

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Факультет міжнародної економіки
Кафедра іноземних мов

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

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
(6–7 квітня 2012 року)

У трьох томах

- Том 3. Естралінгвістичні аспекти викладання іноземних мов:
- Психолінгвістичні проблеми викладання іноземних мов.
 - Особливості викладання курсу теорії та практики перекладу.
 - Крос-культурні аспекти навчання іноземним мовам.

Дніпропетровськ
Видавець Біла К.О.
2012

УДК 37+159.9

ББК 73

А 43

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
СКЛАД ВИДАННЯ

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

Том 2. Методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Том 3. Естралінгвістичні аспекти викладання іноземних мов:

- Психолінгвістичні проблеми викладання іноземних мов.
- Особливості викладання курсу теорії та практики перекладу.
- Крос-культурні аспекти навчання іноземним мовам.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова організаційного комітету

Поляков М.В., ректор ДНУ ім. Олеся Гончара, д.ф.-м.н., професор, академік Академії наук вищої школи України.

Співголови організаційного комітету

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

Сазонець І.Л., д.е.н., професор, ДНУ ім. Олеся Гончара.

Члени оргкомітету:

Знанецька О.М., к.психол.н., доцент, ДНУ ім. Олеся Гончара;

Красильщик А.К., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олеся Гончара;

Потураєва Л.В., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олеся Гончара;

Цветаєва О.В., викл. каф. іноземних мов факультету міжнародної економіки, ДНУ ім. Олеся Гончара;

Кіракосян Г.А., викл. каф. іноземних мов факультету міжнародної економіки, ДНУ ім. Олеся Гончара.

Технічний секретар

Косьянова О.Г., викл. каф. іноземних мов факультету міжнародної економіки, ДНУ ім. Олеся Гончара.

Редакційна колегія:

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

Ваняркін В.М., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олеся Гончара;

Клочко О.О., к.ф.н., доцент, Митна академія України;

Колбіна Т.В., д.пед.н., професор, Харківський національний економічний університет;

Потураєва Л.В., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олеся Гончара;

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

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

Цветаєва О.В., викл. каф. іноземних мов факультету міжнародної економіки, ДНУ ім. Олеся Гончара.

А 43 Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. 2012 р. : У 3 т. – Д. : Біла К.О., 2012.

ISBN 978-617-645-046-7

Т. 3 : Естралінгвістичні аспекти викладання іноземних мов. – 2012. – 104 с.

ISBN 978-617-645-049-8

У збірнику надруковано матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, яка відбулася 6–7 квітня 2012 року у м.Дніпропетровськ.

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 339

ББК 65

ISBN 978-617-645-046-7

ISBN 978-617-645-049-8 (Т. 3)

© Авторський колектив, 2012

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Д.психол.н. Аршава И.Ф., к.ф.н. Пономарева Л.Ф.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

К ВОПРОСУ О НЕГАТИВНОМ ВЛИЯНИИ ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Следует отметить, что в процессе овладения и использования иностранного языка некоторые субъекты ощущают достаточно высокий уровень языковой тревожности, которая негативно влияет на языковую дееспособность обучающихся в широком смысле слова. Проблема так называемой «языковой тревожности» привлекла внимание исследователей в области обучения иностранным языкам уже в 70-е годы. Сам термин «языковая тревожность» был введен специалистами в области когнитивной психологии, которые заметили, что при овладении иностранными языками некоторые субъекты чувствуют достаточно высокий уровень ситуативной тревожности, которые проявляются в типичных для состояния эмоциональной напряженности симптомах как результате изменений в ходе физиологических процессов. Признаками состояния напряженности являются определенные психологические сложности, которые возникают в процессе использования иностранных языков при недостаточно высоком уровне владения ею. В частности негативные эмоции.

В работах известной английской исследовательницы Уилги Риверс подчеркивается, что по данным обобщенных е. многочисленных наблюдений за процессом овладения иностранным языком реакции тревожности возникают у многих субъектов обучения, что свидетельствует о переживании ими четко выраженных состояний тревоги или аффекта.

К причинам возникновения состояния тревоги относится то, что при недостаточном владении языком некоторые отдельные компоненты высказывания, автоматизированные при использовании на родном языке, требуют осознанного

контроля или даже актуального осознания, что осложняет процесс реализации высказывания из-за операционной напряженности. Ситуация овладения иностранным языком требует высокого уровня толерантности к неопределенности в качестве признака когнитивного стиля.

