить свои языковые знания, применить их в реальной практической деятельности.

Для того, чтобы иностранные учащиеся на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре, нужно перенести акцент с выполнения различных упражнений на активную мыслительную работу студентов, которая требует для своего оформления владения языковыми средствами.

По признаку доминирующего метода проекты можно условно разделить на следующие типы: исследовательские, творческие, ролевые, информационные, практико-ориентированные, монопроекты, межпредметные проекты.

Полномасштабный проект включает в себя 4 этапа:

I этап – планирование в аудитории. Это определение темы проекта, проблем, целей, типа и структуры проекта.

II этап – выполнение проекта. Это поиск, отбор и анализ информации, презентация необходимого языкового материала для адекватного восприятия темы данного проекта, координация действий участников проекта.

III этап – презентация проекта в той или иной форме (пресс-конференция, «круглый стол», пьеса и др.). Могут использоваться плакаты, рисунки, схемы, фотографии, видеofilmы, музыка и т.д.

IV этап – контроль. Оценка выставляется за проект в целом. Принимается во внимание его многоплановость, глубина содержания, уровень проявления творчества студентов, четкость в проведении презентации проекта, языковая и коммуникативная компетенция иностранных учащихся.

Примечательно, что одна и та же тема проекта может осуществляться в разных формах. Например, презентация темы из учебной программы для иностранных студентов-медиков II курса «Вредные привычки или здоровый образ жизни» может проходить в ролевой форме (иностранцы учащиеся исполняют определенные социальные роли, обусловленные темой и содержанием проекта), в форме заседания «круглого стола» или дискуссионного клуба и т.д. Данная тема является актуальной, социально и профессионально значимой для будущих врачей, а потому воспринимается ими с интересом.

Выполняя проектную работу, студент видит практическую пользу от изучения русского языка. Это вызывает у него позитивные эмоции, интерес к обучению и желание совершенствовать свое знание иностранного языка.

Поскольку метод проектов прежде всего направлен на самостоятельную работу студентов, развитие у них критического и творческого мышления, а также ориентирован на его практическое применение в высших учебных заведениях, он активно способствует установлению европейских стандартов в системе высшего образования Украины.

Литература

1. Душенна Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5.
2. Зайцева И.А. Сущность проектной деятельности и применение метода проектов при обучении иностранному языку // Матеріали сьомої міжнародної науково-практичної конференції «Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної». – Полтава, 2008.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – №1.

Окулова Л. О.,
*ст. викладач кафедри професійної англійської мови,
Одеський національний морський університет,
м. Одеса, Україна*

TEACHING READING ALOUD

The aim of this article is to light up the problem of teaching aloud which attracts attention of many teachers of foreign languages. Special attention is given to students' common mistakes; weak points in reading aloud; the reasons of both psychological and linguistic character and the way for improving the situation.

Many skills and techniques are expected nowadays of the language teacher. Here is considered one which, judged by the disappointing standards displayed by many recently trained teachers of English as a foreign or second language, seems to be in serious neglect. A competent language teacher should be able to read aloud in public, to a class or other gathering, will have a considerable degree of accuracy, fluency, and effect, any language material suitable for the purpose. What shall be pleaded for in this article is the rehabilitation of reading aloud as a necessary social and pedagogic skill in spoken English, which can be neglected only to the detriment of any community in which the language has an important role.

It is short-sighted to see reading aloud as no more than the unenterprising resort of incompetent teachers. It is a valuable skill which has a place not only in the presentation and appreciation of literature but in the delivery of many kinds of everyday material – expository, informative, polemical, discursive – which a language teacher who is also an educator may wish to put before the students.

Part of the trouble is that under the influence of the linguistic science, the emphasis in the teaching of spoken English (to which reading aloud is related) tends to fall nowadays or the more exactly describable elements of pronunciation – the phonemes, stress, intonation, juncture, and so on – and a systematic programme based on these can absorb a great deal of teaching and laboratory time. Many of these elements are also best illustrated and drilled in short conversational extracts, and therefore teachers and course writers tend not to associate spoken English with more extensive texts. This, understandably enough, reflects the modern awareness that language is first and foremost a means of social intercourse, and marks the reaction against the earlier heavily literature-based approach to the teaching of English. But perhaps the reaction has gone far enough. The students should be trained to read aloud well. The principal justification for developing this skill seems to be related to (i) exposure, (ii) reinforcement, (iii) development of high-level skills.

(i) Exposure. At the most basic level, a student who listens to his teacher reading aloud is being exposed to a good model of the language in use on an occasion when attention and responsiveness is at its highest. He will be building up experience of recognising and connecting the various types of auditory signals carried in the stream of language and converting them in a meaningful message.

(ii) Reinforcement. The experience of listening to a teacher's reading can be a significant step towards appreciating the full range of effects – experiences, delights, surprises, even the recognition of the familiar – which a language can provide. Assuming that the teacher chooses his material with awareness of the extralingual interests and problems of his students he will be providing a powerful reinforcement of the language learning process.

(iii) High-level skills. Reading aloud (along with the reading of books) is important for training the habit of sustained attention to the language in use. Phatic communication and commonplace conversation have their place in language learning, but, especially if it is believed

that language must involve more than behaviouristic responses to conventional stimuli, we have to look ahead to the stage when educated users of a language can give sustained attention to extended expression and be able not only to comprehend, but to respond, to appreciate, and ultimately to evaluate.

No doubt, if to analyse reading aloud in detail, one would find that a language teacher needs to develop a number of different styles for different purposes. But, limiting ourselves for the moment to the idea of a general basic skill we have to admit that many teachers of English, as a foreign or a second language, fail to reach an adequate standard, and evidence for this assertion could be collected from very diverse sources. There is an element of paradox about the situation. Many such teachers come from cultures with a very strong “oral tradition”. At times, their linguistic vivacity, as displayed on social occasions, and their resourcefulness in dealing with many of the problems and dilemmas of real life, are quite remarkable. Yet, with very few exceptions, when such resourceful users of the language are faced with the task of reading aloud from the printed word, the standard of performance drops alarmingly, in spite of great eagerness to volunteer. The university or training-college lecturer suddenly feels that his students have regressed far into the elementary stages of language learning, there is often a sense of battlement, a reluctance to face the facts, reading activities tend to be avoided, and so a vicious circle is perpetuated. Often, too, there seems to be little improvement when students are allowed time to “prepare” their readings, with opportunities for use of pronouncing dictionaries, recording apparatus, mutual assistance, and so on.

It seems that there are stubborn problems lurking behind this failure to achieve a reasonable standard, and they may belong to the linguistic, psychological and pedagogic field. The aim of this article is to analyse the characteristic features of this weakness in reading aloud from the printed word, to consider its causes, and then to suggest how performance can be improved, not only when the student is under training, but throughout his professional career as a teacher.

The conspicuous weakness falls into the following groups.

(i) Identification. Individual words are not quickly recognised, or are mispronounced, e.g. [nʌndɪfrɛntɪd] for “undifferentiated”. A word is replaced by another of similar general appearance, regardless of the context, e.g. [stɪŋk] for “sink”. The whole form of a word is not perceived at once, so that the adjustments of pronunciation and stress needed in compound words are not made, e.g. [mjuʒɪk - mjuʒɪkən] for “musician”, [meɪnteɪnəns] for “maintenance”. The need for word stress, involving the use of weak vowel forms, is not recognised, e.g. [kʌltʃʊərə] for “cultural”.

(ii) Omission. When the mechanism of speech production operates more rapidly than the process of word recognition, syllables, words, or groups of words may be omitted, regardless of the disruption of the current meaning.

(iii) Phrasing. Words are perceived, and equivalent sounds articulated, as though each word is an isolated unit. Words are rarely connected up into sense groups, with distinct intoned patterns indicating the part they play in the whole sentence. This often becomes most obvious at the end of a line when the interval required to locate the beginning of the next line interrupts the flow of meaning.

(iv) Speed. Reading tends to proceed at a uniform rate, sometimes very fast, but often very slow. Reading tends to ignore stress-timed character of spoken English and gives equal attention to every syllable, so that no distinctive rhythm is created. Furthermore, there is usually no variation in speed, so that no distinction is made between what is weighty and what is less important.

(v) Intonation. The intoned resources of the language are rarely employed, or if introduced are supplied in a random manner with little relevance to the current meaning. While this affects the general phrase structure of the sentences, it is most marked if the material read contains a dialogue, when even apart from questions, exclamations, hesitations and interruptions found in normal speed, readers do not make appropriate intoned distinction between words spoken in the dialogue and the support words of the narrative.

(vi) Appropriateness. The reader is often at a loss in judging the mood which a passage may reflect. He may miss special rhetorical effects of irony, burlesque, or mimicry which a passage implies. Likewise, effects produced by variation and contrast of mood, speed and rhythm are rarely achieved.

(vii) Architecture. Proper respect for the structure of a passage as a whole may require special kinds of effects at particular points.

If these are the failings, to what causes, linguistic, psychological, or pedagogic, can they be described? What disabilities, misconceptions, or inhibitions have to be overcome if a good standard of performance is to be achieved? The chief causes seem to be the following:

(i) The constraint of an audience. A reader who is performing in public, or before a microphone, will feel that he must keep going at a more or less the conventional speed of ordinary speech. This means that he must produce a fairly uniform stream of speech sounds at a rate which may not allow him to identify and confirm particular segments of the whole, or to investigate how the various constituents compose the whole of a particular stretch of utterance.

(ii) Illogicality of English spelling. The only solution is to recognise the arbitrary nature of English spelling and to learn the auditory equivalent of the alphabetic symbol in common use.

(iii) Fallacies of implications by graphological convention. Quite apart from the special case of “spelling”, orthodox graphology is an arbitrary and imperfect visual representation of what is heard when the same utterance is read or spoken. Except for a few devices and characters such as punctuation marks, queries, exclamations, italics, parentheses, there is still a considerable deficiency of means available to indicate the varying degrees of prominence to be given to particular features in any stream of speech. The worst fallacy of all is that the stream of speech consists of a series of units (words) separated from each other by a distinct interval. The printed word offers no more than an approximate indication of what should be heard, and a good reader needs to cultivate as flexible interpretive capacity as a musician.

(iv) Current emphasis on silent faster reading. In a world, in a hurry, there is an emphasis on speed in reading. Many English courses, even for early years of the secondary school, give attention to this: speeds are kept scores computed, graphs built up, often with too little attention to detailed comprehension. Then techniques of skimming and scanning are introduced often associated with multiple choice types of objective testing, which again do not encourage attention to the smaller and often significant signs which are present in the printed word. Too often, it must be feared, readers under modern conditions acquire no more than a “general sense” of what they are reading, together with a few phrases which they pick out somewhat at random. The process of reading aloud inescapably confronts the reader with the task of articulating the whole of a complex linguistic structure, which under normal conditions he can often avoid.

(v) Inability to anticipate. During reading a double procedure is in operation. One part of the reader’s mind is concerned with recognizing and articulating the speech sounds which are at the centre of attention. Another part should be busy hypothesizing, building up on the basis of what has gone before what can possibly come next, in terms of both form and content, so that comprehension can take place and the reading proceed without interruption. It would appear that if too much mental attention is taken up with identifying and articulating the immediate signal, there is insufficient left over for the hypothesis – forming stage, and readers will appear to have no idea of the “drift” of what they are reading. In order to read well, students must have received training from the earliest stages of study in the rapid identification and articulation of words, especially those that present problems. A great deal of silent reading will tend to improve performance in reading aloud, in so far as it encourages the habit of anticipation.

(vi) Lack of aesthetic experience. Many readers have not had the opportunity to appreciate the power and variety of effects which are possible and which can be achieved in the oral use of any particular language. This may seem strange, especially if students in their mother tongue inherit a vigorous oral tradition, there is undoubtedly some difficulty in transferring the effects of training

from the first to a second language. Students do not read well because they have rarely heard good reading. Furthermore, they have not learned to associate excitement, pleasure, delight, or even the satisfaction of inductive, with reading. As long as the teaching of spoken English centres round topics such as “On the Phone” and “Holiday Arrangements”, students will never learn to express the pity and the terror, the glory and the shame of their existence as these can be represented in spoken language.

Reading, like other forms of spoken English, may be dependent on various matters of “technique”, but to realise its full potential it must go well beyond this – into the realm of “art”. The art of reading aloud is no more than one of the skills which a language teacher should develop. How can it be done most effectively, along with everything else that demands attention?

To fulfil their responsibilities those responsible for training teachers must (i) give the activity due recognition, (ii) promote a cognitive grasp on the factors involved, (iii) provide the maximum opportunity of hearing “skill models”, (iv) organise opportunities for practice and correction, (v) impart an interest in professional improvement even when training is over.

(i) Recognition. Responsible authorities must see that this skill receives mention in syllabus, statements of aims and so on. They must speak and act as though they believe in its importance. Much can be gained in the way of relevance and concentration by linking it with other parts of the curriculum. These will certainly include the literary side of the course, but it may well be linked with other parts of the education course as a whole, especially if this contains elements of seminar work. As an important part in each student assessment he should be required to demonstrate his skill in the public speaking of prose, poetry or drama. This part of a course – where textbook theory moves out into practical activity – should never be squeezed out, even if time is limited. One of the best ways of ensuring its retention is perhaps to encourage language and literature lecturers to share responsibilities for the work.

Whenever opportunities can be found to institutionalise the skills – by reading the lessons, speeches, announcements, and by festivals, prizes and competitions – this will help; care should be taken not to cultivate only a few “stars” but to involve as many students as possible.

(ii) Cognition. All students, whether English specialists or not, should receive the necessary explanation of the elements of phonetics involved. The object of this is to increase interest, to impart a sense of professional expertise, and to provide a stock of technical terms for the discussion of practical problems. The essential thing is to see that whatever time is available embrace both the theoretical and the practical.

Thought should be given to encouraging students to help themselves.

Students should be encouraged to use a system of phonemic transcription, but in connection with reading aloud it is advisable for them to learn or, better still, invent for themselves, some simple system of marking a passage for public speaking.

(iii) Skill models. An English course must by all means provide opportunities for students to hear, and discuss – since discussion is one of the best ways of sharpening perception – good and varied models of sustained spoken English. In the first place, teachers should be able to demonstrate it themselves. Secondly, departments should build up collection of good recorded speech, and these should not be limited to recordings of the current set book. If possible, the collection should include examples of plain English, well spoken, on everyday occasions. Recordings available should include some by English speakers with the same mother tongue as the students, for this will demonstrate the feasibility of a standard set by local people. Students should have individual access to resources of this kind for use in their own time. Opportunities for hearing visiting speakers, exhibiting any of the main dialects of English should also be valued.

(iv) Practice. No improvement can be effected without practice, and the practice should be under guidance. This can be done with varying degrees of control and intensity, in class, in tutorial groups, individually, and in language laboratories, and administrative authorities must recognise that this makes heavy use of teacher’s time. One of the important things is to help students use the

full range of intonation and expression possible. An important element in “practice” should be guidance and the aim should be to encourage students themselves to engage as far as possible in mutual criticism, detail and constructive rather than condemnatory or eulogistic. The ultimate aim should be self-criticism, with the help of individual recordings of students’ own performance.

Literature

1. Kirillova E. Readings in Methods of Teaching English as a Foreign Language. – M.: Prosveshchenie, 1981. – 207 p.
2. Alyousef H. S. Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners / H. S. Alyousef // The Reading Matrix. – 2005. – № 2. – P.143-154.
3. Beatrice S. Teaching Reading in a Second Language / S. Beatrice, E. D. Mikulecky. – London: Pearson Education, 2008.

Очеретна О.Ю.,
викладач кафедри лінгвістичної підготовки,
Одеська національна академія зв'язу ім. О. С. Попова
м. Одеса, Україна

СТВОРЕННЯ ПОЗАКЛАСНОГО ГУРТКА З ЗАЛУЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ ВИКЛАДАЧІВ-ВОЛОНТЕРІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОЗВ'ЯЗКУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається формування акмеологічної культури майбутніх фахівців електрозв'язку на заняттях з англійської мови за допомогою створення позакласного гуртка з залученням іноземного викладача-волонтера, а також презентується вживання різноманітних творчих завдань та створення студентами власних проєктів.

Основним напрямком підготовки майбутніх фахівців електрозв'язку є формування якісно нового навчального середовища, відповідного сучасному стану та перспективним тенденціям науково-технічного розвитку телекомунікацій, новітнім досягненням з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців галузі.

Стрімкий розвиток телекомунікацій вимагає сучасних знань для кожного, хто активно бере участь в їх розробці й обслуговуванні. Фактом є те, що тільки ті фахівці, які володіють не тільки знаннями, а й вільно спілкуються технічною англійською мовою, здатні впроваджувати та розвивати нові інформаційні технології, здійснювати ефективний інженеринг галузі та інформатизації на всіх рівнях її ієрархії.

Єдине інформаційне середовище інфокомунікацій вимагає від фахівців плідного співробітництва та вільного спілкування зі світовими виробниками сучасного обладнання, знання інноваційних технологій і постійного удосконалення за допомогою сучасних видань світової технічної літератури, що може бути забезпечене тільки володінням технічною англійською мовою. Жорстка конкуренція на ринку праці серед сучасних інженерів електрозв'язку мотивує майбутніх фахівців більш ретельно та відповідально ставитися до здобуття майбутньої професії. Гарне знання технічної англійської мови відкриває нові додаткові горизонти для спеціалістів телекомунікацій, а саме:

- сучасний рівень знань для вільного спілкування технічною англійською мовою;
- можливість отримання сучасних знань з нових світових технічних видань;
- можливість вільного спілкування технічною англійською мовою з фахівцями країн світу в єдиному інформаційному середовищі;
- конкурентоспроможність на ринку праці;
- можливість працевлаштування в міжнародні телекомунікаційні компанії;
- можливість працевлаштування за кордоном;
- можливість працевлаштування у відомих науково-дослідних інститутах, де здійснюються наукові дослідження, брати участь у науково-технічному розвитку телекомунікацій;
- можливість вільно працювати з технічною документацією для виконання завдань розробки й експлуатації обладнання телекомунікацій;
- можливість продовжувати навчання та працювати в галузі телекомунікацій країн світу.

Сучасний компетентний фахівець повинен володіти новітніми інформаційними технологіями, мати комунікативні вміння, вміти трансформувати здобуті знання в

інноваційні технології та працювати в команді, мати навички самостійного пошуку знань і підвищення кваліфікації. У зв'язку з цим засвоєння студентами певної системи знань і професійних умінь є недостатнім, виникає потреба здійснити поворот до навчання, що враховує індивідуально-психологічні можливості кожного, хто навчається. Реалізація цієї мети припускає, що в сучасній вищій школі навчальний процес повинен набувати характеру творчої самостійної праці студентів, адже поза самостійною роботою не можна підготувати активну особистість, фахівця, необхідного сучасному суспільству та виробництву. Тому для цього дуже важливим є формування акмеологічної культури майбутніх фахівців електров'язку в процесі професійної підготовки. Під акмеологічною культурою майбутнього фахівця електров'язку ми розуміємо таке новоутворення, яке забезпечує студенту прискорення процесу саморозвитку, закріплення нових досягнень у цьому процесі і підготовку до наступних новоутворень. Акмеологічна культура майбутніх фахівців електров'язку дає змогу осмислювати процес акме –орієнтованого саморозвитку як життєву цінність створювати умови для самореалізації у процесі життєдіяльності.

У зв'язку з тим , що студенти технічних спеціальностей не мають належної психолого-педагогічної підготовки, треба проводити науково-методичну роботу щодо ознайомлення студентів з основними положеннями акмеології та формування акмеологічної культури.

З метою мотивації майбутніх фахівців електров'язку на успішне формування акмеологічної культури нами був створений гурток з англійської мови, розрахований на один навчальний рік, залучено іноземного викладача-волонтера з міжнародної організації «PEACE CORPS» (США). Далі наведемо приклади декількох занять.

На першому вступному занятті іноземний викладач після знайомства зі студентами розповів про стан та розвиток ІТ-проектів в США, про дуже великий попит на професійних дипломованих фахівців електров'язку та телекомунікацій, а також про престиж цієї професії. Потім була прочитана лекція на тему «Силіконова долина», а також презентовано відеофільм. Студенти були ознайомлені з дуже цікавими фактами про розвиток ІТ-інженерії.

Також студенти були проінформовані про те, що зараз Силіконова долина вважається найбільшим Hi-Tech-центром США (за іншими даними, всього світу). Тут розташовані офіси найбільших компаній з виробництва електроніки та програмного забезпечення. У роботах задіяні більше 300 тисяч фахівців. До складу цієї корпорації входить близько 7 тис. хардварних і софтверних компаній.

Найвідоміші з них: AMD, NVIDIA Corporation, Apple Inc. , Google, Nintendo, SanDisk, Cisco Systems, National Semiconductor, Dolby Laboratories Inc., Hewlett-Packard, Intel, eBay.

Після перегляду фільму та обговорення його з іноземним викладачем студентам було запропоновано домашнє завдання на наступне заняття: підготувати свій власний проект на тему «Як створити в Україні «силіконову долину»?»

Після першого заняття гуртка студенти жваво обговорювали задану тему лекції, переглянутий фільм, ділилися між собою думками, враженнями та ідеями щодо їхнього домашнього завдання. Вони були дуже зацікавлені ідеєю створення власного проекту, тим паче, що наступне заняття мало проходити у вигляді конкурсу, що неодмінно, сприятиме актуалізації мотивації для майбутнього професійного росту та формуванню акмеологічної культури майбутніх фахівців електров'язку.

Метою другого заняття була перевірка домашнього завдання на тему «Як створити «силіконову долину» в Україні?».

Студенти мали презентувати власні проекти, розробити модель та план розвитку ІТ-проектів в Україні.

Результати самостійної роботи були настільки непередбачуваними та цікавими, що обговоренню проектів було присвячено цілих два заняття. Студенти самі вирішували, кому віддати місця переможців. Ураховувалися декілька критеріїв оцінювання: новизна

пропозицій, нестандартність мислення та практичні ефективні заходи й поради. Переможці конкурсу брали участь у міжнародних телекомунікаційних конференціях, таких як: «Інфокомунікації: сучасність та майбутнє» та матеріали їх доповідей та проектів були розміщені на сайті академії.

Після перших вдалих занять з точки зору акмеологічного супроводу студенти дуже активно долучалися до роботи, почали мислити креативно та мали бажання рухатися вперед та дізнаватися про щось нове.

Навіть не дуже активні та ініціативні студенти демонстрували високий інтерес до занять англійської мови та нестандартних завдань.

Темою третього заняття була «Розумні помешкання».

Суть цього заняття полягала у ознайомленні з сучасними ІТ-проектами, які можна застосовувати у своїх помешканнях та в повсякденному житті.

Студентам була прочитана лекція та презентовано відео на тему «Сучасний будинок у США та історія його виникнення».

Подано було інформацію про виникнення «розумного будинку», сучасні ІТ-проекти, які застосовуються в помешканнях США сьогодні. Також студенти дізналися, що розумний дім (*розумний будинок/ smart home, digital house*) – це будинок, дача або приміщення комерційного призначення (бутик, офіс, будь-яка установа), які мають якісні системи забезпечення та операційний multi-room. За допомогою останнього функціонально пов'язуються між собою всі електроприлади будівлі, якими можна керувати централізовано – з пульта-дисплею. Прилади можуть бути під'єднані до комп'ютерної мережі, що дає змогу керувати ними за допомогою ПК та надає віддалений доступ до них через Інтернет. Завдяки інтеграції інформаційних технологій у домашні умови всі системи та прилади узгоджують виконання функцій між собою, порівнюючи задані програми та зовнішні показники (обстановку).

Розумний дім створюється за допомогою професійного проекування та програмування компаніями, що займаються розробкою проектів smart-home. Програми, що вводяться до алгоритмів multi-room розумного дому, розраховані на певні потреби мешканців та ситуації, пов'язані із зміною середовища або безпекою. Особливістю smart-home є керування з пульта, на котрому людина може натиснути одну-єдину клавішу з метою створення певної обстановки. При цьому сама система мульти-рум аналізує навколишню ситуацію та параметри всередині приміщення, та, керуючись власними висновками, виконує задані користувачем команди з відповідними налаштуваннями. Окрім того, електронні побутові прилади, налаштовані в розумному будинку, можуть бути об'єднані в домашню Universal Plug'n'Play – мережу із виходом в Інтернет.

Після прослухування лекції та перегляду відео студентам було запропоновано прокоментувати побачене, надати аналіз, поділитися думками. Студенти були вражені побаченим, у них виникло бажання спробувати створити щось подібне в Україні.

Ще одним прикладом заняття гуртка стало залучення студентів до створення проекту академії «Шкала часу». Мова йшла про розробку інтерактивної історії власного створення та розвитку академії, а також про основні віхи літопису академії – від перших спроб заснування, реалізації цього задуму та аж до новітнього часу, коли академія здійснила стрибок у освітніх та наукових рейтингах. Цей проект присвячувався ювілею академії, та всі охочі мали можливість долучитися до нього.

Результатом запропонованої роботи стала презентація студентами своїх власних проектів з теми «Інтерактивні історичні сторінки академії». Оцінювали ці проекти викладач та волонтер, обирали переможця, проект розмістили на сайті академії для перегляду всіма охочими. Це завдання дуже сподобалося студентам, вони висловили бажання продовжити виконувати такого типу завдання та проекти. Бажання працювати далі дуже стимулювало до навчання, мотивувало на майбутню професію.

Безумовно, така творча, цікава та індивідуальна робота, як робота у гуртку з залученням англomовних викладачів-волонтерів дуже сприяє розкриттю акмеологічного потенціалу студентів. На власному прикладі ми показали, як мотивує та стимулює майбутніх фахівців електров'язку створення власних проєктів та виконання нестандартних завдань, а також надає додаткову мотивацію, можливість спілкуватися з носієм іноземної мови та обмінюватися міжнародним професійним досвідом. Актуалізація мотивації, в свою чергу, є однією з педагогічних умов формування акмеологічної культури майбутніх фахівців електров'язку як головної мети нашого дослідження.

Література

1. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ /Л.М. Журавська // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2.
2. Завьялова Е.П. Совместная деятельность преподавателей и студентов в организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / Е.П. Завьялова. – Электрон. дан. – [Б.м., б.г.]. – Режим доступа : <http://www.asu.ru>.
3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учебн. пособ. / В.А. Козаков . – К. : Вища школа, 1990. – 112 с.
4. Соколова И.Б. Основы самостоятельной работы студентов : Учебно-методическое пособие в помощь студентам педагогических вузов / И.Б. Соколова. Армавир : ИЦ АГПИ, 2002. – 98 с.

Петрусенко Н.Ю.,

доцент кафедри українського та іностраних мов,

Соина І.Ю.,

к. філол. н., доцент кафедри українського та іностраних мов,

Харківська державна академія фізичної культури

г. Харків, Україна

ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ЯЗЫКОМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются некоторые формы организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку в спортивном вузе.

Самостоятельная работа – это особый вид учебной деятельности, направленный на выработку у студентов творческого подхода к получению знаний. Основные функции самостоятельной работы в вузе – познавательная, обучающая и воспитательная. Все они направлены на то, чтобы научить студентов подходить к освоению изучаемого языка творчески и через него понять основы учебных дисциплин (в нашем случае спортивных).

Самостоятельная работа включает систему заданий, предусматривающих как семантизацию, так и активизацию в речи общенаучной и терминологической лексики. При обучении студентов научной речи целесообразно использовать задания, стимулирующие самостоятельную подготовку к занятиям. В основе всех видов самостоятельной работы студентов лежит такое качество личности как самостоятельность, проявляющаяся в способности ставить перед собой определенные цели, определять для себя ее задачи, отыскивать средства и способы их решения. Студент должен понять предложенные цели, сформировать их самостоятельно и удерживать в памяти до момента их реализации. Формирование навыков и умений самостоятельной работы осуществляется в аудитории в ходе фронтального, группового, парного и индивидуального режимов работы.

Для обучения иностранному языку в спортивном вузе с учетом современных требований совершенствования и оптимизации учебного процесса наиболее приемлемыми являются комбинированные программы, предназначенные для отработки различных аспектов языка, например, аудирования и закрепления новой лексики.

Для успешной организации и управления самостоятельной работой студентов в спортивном вузе необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов и их уровень языковой подготовки при составлении учебных программ и подборе учебного материала.

Как правило, на самостоятельную работу студентов выносятся материал, который может быть проработан студентом по учебнику, пособию, справочной литературе и т.п. Домашняя работа является продолжением аудиторной работы, однако, чтобы эта работа была эффективной, студент должен иметь четкие представления о ее организации и средствах ее выполнения.

Одной из форм обучения иностранному языку в спортивном вузе является внеаудиторное чтение. Суть внеаудиторного чтения заключается в самостоятельном подборе текста по специальности и последующем самостоятельном его изучении. Под подготовкой следует в данном случае понимать умение правильно прочесть текст, перевести его, а также изложить главную мысль, содержащуюся в прочитанном тексте, что должно свидетельствовать о его понимании. Необходимо обратить внимание на некоторые особенности работы в этой области.

Следует отдавать себе отчет в том, что студенты первого курса (иностранный язык теперь преподается только на первом курсе) не обладают необходимым запасом слов и языковых конструкций из области спортивных текстов по специальности. Самостоятельный подбор и подготовка текста по спортивной специальности может иметь место только после определенного периода обучения иностранному языку, когда студенты уже будут располагать некоторым опытом и достаточными знаниями в области анализа и понимания текстов по специальности. Эта цель достигается путем аудиторной работы над спортивными текстами под руководством преподавателя. Во время упомянутого периода обучения преподаватель должен ознакомить студентов с имеющимися пособиями (словарями, справочниками, Интернет-ресурсами и т.д.), которые являются необходимым элементом при самостоятельной подготовке текста.

Очень важным фактором является самостоятельный подбор текста учащимися. Он позволяет ознакомиться со всем разнообразием литературы по спортивной тематике, особенно из области специальности, которую изучает студент (баскетбол, волейбол, футбол, спортивные единоборства, гимнастика, легкая атлетика, плавание и др.). Значение этого фактора во многих отношениях трудно переоценить.

При чтении иностранного текста студенты сталкиваются с определенными трудностями: незнакомые слова, работа со словарем, что делает чтение утомительным и неинтересным. Трудность с подбором материала для чтения заключается в выборе среди массы литературы материалов на актуальные и интересные темы. Преподаватель должен определять объем чтения, лексический материал для запоминания, грамматические структуры для повторения, сроки сдачи и т.д. Важно использовать аутентичные источники научно-популярной литературы, периодических изданий последних лет [2, с. 138].

Следует особенно подчеркнуть, что текст, подобранный студентом, не должен быть переводом на иностранный язык, ибо опыт показывает, что в таких текстах нередко встречаются ошибки, которые вредно влияют на языковые навыки студентов.

Опрос внеаудиторного чтения должен включать в основном проверку возможности перевода текста с иностранного языка на родной язык отборочным методом (несколько коротких отрывков из разных частей текста), а также умение изложить его основные мысли. Вторая из названных частей опроса должна проводиться в форме проверки подготовленных учащимися высказываний, а также в форме ответов на вопросы преподавателя.

По-другому выглядит работа над внеаудиторным чтением на заочном отделении академии физической культуры, особенно в области метода опроса, что, в свою очередь, предопределяет способ подготовки текста. Опыт показывает, что целесообразным является опрос высказывания на тему текста. Уровень языковых знаний на заочном отделении гораздо ниже, чем на дневном отделении, и нередко бывает, что студенты просто заучивают текст наизусть, смысл которого иногда не понимают. На наш взгляд, лучшим методом будет опрос только чтения и перевода текста по специальности, что даст более убедительные результаты и может оказаться более пригодным в дальнейшей работе студентов.

При организации самостоятельной внеаудиторной работы система упражнений должна функционировать в режиме самоконтроля, что осуществляется с помощью тестовых заданий, по которым учащиеся проверяют правильность своего понимания текста.

Особое место в организации самостоятельной работы студентов спортивного вуза отводится творческим заданиям. Так, студенты готовят доклады или сочинения (темы “My future speciality”, “Olympic Games”, “My training”, “My favourite athlete”, “Women and sport” и т.д.), подготавливают наглядные пособия (таблицы “The human body”, “Winter Sports”, “Summer Sports”, “Olympic Games” и т.д.), составляют словари по своей специальности. Данные виды заданий реализуются в процессе работы с различного рода учебными аудио- и печатными материалами, в том числе с литературой по специальности.

В общую систему упражнений по формированию умений самостоятельной работы входят подготовительные упражнения, направленные на отработку каждой отдельной группы умений в рамках самостоятельной работы. К ним можно отнести обучающие тексты, упражнения на систематизацию по различным признакам, самостоятельное составление таблиц и схем. К творческому типу упражнений относятся подготовка докладов, рефератов, составление игровых заданий, проверочное чтение и редактирование материалов [1, с. 293].

В заключении следует подчеркнуть, что все формы самостоятельной работы являются эффективными в обучении иностранному языку в спортивном вузе и дают возможность преподавателю объективно оценить результаты работы и уровень знания иностранного языка студентами.

Литература

1. Петрусенко Н.Ю., Соина И.Ю. К вопросу о внеаудиторной самостоятельной работе в процессе обучения иностранному языку // Лингвистическая подготовка студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений в контексте Болонского процесса и общеевропейских рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию языков: Материалы IV Международной научно-методической конференции, 3-4 октября 2013г. – Одесса: Изд-во “ВМВ”, 2013. – С. 292-293.
2. Сорокина Ю.Н., Шпанько Т.С. Управление самостоятельной работой студентов при изучении иностранного языка // Сучасні навчальні тенденції у викладанні іноземних мов у вищій школі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 березня 2011р., м.Харків – Харків: Вид-во НФаУ, 2011. – С.137-139.
3. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.:Златоуст, 2000. – 225 с.
4. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.

Пономаренко І.В.,
к. філол. н., доцент, зав. кафедри лінгвістичної підготовки,
Одеська національна академія зв'язку ім. О.С. Попова,
м. Одеса, Україна

ЛІНГВІСТИЧНІ ВІДХИЛЕННЯ В СИСТЕМІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Простежено поширені лексичні помилки, які впливають на точність різностильового інформування. Зосереджено увагу на способах усунення лінгвістичних відхилень.

Ключові слова: лінгвістичне відхилення, лексична девіація, сполучуваність.

Численними є ситуації, коли мовець, намагаючись говорити українською, покладається на частотність вжитку лінгвістичного відхилення не тільки в побутовому осередку, але й, на жаль, в публічному просторі. Можна стверджувати, що кількість помилкових застосовувань, зважаючи на інтенсивність інформаційних потоків та відсутність компетентного редагування, загрозливо збільшується. Також спрацьовує репутаційний статус мовців як осіб публічних (дикторів, коментаторів, посадовців)? вплив яких формує надміру розкутий стиль комунікації.

Відштовхуючись від російської мови та територіальних діалектів, такий тип мовця підкріплює свою інформаційну стратегію позицією переважної більшості («так говорять усі»). Зокрема, не «пощастило» таким російським словам, як *«считать»*, *«числится»*, *«вычислять»*, а також лексично близьким, спільнокореновим та контекстуально пов'язаним.

У таких ситуаціях ідеться не тільки про неправильне перекладання, але й про невідповідний синонімічний відбір. Найпоширенішими лінгвістичними девіаціями в цьому комунікативному матеріалі є такі застосовування:

1) у складнопідрядних з'ясувальних реченнях таких частин, як *«я рахую, що...»* (дослівно — «я считаю, что»);

2) фразеологічно поєднані — *«бути на хорошому рахунку»* («быть на хорошем счету»), *«звести рахунки»* («свести счеты»);

3) у структурі складених присудків *«рахувати своїм другом»* («считать своим другом»).

Правильними відповідниками цих конструкцій є такі: *«я вважаю, що»*, *«мати гарну репутацію»*, *«покинутися»* *«вважати своїм другом»*, і більшість мовців (після зауваження, виправлення) ситуативно унормовує своє словесне інформування.

Однак задля того, щоб мотивувати подальшу відмову від калькованих покручів, варто зосередити увагу на семантичному тлумаченні. Отже, *«рахунок»* (як і його дериват — *«рахувати»*) в Академічному 11-томному словнику української мови має розлогу лексикографічну статтю, що містить багато значень, контекстуальне зв'язування яких розрізняється стилістично: прямі, переносні, діалектні, термінологічні.

РАХУВАТИ

1. *неперех*. Вимовляти, називати числа в послідовному порядку (під час підрахунку// Ритмічно повторюючи числа, відмірювати такт (у музиці, танці, під час ходьби і т. ін.); // Знати назви і послідовність чисел у певних межах // Уміти виконувати арифметичні дії з числами.

2. *перех. і без додатка*. Визначати кількість, суму.; *Рахувати гроші; // Вести які-небудь підрахунки.*

3. *перех*. Вести початок чого-небудь від чогось [2, 456].

Три перших зазначених вище лексичних значення є прямими, їхній вжиток підтверджено нормами чинного правопису, інші застосовувалися обмежено.

Як зазначає Борис Антоненко-Давидович, «ще й досі трапляються такі вислови: «Я рахую, що так робити не можна»; «З тим треба числитися». Усі ці вислови – неправильні, бо дієслова **рахувати, рахуватися, числити, числитися та іменник рахунок – це тільки математичні поняття**: «А було колись так, що люди не знали, як рахувати час» (М. Коцюбинський); «Легше з ведмедем борюкатися, ніж із паном рахуватися» (прислів'я); «Бабуня шептала молитву, а я, приклякнувши і спираючись ліктями на її колінах, числила морщинки, що повкладалися над її очима» (М. Коцюбинський); «Раніше хоча хлопець і числився членом товариства «Спартак», проте спортом не особливо захоплювався...» (О. Гончар). У деяких південно-західних говорах дієсловом числити, числитися надається значення «уважати, сподіватися, покладатися»: «Я задумав видавати місячник літературний... Я знаю твоє гарне перо, чи можу на тебе числити в тім ділі?» (І. Франко); «Тяжко з батьком не числитись, тяжко й матір... не любити» (Н. Кобринська), – але сучасна українська літературна мова цього не допускає [1].