Кроме психологического существует и социальный аспект данной проблемы, поскольку при использовании иностранного языка человек кроме содержания высказывания озабочен и проблемой презентации образа Я, так как речь является неотъемной частью личности. Использование иностранного языка осуществляется в процессе социального взаимодействия, то есть общения субъекта обучения с преподавателем и другими членами языковой группы. Это создает дополнительные стрессогенные факторы для субъекта обучения и усиливает тревогу, связанную с тем, какое впечатление его высказывание на иностранном языке оказывает на окружающих. К специфическим качествам личности, которые ведут к возникновению тревожности при овладении иностранными языками, относят: низкий уровень самооценки и возникновение проблем в межличностном общении.

Последние, в частности, присущи людям, для которых характерна такая черта, как соревновательность. Она ведет к тенденции сравнения своих успехов в овладении языком с результатами других. Если эти результаты оцениваются как недостаточно хорошие по сравнению с другими, то ситуация обучения вызывает появление тревоги и страха потери собственной идентичности, которая также вызывает тревожность при овладении иностранным языком.

Недостаточно профессиональное отношение преподавателей к процессу обучения и использование ими методологических приемов, вызывающих языковую тревожность, могут оказывать негативное воздействие на субъект обучения, вызывая аффективные реакции. Нереалистические требования, что, например, безупречное произношение, является необходимым показателем успешности овладения иностранным языком, также приводят к появлению языковой тревожности. Хотя известно, что избавление от специфического акцента при овладении языком является очень сложным процессом, особенно в ситуации вне языкового окружения.

Если преподаватель придает слишком большое значение безупречному произношению, то субъект обучения ощущает свою неадекватность и некомпетентность, которые вызывают языковую тревожность.

Тот же эффект оказывает стремление преподавателя исправлять все ошибки, что вызывает у обучающихся с высокой степенью тревожности неуверенность в своих знаниях, переживание стыда, особенно, если это происходит в присутствии других субъектов обучения.

Субъекты с высоким уровнем языковой тревожности имеют тенденцию к недооценке своих возможностей использовать язык как способ общения, писать на иностранном языке или понимать его.

Языковая тревожность оказывает существенное влияние на академическую успеваемость. Студенты, имеющие высокий уровень тревожности демонстрируют более низкий уровень академических достижений. Под воздействием языковой тревожности негативные переживания, связанные с недовольством собою, заставляют человека с высоким уровнем тревожности прилагать больше усилий для овладения иностранным языком. Чрезмерные и малоэффективные усилия только усиливают состояние неудовлетворенности, и некоторые из учащихся вообще отказываются от изучения языка.

Языковая тревожность может привести даже к так называемым «дебилитирующим явлениям» (debilitating language anxiety). Неприятие студентами подхода преподавателя к организации учебного процесса приводит к формированию негативного отношения к изучению языка.

Языковая тревожность коррелирует с тревожностью, как одной из черт личности. Следует отметить, что не для всех субъектов ситуация овладения иностранными языками является эмоциогенной. Состояние языковой тревожности возникает именно у субъектов, которые воспринимают ситуацию овладения иностранным языком как эмоциогенную.

Однако это не означает, что процесс овладения языком должен быть избавлен эмоционального фона. В ходе развития коммуникативного подхода к изучению иностранных языков начали учитывать большую роль эмоциональных реакций, которые возникают у студентов в процессе обучения, поскольку интеллектуальная деятельность, а изучение иностранного языка относится без сомнения к ней, лишенная эмоционального фона, не может быть продуктивной.

Таким образом, к условиям успешного овладения иностранным языком в профессиональных целях следует отнести:

- профессиональное отношение преподавателя к процессу обучения иностранным языкам;
- выбор им методологических приемов, которые минимизируют возможность возникновения «языковой тревожности», и индивидуальный подход к обучающимся с высоким уровнем тревожности.

К.пед.н. Витохина О.А., к.пед.н., Волкова О.В., к.пед.н., Лысова И.И.

Белгородский университет кооперации, экономики и права,

Российская Федерация

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Современные вызовы времени подразумевают качественное высшее профессиональное образование, предоставляющее молодому поколению возможность самореализации на глобальном профессиональном рынке. В центре внимания – «ориентация на лидеров, долгосрочные программы развития, вариативность личной траектории для студентов и, наконец, широкая интеграция с мировым образовательным сообществом, в том числе в области адаптации стандартов и подходов к университетской науке» [1].

Введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОСы) предполагает не только другой подход к организации процесса обучения и использованию новых образовательных технологий, но и создание открытой информационно-образовательной среды, ориентированной на развитие и совершенствование общекультурных и профессиональных компетенций.

В Примерной программе по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) [2] отражена компетентностная модель и уровневый подход к овладению иностранным языком, что способствует модернизации процессов преподавания иностранных языков в современной дидактической парадигме.

Гендерные исследования, проводимые за рубежом и в России, являются новым направлением социальной и гуманитарной области знаний. Гендер (социальный или социокультурный пол) не относится к области лингвистики, но в силу междисциплинарного характера гендерных исследований содержание понятия может быть идентифицировано через анализ языковых явлений речемыслительной деятельности [3].

Применение гендерной концепции в студенческой и профессиональной педагогической среде имеет свою специфику. В этом процессе приоритетное место остается за педагогом, который своим личным поведением, отношением к студентам, читаемым материалом, используемыми принципами, стратегиями и тактиками, выводит учебную аудиторию на коммуникативный уровень.

Иноязычная коммуникация на основе культурологического и гендерного подходов позволяет усваивать грамматические явления, предусмотренные программой курса, развивать речевые умения и навыки, овладевать профессиональным иностранным языком для достижения конечного результата, понимаемого нами как способность студента принимать участие в деловом общении на иностранном языке с учётом принадлежности коммуникативного партнера к иной национальной культуре и/или гендерной группе, что соответствует личности, обладающей социальной (межкультурной) компетентностью.

Другим направлением является выявление и учёт интересов гендерных групп в процессе коммуникации на иностранном языке. С этой целью в Белгородском университете кооперации, экономики и права было проведено анкетирование студентов. Предложение выбора интересующих тем коммуникации из ряда 20 наименований (мода, косметика, машины, футбол, одежда, фильмы, музыка, литература, программирование, кулинарные рецепты, собственные ощущения, мировоззрение, философия жизни, душа, семья, друзья, кто мы на самом деле, страхи, мечты, воспоминания из детства) ограничивалось пятью наиболее важными и предпочитаемыми темами и проблемами общения. Результаты анкетирования предоставляли возможность как самим обучаемым, так и преподавателям увидеть предпочтения девушек и юношей. По обобщённым данным приоритетными ситуациями для общения в студенческой среде явились

темы: «друзья», «семья», «музыка», «путешествия», «фильмы». Вечно волнующие темы для женской аудитории – «одежда», «косметика», «мода», для мужской – «автомобиль», «футбол», «программирование» и т.д. добавляют такие варианты ответов как «душа», «мечты», «философия жизни». Опрос студенческой аудитории предполагал выявление предпочтений в повседневно-бытовой, учебно-образовательной и социокультурной сферах коммуникации. Ситуации профессиональной сферы предполагается рассматривать на старшей ступени обучения иностранному языку.

На занятиях по иностранному языку ключевой задачей является создание условий для творческой речемыслительной деятельности. Участие студентов в разрешении проблемных ситуаций в условиях естественного общения позволяет определить значимые для человека противоречия. Выявленное незнание становится катализатором стремления преодолеть возникшее противоречие. В этом контексте приобретённый ранее субъектный опыт претерпевает качественные изменения под влиянием элементов гендерной культуры. Изменяются коммуникативные и конативные компоненты в структуре субъектного опыта индивида, реализуемые обучаемым в познавательной деятельности и отношений к окружающему миру. Приобретаемый опыт позволяет студенту, как субъекту образовательной деятельности, конструировать содержание образования.

В зависимости от приоритетных тем интегрирование информационных технологий в общеобразовательный процесс тоже осуществляется с учётом гендерных особенностей учебной аудитории. Выход на сайты, предоставляющие различный языковой материал, реальное использование иностранного языка помогает каждому обучаемому изучать предмет в соответствии со своими наклонностями, интересами, предпочтениями, что способствует развитию позитивной динамики в овладении иноязычным общением. Так, например, участие в международном проекте «Das Bild der Anderen» (<http://www.bild.oi.pl>) позволяет даже начинающим изучать иностранный язык в процессе общения со своими зарубежными сверстниками и мотивирует к более основательному его изучению.