Не менше проблем з перекладом російськомовного дієслова **«вычислить»**, першим відповідником якого подають **«обчислити»**. Наприклад, «вычислить площадь» – «обчислити площу». Тобто, процес обчислювання передбачає застосування чисел. Передусім, це дії з числами, числові операції, а тому у разі, коли не йдеться про числа (не про цифри, що є їхніми графемами), необхідно використовувати інші лексеми:

- 1) «вычислить человека» – «знайти людину»;
- 2) «вычислить номер» – «з'ясувати, визначити номер»
- 3) «вычислить месторасположение» – «з'ясувати місцезнаходження».

«Обчислювання» безпосередньо пов'язується з математичною поняттєвою терміносистемою, майже не виходить за її межі, отже, не розширює своє лексичне значення.

Однак і в царині цієї наукової сфери маємо деякі лінгвістичні неточності. Наприклад, у словосполученні «обчислити значення виразу» маємо надлишкову сему, тому краще – «обчислити вираз».

Окрім того лексично неправильним є формулювання таких завдань, як «обчислити невизначений інтеграл», що варто замінити на «знайти невизначений інтеграл». Відновлення функції за її похідною, або що те ж саме, **знаходження невизначеного інтеграла за заданою функцією** називається *інтегруванням*. Оскільки інтегрування – дія, обернена до диференціювання, то будь-яка формула, яка виражає похідну функції, тобто формула вигляду $F'(x) = f(x)$, може бути обернена (записана у вигляді інтегральної формули):

$\int f(x)dx = F(x) + C$. Отже, для усунення неточності лексичної сполучуваності «обчислити невизначений інтеграл» не потрібно ані розлогих математичних доведень, ані розгорнутих лінгвістичних міркувань: варто покладатися на принципи смислової доречності словесного інформування, узгоджуючи їх з математичною компетенцією. Однак це проблема не перекладу з однієї філологічної системи в іншу, а прийомів міждисциплінарної домовленості про те, як певна наукова знакова та категоріальна сфера називатиметься словесно та зв'язуватиметься в текстах. На особливості власне математичного матеріалу та його складність звернено увагу віддавна. Ще Й.-В. Гете писав: «Die Mathematiker sind eine Art Franzosen: redet man zu ihnen, so übersetzen sie es in ihre Sprache, und dann ist es also bald ganz etwas anderes» («Математики схожі на французів: що б їм не було сказано, перекладуть на свою мову, і вийде дещо протилежне») [3].

Стилем математичних формул можна записати наукове відкриття, але передати його суспільству, вважав лауреат Нобелівської премії Луї де Бройль, можна лише правильною літературною мовою, розвинути знання неможливо без допомоги всіх засобів літературної мови. Як це не дивно з першого погляду, звичайна літературна мова більш точна в своїй удаваній неточності, ніж строга мова формул. Звичайно, все багатство мови може бути джерелом засобів наукового стилю, але тільки за умови доречності тієї чи іншої одиниці,

підпорядкованості її змістові, формі викладу. Математична термінологія має свої закономірності відбору мовних засобів, певний реєстр цих засобів, яким він відрізняється від інших стилів. Лексична доречність цієї сфери твориться співмірністю, узгодженістю засобів та їхньою несуперечністю.

Література

1. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо [Електронний ресурс] / Б. Д. Антоненко-Давидович. – К. : Видавничий дім "KM Academia", 1994. – 252 с.
2. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Том 8, 1977.
3. Zitate zur Mathematik <http://www.mathe.tu-freiberg.de/~hebis/caf/zitate.html>.

Рожeluk І.Я.,

викладач,

Одеське обласне базове медичне училище,

м. Одеса, Україна

ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті порушено проблему вдосконалення професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови шляхом самостійного опанування основ освітніх вимірювань та лінгводидактичного тестування. Уточнено тлумачення тесту та його різновидів, розкрито суть провідних принципів лінгводидактичного тестування та правил, що забезпечують адекватний вимір рівнів іноземної комунікативної компетентності студентів немовного профілю підготовки.

Ключові слова: *тест, тестовий контроль, лінгводидактичне тестування, вимір іноземної комунікативної компетентності студентів, викладач іноземної мови.*

Новітні вітчизняні та зарубіжні наукові здобутки щодо активізації навчальної діяльності студентів, забезпечення раціонального рівня інформатизації викладання та навчання в сукупності з сучасними розробками в галузі інноваційних технологій сприяють формуванню нової парадигми підготовки фахівця у вищому немовному навчальному закладі, зокрема шляхом розвитку їхньої іноземної комунікативної компетентності (А. Андрієнко, Е. Бібікова, Н. Ізоря, А. Насіханова, Г. Пендюхова, О. Тарнопольський, В. Тенішева). Одночасно формальні, спрощені методи діагностики знань студентів, які набувають іноземної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах, змінюються інтенсивними комплексними системами, які забезпечують об'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів, мотивацію до роботи впродовж усього періоду навчання. Традиційна система контролю недостатньо враховує індивідуально-психологічні особливості майбутнього фахівця, відповідно, – не відповідає сучасним вимогам, не задовольняє потреб систематичного діагностування успішності студентів немовних спеціальностей щодо набуття іноземної комунікативної компетентності. Особливої уваги набуває питання тестового контролю досягнень тих, хто навчається іноземної мови за професійним спрямуванням, з огляду на валідність і надійність результатів, можливостей оцінити різні компетенції як складові їхньої іноземної комунікативної компетентності, охопити контролем необхідні до засвоєння теми, ключові поняття тощо.

Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження зарубіжних (В. Аванесов, Т. Аджер, А. Анастазі, В. Беспалько, Л. Бурлачук, Л. Клайн, О. Майоров, В. Переверзев, Дж. Стенлі, М. Челишкова), а також українських (Я. Болубаш, І. Булах, Л. Гриневич, А. Єріна, Л. Коваленко, О. Локшина, М. Мруга, О. Ляшенко, Л. Парашенко, В. Сергієнко та ін.) дослідників, жодне з них не вирішує повною мірою проблему тестування іноземної професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів в умовах розвитку компетентнісної освіти. Це обумовлено недостатньою розробленістю відповідної методологічної та теоретичної бази, як щодо складових її структури, так і засобів педагогічного контролю відповідних результатів навчання іноземної мови, які потребують певних освітніх вимірювань та вдосконалення методичної системи запровадження лінгводидактичного тестування. У наслідок цього мають місце такі суперечності:

– між процесами інтеграції України до світового освітнього простору, стрімкого розширення комунікативних зв'язків і відсутністю концептуальних обґрунтувань системи

підготовки майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного середовища;

- між вимогами суспільства до випускників здійснювати професійну діяльність у взаємодії з іншомовними партнерами або в іншомовному середовищі та викладанням іноземних мов у вищих немовних навчальних закладах, яке спрямовано на формування у студентів лінгвістичних знань та умінь певної іноземної мови;

- між необхідністю розгляду іншомовної професійної компетентності як цілісного феномену й неузгодженістю цілей, функцій та засобів іншомовної підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти.

Означені суперечності дають підстави виокремити основні проблеми дослідження іншомовної професійної компетентності та її формування в умовах вищої професійної освіти фахівців, які потребують ґрунтовного дослідження, а саме:

- іншомовна підготовка студентів немовних вищих навчальних закладів на засадах компетентнісного підходу;

- визначення сутності й структури іншомовної комунікативної компетентності фахівців;

- розв'язання проблем впровадження моніторингу іншомовної освіти у вищих навчальних закладах;

- визначення засобів моніторингової діяльності викладачів та студентів.

Іншомовна професійна компетентність визначається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості фахівця немовного профілю до виконання виробничих функцій професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури, яке забезпечує можливість ефективної взаємодії із зарубіжними партнерами. У структурі іншомовної професійної компетентності фахівця виокремлюються:

- компетентності когнітивного рівня у складі знаннєвого, мислительного, стратегічного компонентів та металінгвістичного усвідомлення;

- компетентності лінгвістичного рівня, які охоплюють фонологічний, лексичний, граматичний, соціолінгвістичний та дискурсивний компоненти;

- ключові компетентності у складі аксіологічного, культурологічного, життєтворчого та морально-естетичного компонентів;

- загальнопрофесійні компетентності – предметна, міжпредметна, професійно-комунікативна, психологічна, рефлексивна, інформаційна;

- спеціальні компетентності (відповідно до фаху професійної діяльності).

Критеріями сформованості іншомовної професійної компетентності студентів є:

- володіння навичками лінгвістичної реалізації професійної (усної, письмової) комунікації;

- досягнення комунікативних цілей у різних типах спілкування (офіційне, неофіційне, ділове, академічне (навчальне, наукове);

- виконання професійних функцій засобами іноземної мови;

- володіння морально-етичними нормами та професійними цінностями.

На основі педагогічного досвіду виявлено, що у процесі формування іншомовної професійної компетентності важливе значення має самостійна робота студентів з вивчення іноземної мови професійного спрямування як невід'ємний компонент освітнього процесу у ВНЗ, а стратегічним засобом її організації – тестовий контроль як складова освітньої діагностики поряд з перевіркою, оцінюванням, виявленням динаміки освітніх змін і особистісного росту студентів. Сучасне тлумачення дидактичного тесту охоплює перелік його визначень, як:

- систему прийомів для випробування та оцінювання окремих психічних рис і властивостей людини; завдання стандартної форми, виконання якого повинно виявити

наявність певних знань, умінь і навичок, здібностей чи інших психологічних характеристик – інтересів, емоційних реакцій [3, с. 78];

- короткочасне технічно просте випробування, яке проводиться в рівних для всіх іспитників умовах та оформлене у вигляді завдання, розв'язання якого придатне для кількісного орахування, що слугує показником ступеня оволодіння іспитником певними знаннями на момент перевірки [5, с. 17];

- стандартизоване, фіксоване й обмежене в часі випробування, призначене для з'ясування рівнів вияву індивідуально-психологічних якостей [4, с. 34];

- метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти обробку й інтерпретацію та бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці [6, с. 68];

- інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення та спроектованої технології обробки й аналізу результатів для виміру властивостей особистості [7, с. 52].

Зауважимо, що тест одночасно є і вправою (тренувальною або корекційною), і засобом контролю [1, с. 7]. Зважаючи на це, тести як вправа виконують такі навчальні функції: коригування й удосконалення контрольованого матеріалу; формування професійно необхідних умінь і навичок; стимулювання розвитку довготривалої пам'яті та логічного мислення. Як засіб контролю тести, окрім контрольної, виконують навчально-розвивальну функцію: урізноманітнюють процес перевірки здобутих знань, умінь і навичок; активізують процес опанування мовним матеріалом, який вивчається, оскільки передбачають свідомий вибір, аналіз, зіставлення; стимулюють активність і увагу студентів на занятті; підвищують їхню відповідальність під час виконання завдань" [1, с. 43].

Порівняно з традиційними формами контролю лінгводидактичний професійно орієнтований тест має такі переваги:

1. Об'єктивність оцінювання знань, умінь і навичок студентів, тобто відсутність так званого „людського чинника” – остаточна оцінка за тест не залежить від думки особи, яка його проводить.

2. Можливість реалізації цілеспрямованого систематичного контролю за рівнем знань студентів з методики навчання української мови, оскільки використовуючи тест на кожному практичному занятті, викладач може відстежити якість засвоєних студентами знань, їхню системність, визначити прогалини в знаннях і скласти корекційні вправи для їхнього усунення.

3. Інтенсифікація навчального процесу – використання тестів дає змогу за найменших витрат часу перевірити значний обсяг засвоєної студентами інформації.

4. Нескладність у проведенні, що дає змогу спростити саму процедуру контролю від його підготовки та здійснення до перевірки й аналізу.

5. Економія часу, необхідного для виконання тесту і його перевірки, дає змогу не лише за нетривалий проміжок часу провести тестовий контроль, але вивільнити час для виконання інших професійно орієнтованих завдань.

Натомість тест не можна вважати ідеальною формою перевірки, адже він має певні обмеження:

- здатність тестів контролювати лише результати, а не пізнавальну діяльність загалом;
- можливість угадування правильної відповіді за умови повної відсутності знань з іноземної мови;

- неврахування індивідуальних здібностей студентів, зокрема рівня розвитку ознак вторинної мовної особистості, аналітичного мислення, пам'яті;

– не завжди правильне встановлення однозначного причинно-наслідкового зв'язку між складеними тестами, знаннями й уміннями, що перевіряються, і отриманими результатами тощо.

Означене вище свідчить, що при розробленні лінгводидактичних тестів необхідно дотримуватися таких принципів:

– системності навчання, максимального охоплення матеріалу на всіх стадіях контролю знань, відкритості структури та змісту тестів;

– варіативності навчання (контрольних завдань), раціонального обмеження тестів щодо знань, що вимагають механічного запам'ятовування, рівнозначної складності тестів на різних етапах навчання;

– доступності навчання шляхом визначення мінімального обсягу знань для переходу до наступного етапу навчання або досягнення певного освітнього рівня (бал та оцінка мінімального порогового рейтингу за модулем, предметом, за семестр, навчальний рік, етап навчання);

– свідомості навчання, зокрема добору доцільних інформаційногрунтовних запитань, що мають довготривалу універсальну цінність, а також правдоподібності варіантів відповідей при виборі правильного із завданих;

– диференціації типів відповідей залежно від глибини знань, що контролюються, переходу від однозначності відповіді у процесі оцінювання мінімального рівня знань до багатоваріантності при контролі творчих завдань, необхідності та достатньої кількості тестових завдань.

Крім того дидактичні обмеження тестів можливо усунути, якщо під час їхнього розроблення дотримуватися загальноприйнятих вимог, як-от: формулювання тестів має бути логічним, чітким, а не двозначним; коротке формулювання основної частини; у тексті тесту не повинно бути підказок; оптимальна кількість варіантів відповідей повинна становити 4-5 позицій; тест не повинен суперечити сучасним науковим відомостям; зміст тесту має відповідати меті контролю; тест має спрямовуватися на перевірку системи тематично значущих знань, закономірностей, а не другорядних відомостей з предмету; зміст тесту має повніше охоплювати матеріал теми, розділу чи всього курсу [2, с. 19].

Наш досвід викладання іноземної мови в медичному коледжі засвідчує, що значення тестування важко переоцінити, оскільки воно сприяє виробленню практичних навичок та умінь, необхідних для свідомого використання іншомовних засобів, а також навичок логічного мислення та активізації розумової діяльності студентів. Завдяки тестуванню змінюється мотивація студентів, підвищується рівень їхніх особистих домагань, оскільки навчання іноземної мови починається з вхідного тестування, супроводжується поточним контролем з допомогою завдань у тестовій формі і закінчується об'єктивним тестуванням навчальних досягнень. Крім того тести дають змогу налагодити самоконтроль якнайбільш гуманну форму контролю знань студентів, а також організувати рейтинг. Цьому сприяє впровадження таких видів тестування: навчального, контрольного, тематичного, діагностичного.

Порівняно з іншими класичними формами контролю та закріплення знань студентів з іноземної мови (усне чи письмове опитування, диктанти, перекази, творчі роботи тощо) тестування має багато переваг. Зокрема, це стандартність завдань, відсутність суб'єктивності з боку викладача при оцінювання знань студентів, можливість за короткий проміжок часу охопити великий обсяг лексичного та граматичного матеріалу. Така форма контролю може використовуватись не тільки для перевірки засвоєння поточного матеріалу, але й в кінці семестру чи навчального року.

Тестування допомагає викладачеві іноземної мови виявити, як студенти засвоїли окремі теми з дисципліни, а також перевірити рівень їхніх знань з предмету «Іноземна мова професійного спрямування» на час завершення курсу. Труднощі у засвоєнні студентами

різних аспектів тем викладач може з'ясувати при систематичному тестуванні. Це допоможе скорегувати методiku викладання матеріалу, зосередитись на найпроблемніших темах. Отже, тестування дає змогу закріпити пройдений матеріал; розширити активний словниковий запас; розвинути навичку правильного поєднання слів та граматичного оформлення словосполучень, що особливо актуально при вивченні іноземної мови; зменшити кількість мовних помилок; сформувати цілісне уявлення про функціонування словосполучень у мові тощо.

Таким чином, наш досвід показує, що системне застосування тестового контролю сприяє підвищенню рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів, якщо дотримуватися певних правил щодо проведення тестування:

- тести повинні складатися з урахуванням фахової специфіки вищого навчального закладу, в якому студенти вивчають іноземну мову, а також профілю їхньої майбутньої професійної діяльності та спілкування;

- для якісної перевірки знань студентів треба використовувати різноманітні типи тестових завдань, підготовлені з урахуванням рівня складності матеріалу (тести множинного вибору (вибір з кількох варіантів); тести альтернативного вибору (вибір із двох варіантів); тести на встановлення відповідностей; тести на визначення правильності чи хибності тверджень; тести на порівняння або зіставлення; тести на закінчення фрази; тести на вилучення зайвого пункту);

- тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певних навичок або вмінь, тому, чим вище змістове розмаїття тестових завдань, тим нижча надійність результату тестування;

- тест, спрямований на перевірку засвоєння конкретної теми, завжди буде більш надійним, ніж тест, спрямований на перевірку всього розділу, оскільки він охоплює велику кількість матеріалу;

- доцільно виявити в тестах дуже важкі та занадто легкі завдання, щоб замінити їх більш прийнятними, оскільки складність тесту визначається при співвідношенні правильних та неправильних відповідей на тестові питання;

- залучення до складу тестів таких завдань, які всі студенти виконують правильно або ж, навпаки, неправильно, різко знижує надійність результату тестування в цілому. Найбільшу практичну цінність мають питання, на які правильно відповідають 45-60% студентів.

Отже, для виміру рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців викладач іноземної мови може застосовувати такі прийоми тестування:

- тест множинного вибору відповідей, зручність якого полягає в швидкості підрахунку правильних відповідей, відсутності продукованих відповідей, що є доцільним для рецептивних видів мовленнєвої діяльності, неможливості двозначного розуміння питання студентами. За допомогою тесту можна перевірити рівень глобального, детального, критичного розуміння аудіотексту чи письмового тексту (повнота, точність розуміння та розуміння імпліцитної інформації);

- прийом «правильно-неправильно» (Yes – No – Noinformation), що є легким як для укладання, так і для оцінки результатів. За допомогою прийому доцільно перевіряти, насамперед, повноту розуміння тексту;

- прийом «перехресний вибір» полягає в зіставленні та поєднанні суміжних за значенням вербальних або невербальних одиниць із протилежних блоків (наприклад: зіставлення мовця з твердженнями, які він висловлював). Цей прийом доцільно використовувати, передусім, для перевірки повноти й точності розуміння аудіо тексту чи письмового тексту.

- прийом «перетворення інформації» полягає у трансформації письмового тексту шляхом заповнення таблиці, плану, схеми, діаграми, відстеження маршруту. Прийом

доцільно використовувати, насамперед, для перевірки детального розуміння аудіотексту чи письмового тексту;

– прийом «заповнення пропусків» можна використовувати для вставлення окремих слів і словосполучень у пропущені місця. За його допомогою варто перевіряти, передусім, розуміння окремих деталей тексту.

– прийом «запитання-відповідь» є комунікативним завданням, за допомогою якого можна перевіряти повноту, точність і глибину розуміння аудіотексту чи письмового тексту;

– прийом «виправлення помилок» полягає у знаходженні в друкованому варіанті тексту помилок щодо змісту аудіотексту чи письмового тексту. Він забезпечує, переважно, перевірку повноти й точності розуміння аудіотексту/письмового тексту.

У практиці викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах сформувалися діаметрально протилежні погляди – від повного несприйняття до схвального застосування тестових завдань як ефективного універсального засобу контролю за сформованістю знань, умінь і навичок студентів. Це пов'язано не лише з реалізацією основної функції тестів – контролю, але й зі стандартизацією процедури оцінювання якості знань, умінь і навичок, рівнів іншомовної комунікативної компетентності студентів. Питання точної оцінки сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів стає значно актуальнішим за орієнтації на сучасні тестові технології, оскільки саме освітні вимірювання дають змогу достатньо точно визначати рівень знань, умінь і навичок студентів, які вивчають іноземну мову, більш неупереджено й об'єктивно.

Література

1. Аванесов В. С. Определение исходных понятий теории педагогических измерений / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 2. – С. 17-20.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Грішко Т. І. Тестування як вид контролю під час навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / Т. І. Грішко. – Режим доступу: <http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/8955/1>.
4. Довгополова Я.В. Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Я.В. Довгополова. Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2011_972/11dyvvzn.pdf.
5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика [Пер. с нем.] / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 525 с.
6. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование : [науч.-теор. пособие] / В.А. Коккота. – М. : Высш. школа, 1989. – 352 с.
7. Тестові технології в навчальному закладі: метод. посіб. / Л.І.Паращенко, В.Д. Леонський, Г.І. Леонська. К. : ТОВ „Майстерня книги”, 2006. – 217 с.

Русалкина Л.Г.,
доцент кафедры иностранных языков,
Гожелова Н.М.,
преподаватель кафедры иностранных языков,
Одесский национальный медицинский университет,
г. Одесса, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Проблематика изучения иностранного языка как учебного предмета в системе высшего профессионального образования весьма разнообразна. Актуальным является исследование следующих проблем: обучение иностранному языку в высшей школе как средству общения; формирование коммуникативных умений средствами иностранного языка; вопросы профессиональной направленности обучения иностранному языку студентов; коммуникативное и социокультурное развитие студентов средствами учебного предмета «Иностранный язык».

В настоящее время задача студентов – не только овладеть навыками общения на иностранном языке, но и усовершенствовать с его помощью специальные знания по приобретаемой специальности. По нашему мнению, для реализации воспитательного потенциала иностранного языка как учебной дисциплины необходимо соблюдение следующих условий: четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности; профессиональная направленность этой деятельности; удовлетворенность обучаемых при решении частных задач; формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач; благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Формирование и развитие иноязычных речевых умений на основе профессиональных знаний обеспечит большую целостность системы подготовки специалиста любого профиля. Возрастающие требования к профессиональной подготовке врачей требуют не только фундаментальных медицинских и естественнонаучных знаний, но и решения проблем, связанных с приобретением коммуникативных умений как на родном, так и на иностранном языках. Содержание и организация образовательного процесса, нацеленного на формирование личности будущего врача, его духовности, инициативности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе, профессиональной зрелости, являются одной из основных задач высшего медицинского образования.

Таким образом, объективная польза знания иностранного языка для социализации личности, для ее профессионального самоопределения неоспорима. В то же время ценность этого знания для студента может быть неосознанной.

Реализация личностного подхода в обучении студентов медицинских вузов иностранному языку требует формирования повышения уровня мотивации к языковому образованию. В чем же заключается личностная значимость изучения иностранных языков?

От ответа на этот вопрос зависит, насколько активно и сознательно студенты включены в процесс овладения иностранным языком для наиболее успешного освоения будущей профессии.

Значимость процесса овладения иностранным языком обусловлена личностным опытом студента, его актуальными потребностями, конкретными целями и мотивами, понятными смыслами, доминирующими отношениями.

Семенчук Ю.А.,
к. пед. н., доцент кафедри іностраних мов
і професійної комунікації,
Тернопільський національний економічний університет,
г. Тернопіль, Україна

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

В докладе рассматривается дидактический принцип наглядности при обучении студентов неязыковых специальностей иноязычной лексике. Реализация данного принципа в учебном процессе обеспечивает эффективность усвоения лексики и ее применения в избранной сфере общения. Следование принципу наглядности позволяет студентам достичь поставленных целей обучения иностранному языку. Принцип наглядности имеет практическую направленность и ориентирован на качественное формирование и усовершенствование лексической компетентности студентов.

Положения Болонской декларации, внедренные в высших учебных заведениях Украины, предполагают интенсификацию и модернизацию учебного процесса, в рамках которого важное место отводится формированию иноязычной компетентности будущих специалистов. Вопросы обучения студентов-экономистов в целом и отдельных аспектов иностранного языка (ИЯ), в частности, иноязычной лексики, теоретически обоснованы и практически внедрены такими учеными-методистами, как О. Б. Тернопольский, Н. Д. Гальскова, М. А. Бурлаков, Е. П. Петрашук, Ю. В. Гнаткевич, В. С. Коростылев, Е. В. Мирошниченко, Н. С. Саенко, Н. С. Форкун, В. Д. Борщовецкая, В. Г. Терешук, R. Carter, M. McCarthy, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt и др. Обоснованием принципов обучения ИЯ и его лексического состава посвящены исследования Е. И. Пассова, С. Ф. Шатилова, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Николаевой, Г. А. Гринюк, М. И. Ляховицкого, П. Б. Гурвица, Г. А. Китайгородской, И. Л. Бим, Р. П. Мильруда, В. Л. Скалкина, Н. К. Сяляренко, С. Л. Суворовой, D. Cotton, L. Jones, N. Brieger, J. Comfort, H. G. Widdowson и др.

В теории общей методики обучения считается, что принципы – это «исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность» [5, с. 147]. А. Н. Щукин выделяет и детально анализирует дидактические, лингвистические, психологические, собственно методические принципы, а также отмечает, что «система принципов, будучи открытой, допускает включение новых принципов и переосмысление уже существующих» [5, с. 149]. В. А. Бухбиндер и Г. А. Китайгородская в рамках интенсивного обучения ИЯ обозначают важность таких принципов, как принцип организации личностного общения, поэтапно-концентрированной организации учебно-воспитательного процесса, использования ролевой игры, организации коллективного общения [2, с. 47]. Основные принципы отбора иноязычной лексики предложены С. Ф. Шатиловым: семантический, сочетаемости, стилистической неограниченности, частотности, исключения частотности, словообразовательной ценности, исключения интернациональных слов, типологии лексики [4, с. 123-124]. Развивая эти положения применительно к интерактивному обучению студентов английской экономической лексике, мы выделяем и предлагаем к применению в учебном процессе дидактический принцип наглядности, который и проанализируем.

Известно, что эффективное обучение иностранному языку невозможно без интенсивного использования на занятиях обучающих средств наглядности с целью введения и семантизации новых лексических единиц (ЛЕ), объяснения страноведческих реалий, формирования лексических речевых навыков, постоянной стимуляции речевых высказываний с опорой на зрительно-слуховые образцы или модели. Современные средства наглядности, к которым относятся аудио- и видеоматериалы, интерактивные ресурсы Интернет, слайды, компьютерные программы обеспечивают развитие наглядно-ситуативного и образного мышления у студентов, помогают им запечатлеть в памяти слова, которые отражают соответствующие понятия. Применение средств наглядности «помогает осознать связь между образом, понятием и словом, воспроизвести речевой образец по наглядной подсказке, а также лучше представить себе ситуацию общения и подготовить высказывание» [1, с. 113].

Следуя трактовке принципа наглядности А. Н. Щукиным в контексте нашего исследования, то есть методики обучения иноязычной лексике, рассматриваем его как специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности [5, с. 152]. Предъявление новой лексики в словесно-речевой и предметно-изобразительной формах выражения воздействует на чувственное восприятие лексического материала студентами, развивает их абстрактное мышление, побуждает к продуцированию своих мыслей с помощью усвоенных ЛЕ. Интенсивное использование на занятиях по ИЯ всех видов наглядности способствует образованию зрительно-слуховых образов новых слов, правильному их произношению и написанию, развитию лексических навыков и лексических речевых умений. Наглядность выполняет функцию семантизации лексических единиц и первичного закрепления слов в сознании обучающихся, помогает выработать речевые автоматизмы, служит опорой при построении собственных высказываний студентов.

Актуальной задачей преподавателя ИЯ становится составление на основе средств наглядности различных игровых ситуаций, которые призваны обеспечить студентам развитие речевых умений с новым лексическим наполнением во время интерактивных видов деятельности. К таким видам работы относим дискуссии на основе прочитанных профессионально-ориентированных текстов, диспуты по волнующих студентов проблемах, обсуждения производственных ситуаций, симуляции конкретных функций будущих специалистов. Средства наглядности, используемые в процессе игровых ситуаций, побуждают студентов к декодированию заложенной в них информации, содействуют порождению высказываний с использованием терминологической лексики, обуславливают специфическое речевое поведение коммуникантов. Реализации коммуникативных намерений собеседников содействуют вербально-изобразительные опоры в форме ключевых слов, лексико-логических схем, ориентировочных вопросов, а также предметов бутафории или профессионального реквизита, различных аутентичных материалов (проспекты компаний, рекламная продукция).

Наглядность важна и при работе с аутентичными текстами специального характера, поскольку имеющиеся в них изобразительные компоненты (таблицы, схемы, рисунки), как показывает практика, способствуют формированию у студентов умений интерпретации профессионально значимой информации, позволяют им вербализировать свои коммуникативные намерения. Как считают методисты, «схемы, диаграммы, планы, обеспечивая образно-схематические опоры для иноязычной речевой деятельности, дают в изобразительной форме дополнительную информацию, ставят определенные мыслительные задачи, тем самым повышая интерес студентов к тексту и развивая их профессиональные навыки» [3, с. 164]. Изобразительные средства специальных текстов играют весомую роль на предтекстовом этапе, когда нужно семантизировать новые ЛЕ и активизировать их в речевой деятельности студентов на уровне слова, словосочетания и сверхфразового единства. У

студентов возникает познавательный мотив к смысловой антиципации текста, к восприятию и осмыслению заложенной в нем вербальной информации. Таким образом, у студентов с помощью наглядности развивается языковая догадка о значении новых слов, расширяется кругозор и обогащаются фоновые знания, создаются предпосылки для интерактивного взаимодействия. В свою очередь, как доказано многими исследователями, интерактивное взаимодействие всех участников учебного процесса положительно влияет на повышение уровня иноязычной подготовки будущих специалистов, на степень сформированности у них коммуникативной компетентности.

Следовательно, можем заключить, что последовательная реализация принципа наглядности на занятиях по ИЯ воздействует на мотивационно-побудительную сферу деятельности студентов, мотивирует их к общению с использованием изучаемой лексики, служит средством для семантизации ЛЕ, обеспечивает содержательную сторону коммуникации в ситуациях интерактивного общения.

Литература

1. Берестовская М. В. О роли современных средств наглядности в овладении иностранным языком / М. В. Берестовская // материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: к новой парадигме», Минск, 20-21 дек. 2007 г. : в 2 ч. Ч. 1. – Минск: МГЛУ, 2009. – С. 112 – 113.
2. Методика интенсивного обучения иностранным языкам; под ред. В. А. Бухбиндера и Г. А. Китайгородской. – К.: Вища школа, 1988. – 344 с.
3. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках; под ред. проф. И. М. Бермана и проф. В. А. Бухбиндера. – К.: Вища школа, 1977. – 175 с.
4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособ. / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 408 с.

Сліпченко Л.Б.,

*к. пед. н., доцент кафедри ділової іноземної мови,
Полтавський університет економіки і торгівлі,
м. Полтава, Україна*

PRACTICAL SUGGESTIONS FOR TEACHING ACADEMIC WRITING TO STUDENTS MAJORING IN TOURISM AND HOSPITALITY

The problem of teaching/learning process of academic writing is analyzed. The extensive guidance to some specific teaching techniques (cultivating critical and independent thinking, exhibiting cultural awareness, adherence to format and style, observing rules of grammar and punctuation) in the process of teaching academic writing is given.

The beginning of 21st century has seen a worldwide shift toward democratic governance and open markets, leading to a 'global economy'. Doing business with foreign travel companies and foreign entrepreneurs is becoming routine. In order to fulfil students' work-related needs, the University of Economics and Trade (Poltava) offers one-semester course in academic writing to the fifth year students, majoring in Tourism and Hospitality. Such course should prepare future specialists to cope with written assignments in English (academic essays, e-mails, summaries and abstracts, grant proposals, business letters, reports, conference papers and CVs) and in a further perspective to be confident partners in intercultural written communication.

According to the National Curriculum for Universities (English for Specific Purposes) [1, p.37-38, p.56-58], students have to be able to:

- write clear, detailed texts for variety of purposes related to personal areas (letter of application, CV, cover letter, motivation letter, references);
- take notes on points which seem to be important during lectures, seminars, workshops, conferences, meetings;
- draft and produce business and professional correspondence (business letters, reports, e-mails, faxes, memos);
- write summaries and abstracts, reports, conference papers, etc. with high degree of accuracy;

The given paper focuses on practical suggestions for developing practical skills in writing and implication for learning/teaching process.

Writing is a specific skill that is required in many contexts throughout life. For instance, students can write an e-mail to a friend or respond on what happened during the day in their personal diary. Academic writing seeks to express, not to impress; it is purposeful, economical, and audience-oriented. In many ways academic writing is easier than creative writing, yet it still requires hard work, especially from the beginners. Academic writing does many of the things that personal writing does not. Firstly, some kind of structure is required, such as a beginning, middle, and end. This simple structure is typical of an essay format, as well as other assignment writing tasks, which may not have a clearly articulated structure. A second difference between academic writing and other writing genres is based on the citation of published authors. Thirdly, in academic writing it is necessary to follow rules of punctuation and grammar. Punctuation as well as the conventions of grammar is a universally known system (within English speaking cultures) that maintains clarity and avoids ambiguity in expression.

Not only Ukrainian students of abovementioned specialty experience troubles when trying to follow the main international standards for the writing process (adopting new conventions of styles, referencing, and layout), but also teachers face some difficulties: lack of methodological handbooks

and guidance, limited number of hours, interference of native rhetorical and stylistic features, diversity of terminology. A decades-long writing has been seen as only a supporting system for learning grammar and vocabulary, rather than as a skill in its own right. For many years, the teaching of writing focused on the written product rather than on the writing process. However, methodologists have looked again at writing as a process and put forward ways of teaching this skill which acknowledge and emphasize its importance [2, 3].

The best way to achieve clear, consistent and readable academic writing is encouraging students to think about what they are going to write – by planning the content and sequence of what they will put down on paper. Brainstorming (students in pairs or small groups come up with as many ideas as they can through discussion) is the best activity, which leads students to plan for a forthcoming task. When students are planning we can encourage them to think not just about the content of what they want to say but also about what the purpose of their writing is, and who the audience is they are writing for.

When students are pushed for time, they are more likely to be tempted to plagiarize. In academic work, plagiarism can be a serious offence. To avoid plagiarism, and to save having lengthy quotations in the written work, it is necessary to paraphrase and summarize the original. Instead of this, students sometimes hope that changing a few words of the original will help them avoid charges of plagiarism. We should give them more extensive guidance on what is perhaps the most important element of good academic writing – learning how to cite, reference and acknowledge sources. Two exercises are given as an example for teaching how to avoid plagiarism: [4, p. 7-9].

1. Which of the following would be considered as plagiarism?

- a) Not providing a reference when you have used somebody's idea.
- b) Copying a few sentences from an article on the internet without giving a reference.
- c) Not giving a reference when you use commonly accepted ideas, e.g. AIDS is a growing problem.
- d) Giving the reference but not using quotation marks when you take a sentence from another writer's article.
- e) Taking a paragraph from a classmate's essay without giving a reference.
- f) Presenting the results of your own research.

2. Discuss in pairs steps for putting authors' ideas into your own words.

- 1. Write down or paste a photocopy of the passage you wish to put into your own words.

Underline the author's main points.

- 2. List some key ideas, concepts, and phrases. Where possible, note down alternative phrases or synonyms for each of these.
- 3. Identify the author's main point(s) in your words.
- 4. Can you simplify your words further?
- 5. Now, use your words and phrases in steps 3 and 4 to restate the author's main point, without looking at the original text.

In the writing process, students are expected to demonstrate evidence of independent critical thought and real understanding. Sometimes they are afraid to be critical of other people's ideas. There are reasons why some students may feel uncomfortable to give their own views and analysis. Unfortunately, our educational system requires students to repeat information given during the course or lecture, without demanding further analysis or use of this information. Students reproduce the words, ideas and thoughts of lecturers and tutors because they have been taught for years to consider it to be the only 'correct' answers, responses or approaches. The same situation occurs when students find sample letters or resumes in the Internet for producing their writing assignments and consider them an appropriate variant to use. Publications such as encyclopedias and dictionaries, Wikipedia and similar online resources are not considered to be reliable sources of

information for academic work. Students should treat them with caution, and always verify anything they find using primary or reliable sources.

There are some activities we can use to practice critical and independent thinking:

- Study the differences between formal, neutral and informal texts and discuss which ones are acceptable for academic writing.
- Provide a range of academic essays, cut into sections, for the students to assemble into logical texts.
- Ask the students to research and write different styles of academic essays. For example, a discursive essay, and an opinion essay.
- Give the students texts containing mistakes, and ask them to correct.

Students are always evaluated through their production of written assignments. Some of the terms used to describe different types of assignments (reports, projects, abstract, acknowledgements, appendix, bibliography, case study, and preface) can be confusing. Below are the most common types of written work produced or used by students. The exercises are taken as examples from 'Academic Writing' [4, p. 3–8].