Учёт гендерных предпочтений в планировании рабочей программы по дисциплине, поурочного планирования, разработке методических рекомендаций и указаний, а также при составлении заданий для самостоятельной работы направлен на формирование личности студента, развитие навыков индивидуальной и групповой работы, выявление и совершенствование творческих задатков обучаемого.

Для развития и совершенствования владения искусством общения в рамках обучения иностранному языку можно рекомендовать исследовать коммуникативные стратегии общения, вообще, и провокативные стратегии, в частности, которые могут рассматриваться в качестве особого вида интенционального дискурса, т.е. речи, «погружённой в жизнь» [4]. Провоцирование понимается в первую очередь как заражение собеседника интенциональным состоянием говорящего. Материалом для анализа могут послужить тексты различной направленности, и результаты могут быть верифицированы на любом текстовом материале. В основе провоцирования лежит коммуникативная активность, которая предполагает взаимодействие юношей и девушек, находящихся в общении, и презентацию «внутреннего мира» коммуникантов.

Провоцирование носит интуитивный характер, опирается на прошлый социальный личный опыт студента и представляет собой поведение в соответствии с ментальной записью интериоризованных в процессе социализации действий, получивших символическую функцию и способность воплощаться в виде определённых лингвистических сущностей.

Список использованных источников:

1. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.ru.livejournal.com>
2. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
3. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации / А.В. Кирилина. – М., 2002. – С. 9–11.
4. Степанов В.Н. Провокативные стратегии в текстах массовой коммуникации / В.Н. Степанов // Иностранные языки в высшей школе. – Вып. 1 (16). – Рязань: РГУ, 2011.

К.п.н. Войтальянова Я.И.

*Сибирский государственный аэрокосмический университет
имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация*

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Глобальные процессы, разворачивающиеся в масштабах российского государства на социально-экономическом, информационном, духовном и других уровнях, одновременно кризис, охвативший практически все сферы бытия, включая образование, – все это заставляет по-новому взглянуть на проблематику мотивационного аспекта, который играет не последнюю роль в достижении определенных результатов в процессе обучения вообще и в процессе успешного обучения иностранному языку в частности. Глобализация подразумевает возрастающую роль личных контактов людей, в связи с чем увеличивается потребность в специалистах владеющих культурой общения не только на родном, но и иностранном языке.

Одной из важнейших задач преподавателя является создание условий для успешного протекания учебно-познавательной деятельности студентов. Преподаватель осуществляет планирование учебного материала, постановку учебной задачи, регулирование и корректирование процесса обучения, проводит анализ результатов решения педагогической задачи. Особое место в деятельности педагога занимает стимулирование активности и самостоятельности студентов в процессе их учебно-познавательной деятельности. Создание положительной мотивации у студентов к изучению иностранного языка является одним из важнейших условий успешного протекания учебно-познавательной деятельности студентов.

Рассмотрим понятия «мотивация» и мотив. Многие исследователи отмечают, что важнейшим компонентом учения является мотивация (И.А. Зимняя), мотивы (В.А. Сластенин). Само понятие «мотивация» гораздо шире понятия «мотив». Мотивы – те побуждения, которыми студент руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом [2, с. 156].

Большинство авторов понимают под мотиваций совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А. Маслоу и др.). Вслед за И.А. Зимней подчеркнем, что мотивация является одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности и относится к существенным характеристикам самого процесса этой деятельности, являясь первым обязательным компонентом структуры учебной деятельности [1, с. 196].

Гарднер, описывая социообразовательную модель обучения иностранному языку, подчеркивает, что мотивация является первичным фактором. Он определяет мотивацию как совокупность усилий, стремления достижения цели и положительного отношения к изучаемому языку. Другие факторы, такие как отношение к учебной ситуации и интеграция, по его мнению, могут влиять на вышеуказанные составные части мотивации [4, с. 116].

Бернард Спольский определил четыре основных фактора, влияющих на успешное овладение иностранным языком – это знания, умения и навыки, имеющиеся на первоначальном этапе (включая и общие знания о родном языке и других языках); обучаемость, включая психологические, биологические, интеллектуальные и познавательные способности (умения и навыки); мотивация; возможности изучения языка (наличие времени и ряда других условий, наличие формальных и неформальных ситуаций, в которых студент может применять полученные знания) [3, с. 15]. При этом данный ученый подчеркивает, что любой из перечисленных факторов имеет значительное влияние на результат: если один из них отсутствует, то овладения языком не происходит, чем больше влияние одного из факторов, тем лучше результат.