1. Complete the table to show the main purpose of each, and their usual approximate length:

Type	Purpose	Length
letter	for formal and informal communication	usually fewer than 500 words
notes		
report		
project		
essay		
thesis/dissertation		
article/paper		

2. Match the definitions below to one of the terms in brackets (abstract, acknowledgements, appendix, bibliography, case study, preface, and index):

1. Short summary (100–200 words) of the writer's purpose and findings (... ..).
2. Section where various people who assisted the writer are thanked (... ..).
3. Final part where extra data, too detailed for the main text, are stored (... ..).
4. List of all the books that the writer has consulted (... ..).
5. Section looking at a particular example, relevant to the main topic (... ..).
6. Introductory part of the book which may give the writer's motives (... ..).
7. Alphabetical list of all topics in the text (... ..).

Communicating across cultures carries its own set of writing problems. Ignorance about culture differences can lead to miscommunication and loss of business opportunity. In the business world, what's at stake isn't just a miscommunication, it is money. The misunderstanding or misinformation can cost company dearly – in slower productivity, fewer sales, and smaller profits. Students need to become aware of how culture affects business writing and how a lack of cross-cultural awareness can lead to all sorts of communication problems. Misunderstandings can lead to lost contracts and soured relationships so it is vital that we raise awareness of any linguistic or paralinguistic behavior that may confuse or offend in international business writing. **Students should always keep in mind that people who grow up and work in different cultures develop different attitudes and behaviors in regard to such matters as time (the importance of punctuality), decision making and directness of communication.**

We have to provide students with some general advice for avoiding miscommunication when writing in English to an international audience [5, p. 68–82]. It is recommended to avoid

complicated sentences, idioms (*once in a blue moon*), slang (*my presentation really bombed*), acronyms (*ASAP for as soon as possible*), abbreviations (*DBA for doing business as*), and jargon (*input, output, bottom line*). We have to teach students to be aware of cultural differences in rhetoric. Rhetoric refers to the development of content within texts, the ways in which meaning is constructed and conveyed. Different cultures use different rhetoric. For example, Americans like to move quickly to the point and then provide supporting detail. Asian cultures use a rhetoric that proceeds slowly to the point. For the Japanese, Korean, or Chinese reader, you might begin with pleasantries and then proceed inductively, presenting supporting information that leads up to the main point.

Thus, we have to encourage students to become aware of any behavior or language which is distinctive of any particular culture by pointing this out whenever appropriate (acceptable or preferable in English in a particular situation). They have to remember that different texts have different styles and formats. For example, a financial report has a different style than a marketing letter or an email. We have to provide students with a variety of texts so they can see the differences between them, and start discussions on appropriate versus inappropriate language. It is necessary to give a constructive feedback to them, in a way that makes them think about the mistakes, rather than just read corrections.

Thus, the following conclusions can be made. Increasing the effectiveness of teaching academic writing is an important factor of raising the professional competence of future specialists in the sphere of Tourism and Hospitality. Implementation of some specific techniques (cultivating critical and independent thinking, exhibiting cultural awareness, adherence to format and style) in the process of teaching academic writing improves the quality of teaching as it helps to develop not only professional but also socio-cultural competence.

Literature

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва [та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 287 с.
3. Яхонтова Т.В. Основи англомовного наукового письма: Навчальний посібник для студентів, аспірантів і науковців. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 220 с.
4. Bailey S. Academic Writing: A Practical Guide for Students. – Taylor & Francis Group, 2004. – 200 p.
5. Murdick W. The Portable Business Writer. – Houghton Mifflin Company, 1999. – 218 p.

Тарасенко Л. В.,
к. пед. н., доцент кафедри лінгвістичної підготовки,
Мазур Г. Д.,
ст. викладач кафедри телекомунікаційних систем,
Одеська національна академія зв'язку ім. О.С. Попова,
м. Одеса, Україна

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ В ТЕХНІЧНОМУ ВИЩІ

Наявна програма з іноземних мов для немовних вишів потребує кардинальних змін як у змісті, так і в технології навчання. Розроблення модульної системи навчання іноземним мовам для різних етапів (школа – ВНЗ) з елементами дистанційно – віртуального курсу сприятиме оптимізації навчального процесу викладання іноземної мови (англійської, французької, німецької).

Обмеженість часових параметрів навчання іноземним мовам змушує викладачів шукати оптимальні способи перебудови всього навчального процесу, хоча загальний стратегічний напрям у навчанні іноземним мовам залишається незмінним – викладання в вищій школі має на меті практичне застосування.

Наявна програма з іноземних мов для немовних вишів поділяє увесь курс мови на три етапи. Перший етап, упроваджений у першому семестрі, завершує загальну підготовку, основи якої закладено в середній школі. Другий етап (другий і третій семестри) готує студента до читання іноземної літератури зі своєї спеціальності та прищеплює навички мовлення за темами своєї спеціальності. Останній етап – це безпосередня практика студента в користуванні іноземною фаховою літературою. Серед цих етапів другий має особливо важливе значення.

Виходячи з цього, на кафедрі розроблена модульна система навчання іноземним мовам, тобто відповідна завершеність курсів за етапами для досягнення спланованого обсягу оволодіння іншомовними знаннями, навичками та вміннями тих, хто навчається.

Це дає змогу прогнозувати результати заходів і способів навчання (пошуковий характер діяльності) та створення теоретично-практичних еталонів різноманітних завдань.

У зв'язку з цим проводиться тестування навчання до опрацювання цього курсу та після обробки етапів для оцінювання початкових знань і рівня доступності матеріалу, а також визначається коефіцієнт вимоги для кожного студента або для всієї групи та порогового бала, що дає підстави перейти до наступного етапу.

Основний курс розпадається на п'ять етапів і передбачає такі форми занять: аудиторні групові заняття під керівництвом викладача та обов'язкову самостійну роботу студентів.

Саме елементи віртуального навчання з комунікативно-компаративним підходом розширюють індивідуалізацію роботи зі студентами щодо формування навичок вимови іноземною мовою в технічному виші.

З нашої точки зору в плані дистанційного навчання загальноприйнятими періодами засвоєння навчальних матеріалів є:

- короткі заняття тривалістю 7-10 хв.;
- середні – 20-30 хв.;
- тривалі – 45-90 хв..

Слід враховувати, що вибір тривалості занять курсу залежить від індивідуальних особливостей студентів, а налаштування інтерфейсу визначається емоційним станом людини.

Потрібно визначити важливість регулювання кількості графічної інформації; зміну кольорової гами; розташування текстової інформації; можливість налаштування звукового фону (музики), аудіювання навчальної інформації й таке інше; доречність використання допоміжних аудіо- і відеопосібників.

На нашу думку, навчальні файли інструментального компонента автоматизованих навчальних курсів можуть наповнюватися найтипівішими алгоритмізованими вправами, а дисплей при цьому цілком замінить сторінки підручника, посібника, роздавальний матеріал або аудиторні дошки.

Запропоновані контрольні завдання є спробою подачі лексико-граматичного матеріалу, пов'язаного з фонетичним, що сприяє усвідомлювальному оволодінню граматичними формами та конструкціями в процесі мовлення.

Навчальні тексти є засобом формування комунікативної компетенції, складаються з матеріалу краснавчої тематики, біографічних довідок з життя виданих вітчизняних та зарубіжних вчених, економічних, політичних та соціальних аспектів розвитку країни, мова якої визначається на сучасному етапі.

Простежується домінування референтної функції передавання науково-технічної інформації, визначається характер сучасних текстів з техніки, електроніки і зв'язку та описується типологія текстів, а також лексика підмови та особливості організації синтаксичних структур речень.

Проводиться детальний аналіз кодових зв'язків, які висловлюють специфічну рису будь-якого інформаційного процесу, і на досвіді створення навчально-методичних посібників обґрунтовується функціонально-мовний підхід до описування мовного матеріалу з врахуванням основних принципів вивчення іноземної мови – комунікативно-мовного напрямку, до уваги береться можлива інтерференція та важливість тренувального матеріалу, ефективне вилучення текстів нової інформації іноземною мовою.

Фоміна Л.В.,

к. філол. н., доцент, зав. кафедри української мови, основ психології та педагогіки,

Скорбач Т.В.,

к. філол. н., викладач кафедри української мови, основ психології та педагогіки,

Кулікова І.І.

к. філол. н., викладач кафедри української мови, основ психології та педагогіки,

Харківський національний медичний університет,

м. Харків, Україна

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА» ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті проаналізовано підходи до вивчення української мови російськомовними та англomовними іноземними студентами. Розкрито складники методичного забезпечення компетентнісного навчання. Досліджено чинники, що створюють оптимальні умови для вивчення української мови іноземними студентами.

Постановка проблеми. Для будь-якої держави найвищим показником її досягнень поряд з економічним розвитком, науково-технічним прогресом була й залишається освіта. Освіта є найважливішим компонентом суспільства, що формує не лише освітні парадигми, але є стрижнем, на якому тримається тісний зв'язок минулого і сучасного, досвіду і молодості, культури і нанотехнологій. Вона дозволяє всебічно формувати висококультурну, духовно багату особистість, яка прагне до продуктивної діяльності. У час глобалізації в науковій спільноті має місце тенденція до збільшення кількості дисциплін, що вивчається студентами. Першочергово ці заходи спрямовані на вдосконалення педагогічних орієнтирів викладачів та студентів. У зв'язку із цим особливою **актуальності** набуває проблема компетентнісного підходу до вивчення курсу «Українська мова» іноземними студентами у вищій медичній школі.

Аналіз найновіших досліджень. Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел М. Гримич, І. Кочан, Г. Онуфрієнко, О. Палініської, Л. Соболь, Г. Швець свідчать про ґрунтовні напрацювання технології та методики викладання української мови як іноземної. Однак методика викладання курсу «Українська мова» для іноземних студентів-медиків відчуває гостру потребу в дослідженнях, присвячених розробці та використанню форм і методів навчання цієї групи студентів.

Мета статті. Розгляд теоретично обґрунтованої, розробленої та практично перевіреної методики викладання курсу «Українська мова» для іноземних студентів у вищій медичній школі.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою освіти є її якість, здатність застосувати набуті знання у своїй спеціальності. Саме тому, на нашу думку, варто постійно оновлювати викладацький досвід, застосовувати передові технології не лише в оцінюванні знань, але й у їх подачі, оскільки в результаті трансформаційних педагогічних змін з'являються нові дидактичні системи, зміст та функції університетських програм.

Не можна заперечувати той факт, що в контексті сучасного суспільства реформування вищої освіти є складним та довготривалим процесом й інколи містить зміну певних предметів, їх структуру, коли більше часу відводиться на самостійне вивчення. Проте для іноземних студентів під час вивчення курсу «Українська мова» така тенденція не є характерною, оскільки тут першочергова роль належить тісній співпраці студента та викладача, особливо на перших заняттях. На нашу думку, це пояснюється такими факторами. По-перше, викладач дуже часто виконує роль не лише викладача-предметника, але й роль

куратора, намагаючись познайомити студентів з культурною, економічною, соціальною системою країни, куди приїхали навчатися студенти. І це, безперечно, є необхідною складовою. Як свідчить практика, у більшості іноземних студентів низький рівень інформованості про нашу країну. Вони не знають не лише мову, але й культуру, звичаї та традиції. По-друге, усі ці заходи спрямовані на те, щоб іноземним студентам було легше адаптуватися до нових умов життя та навчання. Варто зазначити, що специфіка формування іноземних груп потребує особливого підходу до їх організації. Практика підтверджує, що більшість студентів – це вісімнадцятирічні юнаки та дівчата. На перший погляд, це вже сформовані особистості, але слід пам'ятати, що ці студенти виховувалися під впливом різних релігій, систем цінностей, освітніх парадигм, що на початковому етапі навчання не завжди відповідають університетським принципам освіти. Не можна нехтувати й тим фактом, що може відбуватися й різне сприйняття викладача-жінки та викладача-чоловіка. Оскільки для студентів-мусульман (чоловічої статі) сприйняття жінки-викладача викликає певні труднощі, що зумовлені особливостями їхньої ментальності. Адже в їхньому розумінні викладачем має бути лише чоловік. Саме тому викладачу-жінці необхідно більше часу для того, щоб заохотити студентів до навчання. Тут варто також врахувати поведінку жінки-викладача: якщо викладач виявляє турботу про студентів-іноземців, останніми це може сприйматися як слабкість, широкосердність; суворість, навпаки, може вороже їх налаштувати.

З нашої точки зору, вивчення української мови іноземними студентами сприяє формуванню когнітивних стратегій співвідношення своєї картини світу з картиною світу іншого соціуму, як у нашому випадку, українською ментальністю, інших стандартів і життєвих орієнтирів. Також це прискорює процес соціалізації студентів-іноземців та дає можливість уникнути конфронтації різних культур, тобто побудувати універсальну модель культури.

У процесі вивчення дисципліни “Українська мова” вдосконалюються такі вміння та навички: правильне використання мовного етикету, дотримання норм вимови й наголошування в усному мовленні, свідоме використання фахової лексики в усному та писемному мовленні.

У сучасній педагогічній науці спостерігається пошук різних форм, методів, прийомів, технологій щодо навчання іноземних студентів. Викладач має бути не лише багатем знань, але й консультантом, помічником. У зв'язку із цим викладачі курсу «Українська мова» в групах іноземних студентів намагаються дати першочергові навички спілкування, щоб вони мали можливість бути комунікаторами та вирішувати елементарні комунікативні завдання, які їм знадобляться в повсякденному житті, зокрема університеті, у спілкуванні з вітчизняними студентами. Для російськомовних студентів це завдання є набагато легше, адже вони одночасно намагаються перекласти це слово російською, провести з ним паралель та правильно виголошувати його українською мовою. Для англійськомовних студентів це завдання є дещо складнішим. Українська мова для них є повністю іноземною, тому опанування її вимагає більше часу для засвоєння алфавіту, фонем, буквосполучень. Ні в якому разі не варто перевантажувати студентів фактологічним матеріалом, оскільки велика кількість інформації, що не завжди є однаково зрозумілою кожному студентові, знеохочує його до процесу вивчення тієї чи іншої дисципліни. З нашої точки зору, не варто вводити в лексику студентів-першокурсників і багатозначні слова, бо вони лише ускладнюють сприйняття й можуть викликати труднощі для розуміння.

Натомість необхідно вводити до навчальної лексики студентів-іноземців лексику наукового, офіційно-ділового та публіцистичного стилю. Це пояснюється тим, що вони активно оперують цими поняттями з перших днів навчання в університеті. Це такі поняття, як: “автобіографія”, “посвідка”, “довідка”, “заява” тощо. І в результаті студенти мають діалог, що спрямований на мовленнєву діяльність в офіційній сфері.

Не варто нехтувати й знаннями з мовного етикету, тобто встановленою традицією висловлювань ввічливості, вибір яких зумовлений обставинами спілкування. Мовний етикет

характеризується мовним вираженням, ввічливістю, доброзичливістю, тобто приязним ставленням до співбесідника. Це формули привітання й прощання типу (“Добрий день”, “До побачення”, “Прощайте”) висловлювання, що вживаються, коли вибачаються (“Даруйте”, “Пробачте”, “Перепростую”) тощо.

У процесі вивчення фонетики української мови студенти оволодівають найголовнішими правилами вимови українських голосних та приголосних, окремих граматичних форм. Важливою умовою навчання української мови іноземних студентів є правильна робота артикуляційного апарату (чітка вимова звуків). Фонетична виразність повинна стати обов'язковою властивістю мовлення студентів-іноземців. Читання текстів українською мовою, спостереження за власним мовленням і мовленням викладача, прослуховування аудіотекстів певною мірою зумовлять якість вимови [1, с. 11].

На етапі опрацювання навчального матеріалу викладачі намагаються використовувати різні способи навчання. Під час організації роботи над письмовими та усними вправами викладач має ретельно добирати інтерактивні технології, які, на наш погляд, сприятимуть збільшенню словникового запасу, спонукатимуть їх до реалізації цих знань на практиці. Зокрема, під час вивчення лексики української мови викладачі намагаються співвіднести лексему з певним явищем дійсності, що можуть спостерігати студенти. Тут на допомогу мовнику приходить мультимедійний комплекс, що дозволяє одночасно ще й транслювати це слово, яке називає предмет чи дію. Варто зазначити, що викладачі намагаються використовувати різні способи навчання. Це дозволяє задіяти різні види пам'яті: зорову, слухову, словесно-логічну, образну. Науковці зазначають, що важливо також програвати різні професійно-орієнтовані, побутові та культурно-соціальні сценарії, опрацьовувати моделі поведінки [2, с. 79]. Це можуть бути тренінги, ділові ігри, студентські наукові конференції, екскурсії, олімпіади. Безсумнівно, кожен із зазначених видів діяльності розвиває дослідницькі навички, активізує мислення, формує комунікативну компетенцію. Щодо проблемних дискусій, то, з нашої точки зору, цього робити не слід, оскільки в студентів-початківців це буде викликати певні труднощі.

Важлива роль відводиться й діалогові. Він формує в студентів здатність аналізувати змістові репліки та їх відповіді в діалогічному дискурсі, змушує їх використовувати різноманітні мовленнєві стратегії для здійснення комунікації.

Таким чином, у процесі вивчення «Української мови» студенти знайомляться та набувають такі вміння та навички, як: оволодіння особливостями культури української літературної мови, використання мовного етикету, дотримання норм вимови й наголошування в усному мовленні, свідоме використання лексики в усному й писемному мовленні, зокрема й ділового, користування багатством українського словника.

Література

1. Кудіна Т. Новітні технології у викладанні української мови як іноземної в мережевій мовній лабораторії / Тамара Кудіна, Анатолій Кудін // Теорія і практика викладання української мови як іноземної [Текст] : [зб. наук. пр.] / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка ; [редкол. : Ірина Кочан (голов. ред.) та ін.]. – Львів : ЛНУ, 2006 – Вип. 10. – 2014. – 216 с.
2. Палінська О. Рольові ігри на заняттях з української мови як іноземної / Олеся Палінська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної [Текст] : зб. наук. пр. / [Львів. нац. ун-т ім. І. Франка ; редкол. : І. Кочан (голов. ред.) та ін.]. – Львів : ЛНУ, 2006 – Вип. 11. – 2015. – 220 с.
3. Чуба Г. Політика мультилігвізму і нові підходи в лінгводидактиці / Галина Чуба // Теорія і практика викладання української мови як іноземної [Текст] : зб. наук. пр. / [Львів. нац. ун-т ім. І. Франка ; редкол. : І. Кочан (голов. ред.) та ін.]. – Львів : ЛНУ, 2006. – Вип. 12. – 2016. – 188 с.

Чепелюк Н.І.,
к. пед. н., доцент кафедри лінгвістичної підготовки,
Кузнєцова Г.П.,
доцент кафедри лінгвістичної підготовки,
Гришук Т.В.,
студентка 2-го курсу ННІ економіки та менеджменту,
Одеська національна академія зв'язку ім. О.С. Попова,
м. Одеса, Україна

ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО УЧАСТІ У ПРОЕКТАХ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються основні проблеми мотивації студентів у вищих навчальних закладах нефілологічних спеціальностей до вивчення англійської мови та пропонуються оптимальні шляхи їх вирішення, а саме – проекти із підготовки екскурсій англійською мовою.