Существуют различные способы создания у студентов положительной мотивации к изучению иностранного языка. Тони Райт, например, предлагает поддерживать разумную дисциплину, достаточную для создания рабочей атмосферы; проявлять преподавателю положительное отношение к студентам, поощрять, подбадривать на занятии; предлагать студентам значимые, интересные задания, основанные на взаимодействии друг с другом и совместных усилиях для решения учебной задачи; показывать преподавателю собственную заинтересованность, мотивацию; организовать самооценку и самопохвалу с помощью

обсуждения результатов работы и отчетов; поощрять возможность гордиться своей работой, представляя ее результаты в виде плакатов, стендов; использовать обратную связь в письменной форме [5, с. 53].

В данной работе мы проанализировали литературу отечественных и зарубежных авторов, касающуюся сущностных особенностей мотивации, ее структурных компонентов, ее отличия от мотивов учебно-познавательной деятельности. Мы рассмотрели условия, способствующие созданию положительной мотивации учебно-познавательной деятельности студентов.

Список использованных источников:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
2. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. Сластенина В.А. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
3. Spolsky Bernard. Conditions for Second Language Learning / Bernard Spolsky. – Oxford University Press, 1992. – 386 p.
4. Williams Marion. Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach / Marion Williams, Robert L. Burden. – Cambridge University Press, 1997. – 240 p.
5. Wright Tony. Roles of Teachers & Learners / Tony Wright. – Oxford University Press, 1991. – 164 p.

Kirakosyan A.

Oles Honchar National University of Dnipropetrovsk, Ukraine

INCLUDING ALL THE STUDENTS:

THE PSYCHOLOGY OF MIXED ABILITY CLASSES

In many school systems across the world, the existence of ‘mixed abilities’ classrooms has recently become much more significant. The introduction of English into primary schools and the abolition of selective entry into different types of secondary schools have in many places created a situation where teachers now find apparently enormous variations in ability in their classrooms – sometimes students who may be almost fluent in English can be found sitting in the same class as students who appear to know next to nothing. Such a situation can indeed seem almost impossible to manage, and certainly there are no quick and easy solutions. There may be many different ways to manage the situation, but in this short article I want to

concentrate on one particular factor which is perhaps often neglected. This is how students think about themselves, how they see themselves as ‘language learners’ and the impact this can have on their abilities in English. I will also show how the Cambridge English for Schools series of books can contribute to improving students’ images of themselves.

According to a Cambridge Methodist Andrew Littlejohn we should consider the basic facts about human psychology. We can start with a very simple, but nonetheless true fact about ourselves as human beings. That is – that in general we like what we do well, and we dislike what we don't do well. If we do something well, we are inclined to do it again, and in doing it again we improve still further. This basic fact is often called ‘achievement motivation’ – the motivation that comes from simply achieving. Unfortunately, however, for many learners the reverse is also true. If they find that they don't do something well, they will usually try to avoid doing it again. In consequence, they generally get worse, not better, over time as they avoid repeating the experience of failure. One very common phenomena in many classrooms is that while the students may appear to start, for example, a beginners course apparently ‘equal’ in their lack of knowledge, in a very short time gaps appear in the class, with some students noticeably stronger than others in the foreign language. Over time, these gaps appear to get wider, not narrower, with the stronger students getting better and the weaker students apparently getting worse. If we think about the role of achievement motivation we can understand why this may be happening – for while some students are on an upward spiral in which achievement stimulates their motivation, other students are on a downward spiral in which previous failure demotivates them.

We cannot deny that differences in personal ability exist but this way of thinking about student motivation, with upward and downward spirals, points to the fact that many causes of variation in student ability may actually have their origin in the way that the class is being conducted. Specifically, while some students learn to see themselves as ‘successes’, other students quickly learn to see themselves as ‘failures’. Classroom research shows that even from a very early age, students monitor, for example, the feedback that teachers give other students in the classroom and they learn to see themselves comparatively – as among ‘the best’, ‘the middle’ or ‘the

weakest' in the class. These self-images can have a direct impact on the amount of effort the student puts into learning a language. What is the point of working harder, if you think that you won't learn anyway?

There is always a dilemma for teaching. The link between the students' perception of themselves and the impact this had on their motivation to learn places us in a particularly difficult situation. On the one hand, different students need different tasks suited to their level of ability. Many teachers therefore divide their classes into different groups and give each group a different task to do. Similarly, some schools divide a 'year' up into different 'bands' (A, B, C, D, etc.), with the 'top band' perhaps using a 'more difficult' course-book than the 'lower bands'. We can see the reasoning behind this – to provide work appropriate to the level of ability of the students. On the other hand, however, establishing and fixing difference in this way can itself cause such difference to persist. For the students in Class A, for example, their 'A' label is undoubtedly very good for them – the very fact of having made it to the top will probably motivate them to work hard enough to stay there. Unfortunately, Class A's increase in motivation may be achieved directly at the expense of Class D's motivation. Class A in fact needs Class D in order to continue to achieve. Given this contradiction, what then is the best way to proceed?

The basic problem we think is that many approaches to dealing with mixed abilities in classrooms are based on the idea of exclusion and establishing difference. That is, of excluding some students from work that is 'difficult', and of fixing these differences almost in stone. Students, for example, who are continually given 'easier' controlled tasks to do have now way of demonstrating that they can work at more difficult levels, that their abilities may in fact vary in relation to the kind of task they are given, the topic they are working on, who they are working with, the time they have available and so on. What we need therefore is an approach to mixed ability teaching that is based on inclusion whilst still allowing for differences.

Let us now dwell upon such terms as inclusion and allowing for difference in a classroom. We want to show how these two ideas of inclusion and allowing for difference in mixed ability classes can be developed, firstly in terms of a year group and secondly in the classroom. One of the distinctive features of English for Schools is the way in which the course is divided into different themes. Each theme has

within it five different units. The main language syllabus is carried through the first two units in each theme, with the remaining three units providing development or extension work in culture, social language, whole tasks and revision work. This division can be seen very clearly by looking at the map at the front of the book. The language syllabus is carried out by the units on the left of the map. The Topic Unit teaches mainly vocabulary, while the Language Focus unit provides grammar related work. The Units listed in the right-hand side of the map provide the development and extension work. This division allows us to provide opportunities for inclusion of all students across a year group, and to allow for differences in abilities where the students have been streamed. In this way, all classes across the year may work from the same text. Some classes may be able to cover all or most of the units in the course. Other classes, however, may devote more time to working on the Units on the left-hand side of the map, using the photocopiable worksheets and extra ideas provided in the Teacher's Book to provide more practice. Other classes might use a mixture of both – covering all the Units on the left-hand side of the map and dipping into the Units on the right-hand side. No strict separation needs to be established. A teacher might find for example that students respond particularly enthusiastically to some themes and are eager to do more work on them. The key point in this case is that as far as possible all classes across the year need to cover a minimum the first two unit in each theme. In this way, all classes will cover the same basic language syllabus. The advantage of working in this way is that it allows classes the possibility to demonstrate that they are able to do more than perhaps the teacher expected. It also gives all students the feeling that they 'belong' to a coherent year group – and that they are all using the same text.

Brainstorming, working collaboratively, and sharing personal reactions to a topic are also ways of generating a feeling of inclusion. This aim of inclusion is also behind the extra support for mixed ability classes that you can find in the Teacher's Book. for all of the 'key' tasks in each Unit, there are tinted grey panels in the unit notes. These panels give ideas about how a particular task can be made more challenging or how more support can be given. The key point about these ideas is that they are intended to make it possible for all the students to feel that they are keeping up with the work of the class.

In this short article, we hope that we have been able to show that there is a psychology of mixed ability teaching. Planning classroom work to include all students in such a way that we can allow for differences between them can have an immediate beneficial effect on their self-image and consequently on the amount of effort that they have put into their studies. Giving the students the feeling they are ‘in’ not ‘out’ is an important first step in establishing an upward spiral of achievement.

Коваленко В.А., к.филол.н. Переворская Е.И.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТОРОВ

В современном обществе проблема коммуникации является одной из самых сложных и важных. Особенно это касается специалистов, которые выбрали для себя сферу «человек–человек», для которых общение с людьми стало их профессией. Эта профессия имеет свою специфику и сложность: людям приходится ежедневно и ежечасно находиться под пристальным взглядом окружающих, им необходимо достичь совершенства в искусстве общения. Именно это делает обращение к проблемам подготовки будущих профессиональных коммуникаторов особенно актуальным.