Окреслення проблеми мотивації студентів у загальному вигляді завжди видається досить складним завданням через те, що в кожній людині вона (мотивація) своя власна. Однак, завдяки постійному пошуку науковців, викладачів, психологів маємо досить багато напрацювань у цій сфері і можемо говорити про деякі методи мотивування, які працюють у переважній більшості випадків.

Щодо практичної бази дослідження слід зауважити, що використовується власний педагогічний досвід у якості викладача англійської мови та синхронного перекладача науково-практичних конференцій в Одеській національній академії зв'язку імені О.С. Попова (ОНАЗ), матеріали доповідей та тез учасників семінарів Академії, зокрема організованих під патронатом МСЕ – Міжнародного союзу електров'язку (ITU), а також презентації студентів Одеської національної академії зв'язку ім. О.С. Попова.

У цій статті спробуємо ознайомити з тематикою деяких проектів викладачів та студентів Академії за 2016 рік, який відповідно до Наказу Президента України було оголошено Роком англійської мови [4].

Відомо, що програми вищих нефілологічних спеціальностей передбачають викладання англійської мови за професійним спрямуванням (ESP). У цьому контексті вважаємо за потрібне нагадати та погодитися з тезою про те, що ESP-підхід вимагає якісно розроблених програм, ретельно підбраного матеріалу та методів і підходів до викладання у групі студентів, що не є філологами [3, с. 7].

Говорячи про викладання англійської мови у закладах з підготовки спеціалістів для інформаційно-комп'ютерної галузі та менеджменту, обов'язково зауважуємо, що матеріал, який ми використовуємо на заняттях складається головним чином з текстів, насичених лексичними одиницями так званих професійних підмов. Дозволимо собі процитувати автора дослідження у цьому напрямку: «Розвиток техніки й виробництва, який значно прискорився за останнє десятиліття, призвів до сформованості в межах національної мови професійних підмов» [1, с. 23]. Автор також зазначає про необхідність підготовки галузевих перекладачів, які мають володіти фаховою термінологією рідною мовою, а також усвідомлювати специфіку термінів, розуміти їхній зміст іноземною.

Крім того сучасні науковці виокремлюють деякі характерні риси саме академічного або наукового стилю в англійській мові, що є невід'ємною частиною навчального процесу в будь-якому освітньому закладі. Проблема викладача в цьому контексті полягає у

збалансуванні кількості академічної лексики й технічних термінів (academic/subtechnical vocabulary [3, с. 186]), коли йдеться про підготовку навчальних програм та занять для студентів нефілологів.

Отже, перед нами постає завдання підготувати фахівців, наприклад, у галузі ІКТ (інформаційно-комп'ютерних технологій), що зможуть володіти професійною англійською підмовою на певному рівні (принаймні B2). Відомо, що навчання іноземній мові в технічному ВНЗ має не тільки свою специфіку, а й певні труднощі, насамперед, йдеться про мотивацію студентів до навчання.

З метою подолання цих труднощів на першому етапі у створенні навчально-методичного комплексу зазвичай проводиться анкетування для того, щоб зрозуміти, а що ж власне студенти вважають найважливішим у вивченні англійської мови (див. Додаток 1. Анкета). Опитування свідчить про те, що студенти радо беруть участь у внесенні змін до змісту програм та форми проведення занять, вони зацікавлені саме в такій лексиці, що вживається у професійному середовищі. Однак помічено, що студенти все частіше висловлюють побажання крім професійної спрямованості приділяти увагу й побутовій тематиці (так званий General English).

Результати анкетування були покладені в основу відбору матеріалу для мовних та мовленнєвих вправ і подальшої розробки методичних вказівок з використанням сучасних текстів. Крім того були враховані такі побажання студентів, як різноманітність завдань (методів) та творчий компонент (за точним висловом студентів: «щоб було цікаво на заняттях»). Таким чином, кожен студент певною мірою долучається до створення змісту навчального матеріалу.

Беручи до уваги все вищезгадане, можемо узагальнити деякі першочергові завдання викладача. По-перше, складання словника-мінімуму, який би став у нагоді майбутнім працівникам у тій чи іншій сфері виробництва; по-друге, створення системи тренувальних вправ для засвоєння цієї лексики й переходу її із пасивного до активного словникового запасу студента; по-третє, окрім лексичних вправ методичний комплекс має містити граматичні; насамкінець – організації презентацій студентами й підготовка власне творчих проєктів англійською мовою. І все це, обов'язково, із урахуванням рівня володіння англійською мовою студентами, що в подальшому допомагає долати труднощі у навчанні і тим самим розв'язує низку проблем, пов'язану з мотивацією до навчання.

Важливо також дати зрозуміти студентам, що мова – це феномен, який як і технічна, комп'ютерна сфера та галузь зв'язку, також постійно змінюється слідом за наукою й технікою. У цьому контексті ефективними є екскурсії до музею ОНАЗ, під час яких студенти ознайомилися з десятками експонатів, що розповідають про історію галузі зв'язку. Студенти фотографували найбільш цікаві експонати, готували про них розповіді англійською мовою. Завершувалася робота спільними проєктами (так званий Team-work project) – студенти об'єднувалися в команди і презентували матеріал перед групою. Одна з команд фільмувала зали музею і згодом створила відео-аудіоекскурсію.

Цей прийом заохочення студентів до вивчення англійської мови може проходити у вигляді конкурсу на найбільш цікавий проєкт у межах однієї групи, факультету, курсу, або ж усієї академії. У якості заохочення викладач може за ретельно підібраний матеріал та добре підготовлений виступ додавати студентів бали до загального оцінювання, що, як відомо, часто є чи не єдиним мотивом у навчанні для студента.

Студенти пропонують окрім зібраного матеріалу додати до роботи свою власну творчість, якщо тема їх зацікавила, що, звісно, також є додатковим мотивувальним фактором у вивченні англійської мови. Як приклад можна навести конкурс на декламування англійської поезії та читання власних віршів англійською мовою, який відбувся в ОНАЗ ім. О.С. Попова восени 2015 року, а також проєкти з підготовки екскурсіводів серед студентів з метою ознайомлення іноземних гостей Академії з експонатами музею ОНАЗ та містом Одесою.

Додаток 1. Анкета

Анкета студента			
Your name:	Your studying group:		
1. How long have you been learning English?			
☐ less than 1 year	☐ 1-2 years	☐ 2-3 years	
☐ 3-5 years	☐ 5-10 years	☐ over 10 years	
Extra information:			
2. How did you learn English?			
☐ at your school	☐ at a language school	☐ at home	
Extra information:			
3. Will you study English anywhere else except the University?			
☐ Yes, for a long time	☐ Yes, for a short time	☐ No	☐ I don't know
4. Why are you studying English?			
5. What is the most INTERESTING/ENJOYABLE thing about learning English? Rank from 1 to 5. 1 is the most interesting activity, 5 is the least enjoyable one. Then add your own comment.			
1. Speaking. 2. Vocabulary. 3. Reading. 4. Listening. 5. Writing.			
6. What is the MOST DIFFICULT thing about learning English?			
7. What do you want to IMPROVE MOST about your English?			
8. What do you think about learning English at the Odessa National O.S. Popov Academy of Telecommunications?			

Література

1. Амеліна С. Переклад галузевих текстів (на матеріалі технічної підмови) / С. Амеліна // Наукові записки. Серія: філологічні науки (мовознавство). – Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. – 2014. – Вип. 126. – С. 23-26.
2. Ковтун О.В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : дис.. док-ра пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання» / О.В. Ковтун. – Одеса, 2013. – 533 с.
3. Master P. Responses to English for Specific Purposes. San Jose State University, 1998. – 244p.
4. <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560><http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>.

Шановал Ю.Д.,
к. пед. н., викладач-методист,
Балаклійська філія комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті висвітлено ідеї інноваційних підходів до оцінювання рівня лінгвістичної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей з досвіду роботи викладачів іноземних мов ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації.

Сучасна законодавча база чітко відображає тенденції до гуманізації, які передбачають заходи, спрямовані на всебічний розвиток студента, окреслює орієнтири на виховання особистості, здатної до самореалізації. Традиційний функціональний підхід поступився місцем особистісноорієнтованим технологіям навчання та виховання. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки в Україні в працях І. Беха, С. Подмазіна, І. Якиманської, О. Савченко, О. Сухомлинської та інших сформульована цілісна концепція особистісно-орієнтованого виховання й навчання.

Майже всі теоретики сучасної педагогічної науки та педагоги-практики добре володіють знаннями про сутність особистісно орієнтованої парадигми, її основні компоненти, методики та технології, що лежать в її основі, такі як вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г. Селевка, дальтон-технологія, колективний спосіб навчання (О. Рівін, В. Дяченко), ігрові технології, технологія модульного та модульно-розвивального навчання, проектні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М. Гузика, адаптивна система навчання А. Границької, технології проблемного навчання, сугестивні технології, особистісно-орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, школа «діалогу культур», інтерактивні технології та деякі інші.

Упродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісноорієнтованого підходу саме у практичній педагогіці. Адже заявити себе прибічником ідеї гуманізму набагато легше, ніж втілити її у власну педагогічну практику. Багато викладачів, які не один рік працюють у навчальному закладі і нічого не мають проти того, щоб студент мав право на свій власний шлях вирішення проблеми, право не погодитись, право на власні часові рамки виконання завдання, досить важко відмовляються від звичного процесу керування його навчальною діяльністю, від сформованої роками системи схвалень і покарань, суб'єктивності оцінювання, визначення термінів виконання завдання тощо.

Особистісноорієнтований підхід потребує внесення істотних змін, перш за все, до контрольно-оцінного компоненту навчання. Більшість викладачів оцінюють кінцевий результат діяльності студента, а не сам процес виконання поставленого завдання: переклав, відтворив, використав, запам'ятав тощо. Тим самим вони лише порівнюють відповідність результату заданому зразку-нормативу. Як відомо, той самий результат може мати різну пізнавальну й моральну цінність, бути досягнутим ефективним чи не достатньо раціональним шляхом. Саме тому викладачам варто навчитись аналізувати й оцінювати не лише кінцевий продукт, а й процес його отримання студентом: яких особистих зусиль докладено, якою мірою виявлялась творчість та активність, самостійність та ініціативність, особистісна зацікавленість.

Спираючись на власний досвід професійної діяльності у сфері лінгвістичної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей, можу зазначити, що для формування та розвитку мотиваційної складової опанування іноземною мовою та розвитку особистісного потенціалу студентів мають бути створені певні педагогічні умови не лише для процесу їх навчання, а й, безумовно, для особистісноорієнтованого оцінювання їх навчальної діяльності. Так, спираючись на теоретичні положення, сформульовані знаним науковцем-гуманістом С. Подмазіним, ми у своїй викладацькій діяльності вважаємо, що пріоритетною є стимулююча функція оцінювання. При цьому оцінювання має здійснюватись з урахуванням індивідуальних психологічних якостей студентів та динаміки їх особистих навчальних досягнень на основі суб'єкт-суб'єктного підходу і передбачає облік досягнень студента, а не виявлення ступеня його невдач [4]. Дуже важливим є стимулювання студентів до висловлювань чи виконання будь-яких інших завдань без остраху помилитися, дати неправильну відповідь, адже саме це і призводить до добре усім відомого бажання студента «мовчки перечекати» процес опитування.

З досвіду роботи хотілося б поділитись деякими власними напрацюваннями для вирішення проблеми запобігання формуванню цього небажаного «синдрому помилки». З методики викладання іноземних мов усім добре відомо, що небажано переривати студента під час його відповіді, у зв'язку з тим, що після декількох зупинок зникає бажання завершувати думку та з'являється страх перед поганою оцінкою. Одним з добре зарекомендованих способів вирішення такої проблеми є так званий «коментар знаками». Він не є унікальним і може розроблятися кожним викладачем самостійно у нерозривній співпраці зі студентами, які мають розуміти значення знаків, які викладач мовчки подає руками як диригент оркестру. Головне, що ця система знаків має бути зрозуміла обом сторонам. Так, для зображення порушення правила узгодження часів при монологічному висловлюванні студента викладач може вказати рукою назад за спину, щоб нагадати студенту про необхідність уживання минулого часу. В інших ситуаціях при порушенні правила на вживання теперішнього тривалого часу викладач може вказувати безпосередньо собі під ноги, звертаючи увагу, що дія відбувається саме зараз. Неможливо описати всю роками вироблену систему знаків словами, але можу запевнити, що вона досить добре працює. Цікавим є те, що завдяки своїй новизні, вона дуже подобається студентам і вони досить швидко до неї звикають і починають розуміти без додаткових коментарів. Ця система цінна тим, що викладач не залишається пасивним спостерігачем під час відповіді студента, а ніби співпрацює з ним, допомагаючи і виразом обличчя, і жестами, і схвальною усмішкою у разі, коли все було сказано правильно та без будь-якої допомоги.

Етап рефлексії кожного заняття спрямовується на порівняння реальних результатів з очікуваними; аналіз, чому відбулося так чи інакше; встановлення зв'язку між тим, що вдалось, і тим, що ще потрібно засвоїти; формулювання плану дій на наступне заняття. Неабияку допомогу у постановці цілей на більш віддалену перспективу допомагає створення студентами власного мовного портфоліо [1; 5]. На жаль, як показує досвід, не всі студенти ставляться відповідально до його постійного наповнення.

На контрольно-оцінному етапі важливим є залучення студентів до контролю за розвитком як власної навчальної діяльності так і навчальної діяльності одногрупників (взаємоконтроль, самоконтроль), оскільки це дає їм змогу самостійно провести для себе паралелі щодо власної стратегії навчання та стратегії навчання своїх друзів, уникнути страху перед авторитетом викладача, дозволяє отримати консультацію товаришів, а не викладача, що для студентів є більш комфортним з психологічної точки зору. Якщо ж оцінювання проводить сам викладач, то він обов'язково має робити глибоку аргументацію оцінки за рядом параметрів: правильність, самостійність, оригінальність, старанність, намагання не повторювати попередні помилки тощо. При оцінюванні роботи студента на занятті важливим є також врахування його активності у виправленні та аналізі помилок, допущених іншими

студентами. Так, під час роботи з текстом ми пропонуємо усім студентам групи слідкувати за читанням їх однокласників з олівцями в руках, щоб мати змогу поставити відмітку над помилково прочитаним словом. Після завершення відповіді студента, усі мають змогу зробити коментар, виправивши допущені помилки. Така робота додає додаткові бали учасникам навчального процесу і стимулює їх до власної активної роботи під час відповіді інших студентів. Для попередження зайвих коментарів, одразу ставиться умова, щодо виправлення лише суттєвих помилок, а не обмовок чи порушень дикції.

Лише навчившись враховувати індивідуальний досвід, знання та бажання кожного студента, ми реально зрозуміємо потреби особистості, осягнемо масштабність завдань, що стоять перед сучасною освітою. Коли ми обираємо особистісно-орієнтовану модель освіти, то маємо бути готовими до ролі експериментатора, маємо свідомо й відповідально дбати про становлення та розвиток тих, хто нам довірився та прийшов навчатись саме у наш навчальний заклад.

Особистісноорієнтоване виховання – це не система організованих, жорстко нормованих впливів педагога на дитину, а педагогічна дія заклик до особистісної взаємодії; заклик, який базується на позитивному ставленні до тих, хто має менший життєвий досвід та не такі глибокі знання. У цій взаємодії і має розгортатися процес спрямованості студента на його добровільну добродійну поведінку.

Важливо, щоб педагогічна діяльність все більше ставала мистецтвом, а не перетворювалася на рутинну роботу, просте функціонування. Таким чином, головним у навчанні і оцінюванні студентів є створення умов для розвитку його особистості у процесі опанування новими знаннями, вміннями та навичками. Одним з найкращих шляхів реалізації поставлених завдань, на нашу думку, є використання технології ігрового навчання: ігрове моделювання явищ, "проживання" ситуації, використання технології «навчаючи-вчуся» тощо.

Така інноваційна діяльність педагога є специфічною і досить складною, бо потребує особливих знань, навичок, здібностей, зусиль і, перш за все, бажання. Впровадження інновацій неможливе без наявності у педагога якостей дослідника, який володіє системним мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до змін.

Отже, перед кожним із нас є два шляхи: жити минулими досягненнями, закриваючи очі на кардинальні зміни у світі, або, не боячись експериментувати, впроваджувати новітні освітні технології, для формування людини нової генерації.

Література

1. Васильченко Л. В. Технологія портфоліо в освіті // Організація науково-методичної роботи в школі / Л. В. Васильченко. – Х.: ВГ «Основа», 2009. – С. 97-104.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-ра пед. наук, проф. С. Ю. Ніколасєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250с.
5. Сікачова М. Учніське мовне порт фоліо // English. – 2009. – № 29 (471). – С. 3-5.
6. Шоган В. В. Технологія личностно ориентированного урока / В. В. Шоган. – Ростов н/Д.: Учитель, 2003. – 160 с.

Шульган О.О.,
к. філол. н., професор кафедри лінгвістичної підготовки,
Кульчицька М.К.,
викладач кафедри менеджменту та маркетингу,
Одеська національна академія зв'язку ім. О.С. Попова,
м. Одеса, Україна

МІСЦЕ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

В статті розглядається місце іноземної мови в системі освіти України для забезпечення сталого розвитку суспільства як найбільш актуальної проблеми всього людства.

Сталий розвиток суспільства – безперервний соціальний, інтелектуальний та економічний прогрес людської цивілізації, при якому сучасні покоління задовольняють свої нагальні потреби, не зашкоджуючи нинішнім та наступним поколінням та зберігаючи природний і людський потенціал, – визнано сьогодні найбільш важливою та актуальною метою всього людства. Зрозуміло, що й Україна, як сучасна розвинена демократична держава, не може лишатись осторонь цього процесу.

Так, наприклад, одним з головних принципів державної політики України в сфері вищої освіти є, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя» [1, п. 2 ст. 3].

Як відомо, Указом Президента України від 12 січня 2015 р. № 5/2015 було схвалено «Стратегію сталого розвитку «Україна-2020» (далі Стратегія), яка визначає «мету, вектори руху, дорожню карту, першочергові пріоритети та індикатори належних оборонних, соціально-економічних, організаційних, політико-правових умов становлення та розвитку України» [2, с. 2]. Метою даної Стратегії є впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі.

Стратегія передбачає, що для здійснення поставленої мети країна має рухатись уперед за 4 основними векторами: вектором розвитку, який має забезпечити сталий розвиток держави, проведення структурних реформ та, як наслідок, підвищення стандартів життя; вектором безпеки, який має забезпечити гарантії безпеки держави, бізнесу та громадян, захищеності інвестицій та приватної власності; вектором відповідальності, який гарантуватиме кожному громадянину доступ до високоякісної освіти, системи охорони здоров'я та інших послуг у державному та приватному секторах, а також вектором гордості, який забезпечить взаємну повагу та толерантність у суспільстві, гордість за власну державу, її історію, культуру, науку, спорт.