Студенты разных факультетов Днепропетровского национального университета им. О. Гончара должны в совершенстве овладеть одним из слагаемых успешной коммуникации – «языком внешнего вида». Будущему профессиональному коммуникатору нужно знать, что овладение языком тела – задача двудеиная.

С одной стороны, студентам необходимо научиться «читать», понимать «язык внешнего вида» человека, извлекать из него максимум информации о партнере по общению (об особенностях его личности, о его внутреннем состоянии, о том, можно ли доверять или не доверять его словам и т.п.). Это возможно тогда, когда у коммуникаторов будут достаточно развиты умения социаль-

ной перцепции. При этом надо помнить, что в повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем» его, т.е. расшифровываем значение его внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем свой внутренний, психологический план.

Для совершенствования своих умений социальной перцепции студенты должны внимательно всматриваться в лица окружающих их людей, особенно в лица педагогов. При этом необходимо не только «читать» информацию, но и анализировать те средства, при помощи которых получена эта информация. Компоненты «языка внешнего вида» являются как бы первичными сигналами, позволяющими обратить внимание на ситуацию и наблюдать, изучать ее дополнительно.

С другой стороны, человеку всегда необходимо адекватно и выразительно отражать вовне (а иногда скрывать) свое внутреннее состояние, свои мысли и чувства. Выразительности собственного «языка внешнего вида», основными компонентами которого являются мимика и пантомимика, надо учиться, над ней необходимо работать так же, как, например, над культурой и техникой речи. Студентам нужно научиться мастерски пользоваться мимикой и пантомимикой, чтобы в дальнейшем воздействовать на людей через зрительный анализатор. Мимика и пантомимика – это элементы кинесической системы общения (известно, что кинесика – наука, занимающаяся исследованием языка тела), они повышают эмоциональную значимость информации, способствуют лучшему ее усвоению.

Поскольку мимика – это способность человека выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движениями мускулов лица, то главная задача будущего профессионального коммуникатора – стать хозяином своего лица. Следует помнить, что в процессе общения людей друг с другом внимание всегда концентрируется на лице, больше всего на глазах, которые являются видимым центром. Поэтому глаза, взгляд являются важнейшим элементом мимики. Кроме того, губы и брови также значимы при создании мимического рисунка. Пантомимику – движения рук, ног – часто называют языком темперамента. Она

усиливает содержание речи, помогает выделить главное, рисует образ. Особое значение для внешней выразительности коммуникатора имеют жесты, которые должны быть органичными, естественными. Психологи считают жест вторым органом речи, «услышать» который можно только тогда, когда душа призывает его говорить.

Уяснить сложный путь овладения внешней выразительностью будущим профессиональным коммуникаторам помогут работы великого театрального педагога К.С. Станиславского. Он разработал основы внешней техники по совершенствованию физического аппарата человека [1].

Психолого-педагогические исследования и опыт театральной педагогики свидетельствуют о том, что умение человека владеть своим телом основывается на способности снимать излишнее физическое напряжение. Это физическое напряжение, а также непроизвольная зажатость парализуют активную творческую деятельность коммуникатора, его психическую жизнь, мешают творческому процессу общения. От волнения при публичном действии это напряжение всегда возрастает. Чтобы снимать излишнее напряжение, «зажимы», нужно воспитывать в себе «мышечного контролера» при помощи специального тренинга, упражнений, самовнушения.

Всему этому необходимо обучить студентов, а также объяснить им, что конечная задача работы профессионального коммуникатора над собой – полностью подчинить свое моторное поведение выражению определенного содержания коммуникативного воздействия, сделать его автоматическим, превратив во внутреннюю потребность. Во время профессиональной подготовки студенты должны понять, что коммуникация – творческий процесс. А важным и необходимым условием творческого процесса является единство внутреннего содержания деятельности и внешнего его выражения.

Список использованных источников:

1. Станиславский К.С. Работа актера над собой: в 8 т. / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1955. – Т.3.

Мерхелевич Г.В.