У рамках вищезазначених векторів руху Стратегія передбачає реалізацію 62 реформ та програм розвитку держави, серед яких важливе місце посідає й реформа освіти.

Показово, що хід виконання реформ та програм буде оцінюватись через досягнення 25 ключових показників, одним із яких передбачено, що «75% випускників загальноосвітніх навчальних закладів володітимуть щонайменше двома іноземними мовами, що підтверджуватиметься міжнародними сертифікатами» [2, с. 10].

Надзвичайно важливим для майбутнього розвитку людської спільноти та охорони довкілля стало прийняття 193 державами-членами Організації Об'єднаних Націй на Саміті зі сталого розвитку у Нью-Йорку 25 вересня 2015 року нового Порядку денного у галузі сталого розвитку, в основі якого лежать 17 глобальних цілей на період 2016-2030 рр.,

спрямованих на усунення корінних причин бідності, покращення економічного зростання і процвітання, задоволення потреб людства в охороні здоров'я, освіті та соціальному забезпеченню, а також охорону довкілля [3].

Однією з 17 глобальних цілей сталого розвитку 2016-2030 є ціль № 4, сформульована як «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання упродовж усього життя для всіх», яка передбачає «до 2030 року забезпечити, щоб усі учні здобували знання і навички, необхідні для сприяння сталому розвитку, у тому числі шляхом навчання з питань сталого розвитку та сталого способу життя, прав людини, гендерної рівності, пропаганди культури миру та ненасильства, громадянства світу й усвідомлення цінності культурного різноманіття і вкладу культури у сталий розвиток» [4].

Зважаючи на вищезазначене, важко переоцінити роль іноземної мови в процесі підготовки студентів вищих навчальних закладів – майбутніх фахівців на глобальному ринку праці та громадян світу, які окрім професійних знань, вмінь і практичних навичок, здобутих під час навчання, мають оволодіти прогресивним способом мислення, найкращими морально-етичними принципами співіснування людей, соціальною відповідальністю, прагненням до надбання та збереження світової культурної спадщини, а також усвідомити та сприйняти як природну потребу у розвитку упродовж усього свого життя своїх особистих плюрилінгвістичних та плюрикультурних компетенцій, які мають стати у найближчому майбутньому одним із обов'язкових освітніх стандартів.

Ключовим завданням сучасного навчання іноземним мовам має стати формування відповідної інтегрованої лінгвокультурної компетенції, спрямованої на її подальший безперервний розвиток. Досягнення певного рівня такої компетенції більшістю представників нинішнього та майбутнього поколінь сприятиме формуванню інтелектуального потенціалу суспільства взагалі й України зокрема як одного з найголовніших факторів сталого розвитку людства.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).
2. Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» від 12.01.2015 р. № 5/2015 (<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>).
3. Порядок денний у галузі сталого розвитку на саміті ООН від 25.06.2015 р. (<http://www.un.org.ua/ua/informatsiinyi-tsentr/news/3579-2015-09-28-12-06-08-istorichniy-noviy-poryadok-den>).
4. 17 глобальних цілей сталого розвитку 2016-2030 (<http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholititia/tsili-staloho-rozvytku>).

Шуппе Л.В.,
викладач кафедри іспанської філології,
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова,
м. Одеса, Україна

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена проблемі формування культурологічної компетентності студентів у процесі їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Особлива увага приділяється визначенню сутності культурологічної компетентності та відповідних умінь з аналізу художнього тексту. Уточнено систему провідних мотивів студентів щодо вивчення іноземної мови як психологічного чинника формування в їх культурологічної компетентності. Встановлено тісний зв'язок між мотивами студентів щодо вивчення іноземної мови та їх мотивами щодо здійснення функцій професійної діяльності, які суттєво впливають на розвиток провідних складових культурологічної компетентності.

Ключові слова: культурологічні уміння, культурологічна компетентність, лінгвокультурологічна компетенція, мотивація до вивчення іноземної мови, навчання іноземної мови.

Розробка теоретично-методологічних і прикладних аспектів проблеми розвитку культурологічної компетентності студентів спирається на теоретично-методологічні підходи: функціонування та розвитку багаторівневих систем професійної освіти (С.Я. Батишев, В.І. Блинов, В.А. Болотов, М.Я. Віленський, В.Ф. Кривошеев, В.Г. Кремень, Л.Г. Логінова, Т.Ю. Ломакіна, В.І. Луговий, А.М. Новіков, В.А. Сластенін, В.П. Симонов, В.Д. Шадриков); формування та удосконалення професійної компетентності й культури (В.П. Байденко, Б.З. Вульф, А.А. Деркач, Е.Ф. Зеєр, І.А. Зимня, А.К. Маркова, Н.І. Нікітіна, Н.М. Романенко); безперервної професійної підготовки спеціалістів (Т.Е. Галкіна, Н.В. Гарашкіна, Т.Ю. Ломакіна, І.Г. Металова, А.П. Поздняков, М.Г. Сергєєва, В.В. Сизикова); культурологічних засад змісту і технологій вищої освіти (К.Ш. Ахияров, А.А. Вербицький, Г.Н. Волков, В.П. Зинченко, М.М. Левіна, Л.І. Мищенко, Н.Д. Нікандров, Н.Г. Ничкало).

У сучасній теорії та практиці вітчизняної та зарубіжної систем освіти означився концептуальний поворот в бік ідей культурології освіти та виховання з позицій культури (А.Г. Асмолов, М.А. Аріарський, В.С. Біблер, К.Ю. Богачев, Є.В. Бондаревська, А.П. Валицька, І.А. Зязюн, Н.Н. Крилова, А.Я. Флієр), спостерігається пошук моделей, що орієнтуються на культуроформуючі підходи в навчанні (Г.М. Сомбаманія), його творчі та евристичні компоненти – модель «освіта всередині культури» (А.Г. Асмолов), школа А.В. Хуторського, культуротворчі школи (А.П. Валицька); розробку технологій культуроорієнтованої (В.С. Біблер, С.І. Гессен, М.С. Каган) та полікультурної (М.М. Бахтин, Р.Ю. Булаков, Г.Д. Дмитрієв, Ю. Бос-Нуннинг, П. Бурдье, В. Валбінер, С. Гайтанідес, Х. Гопферт, М. Крюгер-Потратц, Г. Померин, Х. Райх, А. Соннет, Ч. Тейлор, Х. Томас, Р. Трал, В. Фтенакис, Б. Хакль, М. Хоманн, Ю. Шмидт) освіти; особистісно-орієнтованої (І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, В.В. Сериков, О.С. Цокур) та неперервної (Н.В. Кічук, В.В. Радул) освіти як процесу збагачення творчого потенціалу особистості; професіонального розвитку як якісного перетворення внутрішнього світу особистості (Н.В. Кузьміна, О.П. Саннікова, Р.М. Цокур).

Однак проблему наукового обґрунтування розвитку культурологічної компетенції студентів філологічних та немовних спеціальностей можна віднести до найменш розробленої в області сучасної педагогічної науки. Необхідність її наукового осмислення і практичної реалізації визначається низкою суперечностей, які проявляються:

– між державно-суспільним замовленням на формування світогляду особистості відповідно до моральних норм і культурних характеристик суспільства та недостатніми зусиллями педагогічної науки щодо реалізації наукового проектування та впровадження професійно-освітніх систем, орієнтованих на розвиток загальної культури майбутніх спеціалістів, їх професійно важливих якостей, етнокультурних і соціокультурних компетенцій;

– між запитамі різних сегментів професійного товариства щодо безупинності підвищення професіоналізму спеціалістів з урахуванням культурологічної моделі та недостатньої розробленості дидактичного супроводу і змістовно-методичної забезпеченості освітнього процесу вищого навчального закладу, враховуючи розвиток їх етнокультурних і соціокультурних компетенцій;

– між зростаючими потребами самих випускників у розвитку культурологічних компетенцій, необхідних в сучасних умовах професійної діяльності, і неможливістю задоволення цих потреб традиційними освітніми програмами, що пропонуються.

Як показують результати дослідження М.П. Булигіної, під лінгвокультурологічного компетентності спеціалістів з романо-германської філології розуміється система їх знань про культуру, що втілена в певній національній мові, та вмінь з оперування цими знаннями [1, с. 56]. Формування культурологічної компетентності фахівців з іноземних мов у єдності всіх її складових (лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціокультурна, соціальна) визначає зміст навчання з інтерпретації художнього тексту. Остання передбачає підготовку бакалаврів германської та романської філології відповідно до прагмалінгвістичних характеристик художніх творів, які предстають текстами з логіко-змістовною структурою, яким притаманні певні характеристики, що проявляються під час їх аналізу та інтерпретації. Основною стильовою рисою художнього твору є образність, котра матеріалізується за допомогою різноманітних мовних засобів. До них відносяться лексичні, синтаксичні, словотворчі особливості тексту художнього твору. Окрім цього, в художньому тексті, як в ніякому іншому, присутній шар, збагачений національно-маркованими одиницями (лінгвокультуремами).

Як показують результати досліджень, інтегроване вивчення художнього тексту студентами філологічних факультетів ВНЗ дозволяє забезпечити якість їх професійної підготовки як майбутніх філологів за умови формування в них лінгвокультурологічної компетентності як однієї з найважливіших якостей і цілей їх професійної підготовки. При цьому важливе значення надається формуванню спеціальних умінь роботи з художнім текстом, необхідним студентам-філологам для формування лінгвокультурологічної компетентності, до яких відносять:

- вміння виділяти ключові образи у творі;
- вміння визначати конотативне значення слова;
- вміння виділяти у тексті культурологічні лакуни і заповнювати їх шляхом знаходження необхідної інформації;
- вміння помічати національно-марковану одиницю (лінгвокультуреми) у структуру поля для формування відносно повної картини певного фрагменту дійсності [2, с. 145].

Разом з тим, з урахуванням професійних кваліфікацій випускників факультетів романо-германської філології в центрі їх уваги як вчителів іноземної мови під час рішення суто професійних задач все частіше знаходяться проблеми соціокультурного характеру. Обумовлено це тим, що освітній та виховний процеси, з огляду на важкість задач, що вирішуються, розглядаються в широкому соціокультурному контексті і стають об'єктом культурологічного аналізу. Сам же культурологічний аналіз при цьому стає важливим практико-орієнтованим інструментом, котрий дозволяє, по-перше, змінити рівень уявлення про соціокультурні сторони педагогічної реальності; по-друге, закладати ціннісно-мотиваційні засади професійної культури; по-третє, суттєво змінити зміст педагогічної

діяльності, збагачуючи професійно-педагогічні функції вчителя іноземної мови як спеціаліста в області іншомовної культури.

Оволодіння основами культурологічного аналізу, за нашими власними спостереженнями, дає можливість отримати різностороннє уявлення про різномасштабні процеси соціалізації, встановлювати взаємозв'язок педагогічних процесів з іншими процесами соціокультурної сфери. При цьому широка опора на систему культурологічних вмінь як операційно-дієвого компонента культурологічної компетентності змінює рівень соціокультурних уявлень бакалаврів іспанської філології в якості вчителів іноземної мови про педагогічну реальність, наближає їх до більш повних та обґрунтованих відповідей на соціокультурні проблеми шкільної іншомовної освіти і полікультурного виховання.

Світоглядний і прогностичний потенціал культурологічного аналізу проявляється в описі й осмисленні комплексу ціннісно-змістовних і нормативно-регулятивних засобів та механізмів колективних форм життєдіяльності людей, що певним чином відбивається на ціннісно-мотиваційних аспектах професійної діяльності вчителя іспанської мови. Аксиологічна направленість культурологічного аналізу виступає важливою умовою не тільки для загального розуміння ним актуальних проблем культури, але також і для вироблення власних ціннісних позицій та орієнтирів, важливих, перш за все з професійної точки зору. Культурологічний аналіз входить в структуру професійної діяльності бакалавра як філолога і як вчителя іспанської мови, збагачує системно-аналітичними, евристичними та аксіологічними елементами весь комплекс його професійно-педагогічних функцій: інформаційну, розвиваючу, орієнтовану, мобілізаційну, конструктивну, комунікативну, організаційну та дослідницьку.

Натомість, для успішного формування культурологічної компетентності бакалаврів іспанської філології недостатньо лише опанування основами культурологічного аналізу художніх текстів та відповідних вмінь. Дуже важливо стимулювання їх мотивацій до вивчення іноземної мови та майбутньої професії за фахом. Дотримуючись позиції В. Рижова, М. Рідель, мотивацію бакалаврів іспанської філології до оволодіння провідною іноземною мовою культурою правомірно диференціювати за такими різновидами:

- пізнавально-освітньою, яка включає мотиви, що відображають прагнення студента бути всесторонньо розвиненою, ерудованою, широко освіченою людиною, чому неабиякою мірою сприяє вивчення іноземних мов;
- інтелектуально-розвиваючою, що виражає потребу студентів в саморозвитку, самоудосконаленні в інтелектуальному плані, у розвитку своїх здібностей і компетенцій;
- комунікативною, яка свідчить про прагнення студентів до спілкування іноземною мовою як зі своїми однолітками, так і з носіями мови, майбутніми зарубіжними партнерами;
- емоційно-ціннісною, яка включає висловлювання, що характеризують наявність інтересу студентів до іноземних мов, емоційно-ціннісного ставлення до занять з інтенсивним використанням іноземної мови;
- престижною, що пов'язана з усвідомленням власної значущості, винятковості завдяки володінню іноземною мовою, що дозволяє студентові виділитися серед інших людей, відрізнитися;
- ідентифікаційною, до якої входять мотиви, що відображають прагнення студентів ідентифікувати себе з ким-небудь із відомих людей, що володіли однією або декількома мовами, зі своїм педагогом, носієм мови;
- прагматичною, що представлена двома групами мотивів, що визначають, по перше, практичну значущість мови для майбутньої роботи, навчання із тими перспективами, які відкриваються майбутньому фахівцю, що володіє іноземною мовою, а по-друге, – пов'язані з усвідомленням об'єктивної значущості іноземних мов, необхідності володіння ними з метою зробити значний внесок у подальшу розбудову суспільства своєю суспільно корисною діяльністю;

– мотивацію уникнення неприємностей, включаючи мотиви «скласти іспит», «отримати вищу освіту», «вивчати іноземну мову», щоб не мати негативних оцінок[3, с. 151].

Аналіз емпіричних даних, зібраних під час обстеження всіх видів мотивації студентів – бакалаврів іспанської філології ОНУ ім. І.І. Мечникова показав, що перше місце за середнім балом одержала прагматична мотивація, трохи менший бал виявився у мотивації обов'язку без особистісної значущості (тобто необхідності і важливості володіння іноземною мовою для майбутньої професійної діяльності). Відмінності в цих двох видах мотивації не дуже значні. Потім слідує пізнавально-освітні і інтелектуально-розвиваючі мотиви, які займають третє і четверте місця відповідно. Комунікативна мотивація знаходиться на п'ятому місці, за нею визначаються ідентифікаційні і престижні мотиви, що займають відповідно шосте і сьоме місця. На останньому – восьмому місці перебувають емоційно-ціннісні мотиви перед мотивами уникнення неприємностей. Це засвідчує про те, що на першому і другому місцях перебувають зовнішні мотиви оволодіння іноземною мовою та майбутньої професійної діяльності, а внутрішні мотиви – пізнавально-освітні, комунікативні і емоційно-ціннісні – знаходяться на третьому, п'ятому і восьмому місцях відповідно.

Ранжування мотивів кожного випробовуваного показало, що прагматична мотивація виявилася пріоритетною для 47% студентів, які вивчали іспанську мову, у яких вона посідає перше місце, мотивація обов'язку без особистісної значущості одержала перше місце у 30% студентів, пізнавально-освітні мотиви посідають перше місце у 19% студентів. На другому ранговому місці перебувають мотиви обов'язку без особистісної значущості – у 35% студентів, прагматичні мотиви – у 27%, пізнавально-освітні – у 19%, комунікативні – у 11% студентів. Третє місце у 16% студентів займають пізнавально-освітні мотиви, у 13% – інтелектуально-розвивальні, комунікативні – у 11%. У цілому перші три місця у більшості студентів посідають прагматичні мотиви (78%), пізнавально-освітні (49%) і мотиви обов'язку без особистісної значущості (41%). Такі внутрішні мотиви, як комунікативні і емоційно-ціннісні, посідають одне з перших місць у невеликій частини студентів романської (24%) і, зокрема, іспанської (12%) філології. Очевидно, що комунікативні й емоційні потреби студентів не задовольняються повною мірою на заняттях з фахових дисциплін, де використовується іноземна мова. Виявлено, що високий рівень мотивації оволодіння провідною іноземною мовою мають 46% випробовуваних, достатній – 25%, середній – 20% і низький – 9% студентів.

Аналіз отриманих емпіричних даних показує, що високий і достатній рівень мотивації до оволодіння іспанською мовою мають близько 59% студентів, такий же рівень професійної мотивації до педагогічної діяльності – 56% студентів. Із загального числа студентів з середньою професійною мотивацією (34%) володіють таким же рівнем мотивації до оволодіння іспанською мовою – 31%. Інші 62% розподілилися таким чином: 20% студентів з середнім рівнем професійної мотивації (18%) і низьким (2%) рівнем мотивації оволодіння іноземною мовою; 26% випробовуваних з середнім і низьким рівнем професійної мотивації мають такий же рівень мотивації до оволодіння іспанською мовою, з них: 20% студентів мають середній рівень професійної мотивації і мотивації до оволодіння іноземною мовою, 4% – низький рівень обох показників, 3% студентів при середній професійній мотивації мають низький рівень мотивації до оволодіння іноземною мовою і 2% мають середню мотивацію до оволодіння іноземною мовою при низькому рівні професійної мотивації.

Таким чином, переважна частина студентів має достатній рівень професійної мотивації до педагогічної діяльності і мотивації до оволодіння іспанською мовою, в яких є мотиваційні резерви, які можна задіювати, а саме: формувати мотивацію до оволодіння іноземною мовою за наявності професійної мотивації і сприяти розвитку професійно-педагогічної мотивації, спираючись на мотивацію до оволодіння основною – іспанською мовою.

Література

1. Булыгина М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку: Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Маргарита Викторовна Булыгина. – М., 1997. – 189 с.
2. Жиркова Г. П. Культурологическая компетентность педагогов в системе повышения квалификации: опыт моделирования / Г. П. Жиркова, Е. П. Комаровская // Власть. – 2015. – № 11. – С. 128-131.
3. Рідель Т.М. Формування комунікативної компетенції як мотиваційного компонента у процесі навчання іноземній мові студентів немовних ВНЗ засобами підручника / Т.М. Рідель // Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. пр.] / Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2010. – Вип. №1 (10). – С. 167-183.

Щербина О. О.,
к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов,
Воєнно-дипломатична академія ім. Євгенія Березняка,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СЛУХАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Досліджено шляхи формування німецькомовної професійно орієнтованої аудитивної компетентності майбутніх воєнних фахівців, визначено та проаналізовано основні труднощі, що виникають у процесі навчання аудіювання німецькою мовою на матеріалі професійно орієнтованих текстів, а також наведено приклади методичної реалізації подолання вказаних труднощів на заняттях.

Ключові слова: *німецькомовна професійно орієнтована аудитивна компетентність, іношомовна підготовка, ймовірне прогнозування, оперативна пам'ять, довготривала пам'ять.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Успішне формування німецькомовної професійно орієнтованої аудитивної компетентності слухачів Вищих військових навчальних закладів під час вивчення курсу німецької мови є необхідною передумовою якісного виконання ними як фахівцями професійних завдань, що мають комунікативний характер та спрямовані на підтримання контактів з іноземцями, використання можливостей до співпраці. Відповідно до норм і положень щодо освіти у вищих військових навчальних закладах випускники мають уміти сприймати на слух і розуміти усні професійно орієнтовані повідомлення під час безпосереднього спілкування та опосередковано, а саме: слухати інформацію усного повідомлення з метою збору, обробки та узагальнення інформації в загальновійськовій, військово-політичній, військово-спеціальній, соціально-політичній сферах [3]. Відповідно до наведених вище вимог, навчання аудіювання відіграє провідну роль в іншомовній підготовці майбутніх фахівців воєнно-дипломатичної служби.

Проблему навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності викладено у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Зокрема, широко висвітлено деякі аспекти навчання аудіювання: навчання аудіювання школярів, а також методично добре розроблено етапи навчання аудіювання на початковому етапі вивчення іноземних мов (І. Л. Бім, Л. С. Виготський, С. В. Гапонова, І. А. Зимня, Л. А. Єпіфанцева, Veronika Wenzel). Однак аудіювання на матеріалі професійно орієнтованих текстів, а також навчання цього виду мовленнєвої діяльності дорослих відповідно до їхньої професійної діяльності залишилося поза увагою науковців. Інтерес до навчання аудіювання на професійно орієнтованому мовному матеріалі зростає, оскільки жваво розбудовується міжнародна галузева співпраця.

Аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який спрямовано на розуміння сприйнятого на слух мовлення, а також усвідомлення його змісту і функціонально-стилістичних особливостей. Його структурними елементами є спонукально-мотиваційний, аналітико-синтетичний, виконавчий.

Процес аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого слухач завдяки **механізму внутрішнього промовляння** перетворює звукові (а якщо він спостерігає за співрозмовником, то й зорові) образи в артикуляційні.

Для осмислення всього повідомлення необхідно вичленити в ньому окремі лексико-граматичні ланки (фрази, синтагми, словосполучення, слова) і зрозуміти зміст кожної з них. Це здійснюється за допомогою **механізму сегментування мовленнєвого ланцюга**.

Один з найважливіших механізмів аудіювання – **механізм оперативної пам'яті** – утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу.

Велику роль у процесі аудіювання відіграє **механізм антиципації** або **ймовірного прогнозування**, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення.

Проте антиципація та ідентифікація можуть здійснюватися лише на основі **механізму довготривалої пам'яті**, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у свідомості особистості.

Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє **механізм осмислення**, який здійснює еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації в образну. Отже, чужа думка, закодована в аудіотексті і яку розпізнають, має спричинити умовивід, розуміння сприйнятого смислового змісту і власну мовленнєву та немовленнєву поведінку. Чинники, які ускладнюють сприймання на слух: немає чіткої межі між лексичними одиницями, їх злиття в мовленнєвому потоці, явища асиміляції на стику слів і всередині слів; фонетична редукція; швидкоплинність процесу, що зумовлюється темпом усного мовлення; необоротність слухової реакції; інтерферуючий взаємовплив лексичних одиниць.

Аудіювання в рамках вивчення «Військово-спеціального» та «Воєнно-дипломатичного» курсів відбувається відповідно до окресленої тематики на основі відео- та аудіосюжетів, що мають лексико-граматичні особливості. Ключовим моментом є передусім власне побудова німецького речення, відповідно до якої смислове дієслово, наприклад, може стояти наприкінці висловлювання. Крім того, таке граматичне явище, як відокремлювані дієслівні префікси, місце яких також у кінці фрази або речення, суттєво ускладнюють сприйняття та адекватне розуміння тексту. Окремим моментом ускладнення аудіювання німецькою мовою є групи складнопідрядних речень, в яких дієслова стоять на останньому граматичному місці. Варіативне місце заперечення *nicht* у німецьких реченнях також може уповільнювати та ускладнювати сприйняття інформації, поданої в повідомленні. І це лише деякі граматичні аспекти, що суттєво впливають на сприймання автентичної німецькомовної інформації. Щодо лексичних одиниць у рамках вивчення «Військово-спеціального» та «Воєнно-дипломатичного» курсів, то слід звернути увагу на складнощі терміноутворення німецької мови, де основним способом є складання основ, у результаті цього виникають складні іменники, що не мають адекватного перекладу і потребують використання інших частин мови, об'єднаних у досить довгі словосполучення при інтерпретації, щоб можна було зрозуміти німецький спеціальний термін максимально наближено, оскільки для української мови спосіб складання основ у терміноутворенні є нетиповим. Так, зокрема, автентичні німецькомовні фрагменти здебільшого містять суспільно-політичну та військово-спеціальну лексику і, відповідно, потребують додаткового опрацювання лексичного матеріалу за темою з поправкою на часткову невідповідність термінів для безперешкодного розуміння повідомлення. Таким чином, навчання аудіювання супроводжується подоланням певних труднощів. Великою мірою впливають на успішність навчання аудіювання індивідуально-психологічні особливості слухачів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, механізму ймовірного прогнозування, слухова пам'ять, рівень концентрації уваги, кмітливості, вміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Ці загальні вміння розвиваються у процесі навчання багатьох предметів, здебільшого в шкільному віці [6; 7].

Мовні труднощі аудіювання на відміну від індивідуально-психологічних характеристик слухачів визначаються об'єктивними параметрами, а саме рівнем розуміння наявної в аудіотексті інформації (повне розуміння інформації, розуміння важливих ідей,

цілеспрямований вибір інформації); видом аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог); тематикою/ темою; обсягом аудіотексту (кількістю слів у ньому).

Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання. Це, зокрема, стосується початкового рівня навчання. Нерозвиненість фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу слухача на мовну форму повідомлення, в результаті чого не розпізнаються значення слів і синтагм як одиниць сприймання. Основними фонетичними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Велике значення для адекватного розуміння має логічний наголос: він несе основне смислове навантаження.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності (що характерно для другого і третього курсів), але й при вживанні слів у переносному значенні, наявності слів, які не мають великого інформаційного навантаження, вживанні аморф-них, невмотивованих слів і фразеологічних зворотів.

Граматичні труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації, збільшуються пропорційно довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, яких немає в рідній мові. Труднощі спричиняє граматична омонімія, особливо в службових словах.

Підсумовуючи викладене вище, можна зазначити, що успішність формування аудитивної компетентності залежить 1) від індивідуально-психологічних особливостей самого слухача; 2) від мовних особливостей військово-спеціальних та суспільно-політичних аудіотекстів та їх відповідності мовленнєвому досвіду і знанням слухача; 3) від умов сприймання аудіотекстів [1; 2; 5].

Основним вимогами до військово-спеціальних та суспільно-політичних аудіотекстів є в першу чергу їх автентичність та інформативність, оскільки саме це і робить навчальний матеріал комунікативно орієнтованим і максимально адаптованим до реальних умов спілкування. Це можуть бути аудіо- та відеоматеріали щодо структури та основних завдань міжнародних організацій (ЄС, СОТ, ООН, НАТО), питань міжнародного військово-політичного співробітництва та безпеки, а також новини на німецькомовних телеканалах (Deutsche Welle, ARD тощо).

Система вправ для формування навичок та розвитку вмінь аудіювання військово-спеціальних та суспільно-політичних текстів охоплює вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання та вправи для розвитку вмінь аудіювання [5, с. 70].

Вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання – це некомунікативні та умовно-комунікативні вправи, за допомогою яких у слухачів формуються слухові, лексичні та граматичні навички аудіювання.

Приклад 1. Erstellen Sie während des Hörens den Text!

Konflikt in Mali

Frank..... hat Soldaten in das afr..... Land Mali geschickt. In Mali wird s..... Monaten gekämpft. Islamisten haben dort mit Ge..... viele Städte erobert. Die Reg..... in Mali konnte sie nicht aufh..... . Die Islamisten wollen in ganz Mali die Macht üb..... . Mehr als ta..... Soldaten aus Frank..... sind schon in Mali im Ei..... . Frank..... und andere Länder aus Eu..... haben Angst, dass Mali ein Zen..... für Terroristen aus vielen Lä..... werden könnte.

Приклад 1 являє собою так званий ЦЕ-ТЕСТ (C-Test), який є різновидом тестів на заповнення пропусків у зв'язному тексті (Lückentexttests), але на відміну від них під час виконання цього тесту слухач має написати не ціле слово, а лише його частину.

Приклад 2. Füllen Sie die Lücken beim Hören aus. Verwenden Sie dafür die Wörter aus dem Kasten unten.

Nordkorea testet Atombombe

Nordkorea hat 1) ____ getestet. Fast alle anderen Länder 2) ____ finden das nicht gut. Die Nachbarländer von 3) ____ haben Angst.

Die Regierung von Nordkorea hat 4) ____ eine Atombombe getestet. Die Atombombe ist die gefährlichste 5) ____ . Die Politiker in Nordkorea sagen, sie wollen 6) ____ sein. Sie sagen, sie dürfen Atombomben bauen und ausprobieren.

Politiker in fast allen anderen Ländern der Welt sind dagegen. Sie wollen nicht, dass 7) ____ von Nordkorea andere Länder bedroht. Und sie sagen, dass die Menschen in Nordkorea unterdrückt werden.

8) ____, Obama, hat gesagt, Nordkorea darf keine gefährlichen Bomben haben. Obama will alles tun, 9) ____ . China ist 10) ____ von Nordkorea. China will aber auch nicht, dass Nordkorea eine Atombombe bekommt.

a) eine Atombombe
b) Nordkorea
c) von allen Bomben
d) auf der Welt
e) der Präsident der USA

f) ein mächtiger Staat
g) die Regierung
h) zum dritten Mal
i) ein Nachbar
j) um das zu verhindern

Приклад 2 є тестом на заповнення пропусків у зв'язному тексті (Lückentexttests). Запропоновані вправи допомагатимуть слухачам на початковому етапі формування вмінь аудіювання військово-спеціальних та суспільно-політичних текстів зрозуміти актуальне значення лексичних одиниць та граматичних явищ на основі контексту.

Основне місце в розвитку вмінь аудіювання посідають комунікативні вправи, а саме вправи на аудіювання текстів з метою одержання інформації. Виконуючи мовленнєві вправи, слухачі оволодівають умінями передбачати зміст запропонованого аудіо- чи відеоматеріалу, виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках дійових осіб, простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту аудіо- чи відеосюжету.

Приклад 3. Hören Sie die Rede des deutschen Verteidigungsministers zur Neuausrichtung der Bundeswehr. Lösen Sie die folgenden Aufgaben:

- Kreuzen Sie an: Ist die Information richtig oder falsch?
- Korrigieren Sie die falschen Informationen.
- Beantworten Sie die Fragen zum Inhalt der Rede des Verteidigungsministers.

Під час розроблення вправ для формування аудитивної компетентності важливо враховувати взаємозв'язок аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що розроблена система вправ на матеріалі військово-спеціальних та суспільно-політичних аудіо- чи відео сюжетів, поетапне подолання фонетичних труднощів у розумінні німецькомовного аудіоповідомлення, поступове виконання вправ з акцентом на граматичному матеріалі, який викликає складнощі у сприйнятті і швидкому розумінні німецької мови на слух, вивчення лексичного автентичного матеріалу для адаптації до професійно орієнтованих німецьких слів сприятимуть успішному формуванню німецькомовної професійно орієнтованої аудитивної компетентності слухачів Воєнно-дипломатичної академії, оскільки ці вправи реалізують основні методичні принципи комунікативного та особистісно-діяльнісного підходів до навчання іноземних мов, адаптованих саме для німецької мови, для опрацювання

автентичних німецькомовних повідомлень з урахуванням лексико-граматичних особливостей. Саме це у свою чергу дасть змогу слухачам виконувати поставлені завдання на високому професійному рівні.

Перспективи подальших досліджень. Сьогодні відкритим залишається питання забезпечення цілісності навчання всіх видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку з опорою на комунікативну модель. Безперечно подальшого дослідження, конкретизації та адаптації до реальних умов потребують задекларовані комунікативний та особистісно-діяльнісний підходи до навчання іноземних мов у Воєнно-дипломатичній академії. Для успішного формування німецькомовної професійно орієнтованої аудитивної компетентності слухачів Воєнно-дипломатичної академії необхідно вдосконалювати навчально-методичні матеріали відповідно до тематики «Військово-спеціального» та «Воєнно-дипломатичного» курсів.

Література

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособ. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
2. Гапонова С. В. Деякі особливості текстів для навчання аудіювання учнів старшої школи / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2003. – №3. – С. 3-10.
3. Лагодинський О. С. Комунікативні основи англomовної підготовки майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах / О. С. Лагодинський // Наукові записки. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2012. – Вип. 104. – С. 132-140.
4. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 152 – 156.
5. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
6. Щербина О. О. Особливості підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів до міжкультурної комунікації / О. О. Щербина // Наукові записки. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 274 с. – Вип. 123. – С. 221 – 229.
7. Синьов В. М. Розвиток інтелектуальних умінь майбутніх фахівців воєнно-дипломатичної служби у ході іншомовної підготовки [Електронний ресурс] / В. М. Синьов, О. О. Щербина // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2015. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_17.

Якушко К.Г.,
*ст. викладач кафедри англійської мови для технічних
та агробіологічних спеціальностей,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

THE REALIZATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ACQUIRING PROFESSIONALLY ORIENTED OTHER LANGUAGE COMMUNICATION BY STUDENTS OF TECHNICAL FIELDS WITHIN AGRARIAN UNIVERSITIES

Nowadays there is a necessity to realize some pedagogical conditions to master foreign language communicative skills and to describe the results of adequate theoretical and practical research thesis in the field of theory and methods of professional education.

The analysis of relevant pedagogical sources testifies that at present the problem of developing professionally oriented other language communication of technical-trainees escapes proper theoretical and practical attention [1]. Respectively, University curricula do not have practical courses introducing students to various techniques of implementing interdisciplinary technologies in the educational process. Such techniques, combined with the conventional ones, may become beneficiary for training future technicians and agrarians for the effective professional interaction in the modern globalized world.

Our aim is to describe the realized pedagogical conditions for acquiring professionally oriented other language communication by students of technical fields within agrarian universities having based on the same name research thesis to propound a new methodological framework of training university students majoring in technical field.

This paper addresses the aforementioned problems from the perspective of linguistics, cognitive science and pedagogy. The central issue of the investigation is professionally oriented alien language communication of technical-trainees. It is defined as a purposeful bilateral process of interrelated and interconditionate activity aimed at acquiring specialized knowledge, habits and skills which are conducive for this process via a target language. The research presents a detailed description of a coherent and comprehensive methodology aimed at developing professionally oriented other language communication of university students majoring in technical fields. The author exhibits how this methodology can be applied in the learning and teaching process, propounding the devised functional model, methods, techniques and organizational forms of mastering material under study, and a relevant system of communicative and cognitive professionally-oriented exercises.

There are five pedagogical conditions to favour the positive results like involving principles to realize professionally oriented other language communication formation; having based on standard and convectional documents to direct higher education on the need to develop the skilled usage of foreign language as the other language system, as the tool to solve professional tasks working in different regimes, technical programmes and sign systems; having based on educational and communicative experience, linguistic and spelling experience to be obtained before enrolling into agrarian higher educational establishment; creating technology to be maximally focused on special mental features of the future agrarian mechanical engineers; usage of such forming means and tools which would provide the agrarian technical specialist's needs in other language communication to solve his professional industrial communicative tasks as well as the task of own development. skills [2].

The results of the research are positive because the pedagogical experiment exposes how the suggested methodology and pedagogical conditions can facilitate developing the high level of

professionally oriented alien language communication of future agrarian engineers. These results were represented primarily to the scholars of the English Department of Technical and Agrobiological Specialities within NULES of Ukraine in Kyiv as well as to representatives of English Chairs within Zhytomyr and Kharkiv agrarian universities [3].

The conclusion is in definition of the further research perspectives because the developed methodology is compatible with teaching students of other fields and degrees to outline a perspective for further investigation.

Literature

1. Yakushko K. G. The influence of pedagogical conditions on the development of other language communication for future agrarian engineers / K. G. Yakushko // *Educacja ustawiczna doroslych: Polish journal of continuing education*. – Radom: Instytut technologii eksploatacji, Panstwowy instytut Badawczy, 2015. – № 2 (89). – P. 76–84.
2. Якушко К. Г. Проблеми створення та перевірки ефективності педагогічних умов формування професійного іншомовного спілкування студентів / К. Г. Якушко, Л. О. Калмикова // *Проблеми освіти: наук. зб.* – К.: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2014. – Вип. 78, Ч. 2. – С. 21–26.
3. Якушко К. Г. Роль кафедри в реалізації педагогічних умов формування у студентів професійно-орієнтованого іншомовного спілкування / К. Г. Якушко // *Проблеми освіти: наук. зб.* – К.: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – Вип. 77, Ч. 1. – С. 167–171.

Наукове видання

**ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ
ТА ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ З ВИВЧЕННЯ, ВИКЛАДАННЯ
ТА ОЦІНЮВАННЯ МОВ**

*Збірник матеріалів
VII Міжнародної науково-методичної конференції
6-7 жовтня 2016 року
Україна, Одеса*

Научное издание

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
И ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ
ПО ИЗУЧЕНИЮ, ПРЕПОДАВАНИЮ И ОЦЕНИВАНИЮ ЯЗЫКОВ**

*Сборник материалов
VII Международной научно-методической конференции
6-7 октября 2016 года
Украина, Одесса*

Science edition

**LINGUISTIC TRAINING OF STUDENTS OF UNIVERSITIES OF NON-
PHILOLOGICAL SPECIALITIES IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS
AND RECOMMENDATIONS OF THE COMMON
EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES:
LEARNING, TEACHING AND ASSESSMENT**

*Proceedings
of the VII International Scientific and Methodical Conference
October 6-7, 2016
Ukraine, Odessa*

Підписано до друку 26.12.2016 р.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Гарнітура TimesNewRoman.
Друк офсетний. Ум. друк арк. 17,75. Наклад 300 прим.
Заказ № 2912/3.

Надруковано з готового оригінал-макету у друкарні «Апрель»
ФОП Бондаренко М.О.
64045, м. Одеса, вул. В. Арнаутська, 60
тел.: +38 0482 35 79 76

Свідectво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців ДК № 4684 від 13.02.2014 р.