*Генеральный директор предприятия АРПИ (Учебно-методический центр
иностранных языков и издательский дом), г. Донецк, Украина*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Нужен ли выпускнику вуза английский язык

Давайте начнем с того, зачем специалисту или будущему специалисту любого профиля нужно владеть английским языком, особенно, при наличии переводов и переводчиков. Другими словами, попробуем найти мотивацию в обществе. Ответ на вопрос прост. К недостаткам работы с переводами и переводчиками следует отнести прежде всего отставание перевода от оригинала, которое иногда исчисляется годами, а значит, информация устаревает, еще не сойдя с книжной полки. Кроме того, любой перевод – это всего лишь «мертвый» фрагмент того «живого» информационного пространства, в котором с момента выполнения перевода уже произошли, происходят и будут происходить новые изменения. А ведь специалист должен всегда владеть самой свежей информацией, формируя свою конкурентоспособность за счет необходимого уровня осведомленности. Если ко всему сказанному выше еще добавить ошибки переводчика, вызванные его неполной компетенцией в тематике перевода, становится ясным, что выпускник вуза должен в своей «взрослой» жизни получать любую информацию из первых рук, а не стоять в очереди за ее искаженным и давно уже не актуальным переводом.

Давайте проанализируем, почему этого у нас не происходит. Думаю, это вызвано целым рядом причин. Давайте выстроим их по схеме «*причина-следствие*», оценивая их на фоне условий, созданных в стенах вуза. При этом все-таки примем за истину выполнимость задачи полноценного овладения английским языком для любого неанглоязычного специалиста, поскольку доказательств этому более чем достаточно в лице бесчисленных производителей, проектировщиков, врачей и ученых из всех стран Европы, Африки и Азии. Подтверждением сказанному выше является и опыт автора, поскольку многое из обсуждаемого для него является автобиографичным.

Почему выпускники наших вузов не владеют английским

Потому что не считают нужным или не имеют возможности? И то, и другое. Первое – частично потому, что не верят в себя, поскольку ни до школы, ни в школе на английском не заговорили и понимать его на слух не научились. И еще потому, что вследствие этого ничего интересного для себя с помощью этого языка познать так и не смогли. Ведь как же познать с помощью того, чем не владеешь?

В связи с этим в период заведывания кафедрой иностранных языков автору приходилось настраивать учащихся колледжа и студентов университета на английский язык заново, причем каждую из этих категорий по-разному. Первым – открывая через язык путь в мир их интересов, а вторым – по-взрослому убеждая их в востребованности языка как инструмента доступа к информации, которая будет обеспечивать их конкурентоспособность на рынке труда. Опыт доказывает решаемость этой задачи в психологическом плане. Однако, улучшая отношение студентов к языку, затем изо дня в день нужно сохранять у них ощущение прогресса в освоении языка как навыка (а не в изучении его как науки). И только через навыки общения и познания нового из мира вначале их личных, а уже затем – профессиональных интересов. И здесь – очередь за готовностью преподавателя, которая во многих случаях отсутствует, что подтверждается отсутствием результатов многолетней преподавательской работы. Причем массовых, поскольку единичные результаты есть у каждого.

Второй причиной проблемы является отсутствие возможности у учащегося любого уровня освоить иностранный язык, поскольку учат его не те, кто им владеет на практике, а те, кто знает его теорию, и поэтому языку не обучают как навыку, а изучают его как науку. Другими причинами отсутствия результата в обучении иностранным языкам является целый ряд других заблуждений, свойственных системе образования, преподавателям, и многим из тех, кто пытается этим языком овладеть [1].

Что должен уметь преподаватель иностранного языка

От преподавателя требуются совершенно определенные вещи. Начиная с *техники владения языком*, которую нужно плавно превратить в *технику преподавания*.

давания, сделав ее частью *тактики*¹ ведения учебного процесса. Многие, не понимая, зачем нужно *первое* (*техника владения языком*), берутся сразу за освоение *второго* (*технику преподавания*). И этим не только ограничиваются, но и довольствуются.

Техника владения языком

Итак, давайте сформулируем, что же включает в себя понятие «техника владения языком».

Относясь всецело к области ответственности преподавателя, это понятие подразумевает наличие у преподавателя профессиональных навыков, обуславливающих его умение свободно понимать говорящих и бегло говорить на преподаваемом языке на темы, выходящие за пределы учебного материала и включающие в себя: а) умение свободного владения иностранным языком наравне с родным; б) способность понимать иностранный язык без помощи родного или какого-либо другого языка; в) устойчивое ощущение потребности в языке, а также выработанное на его основе чувство языка и созданная с его помощью культура его *практического* применения на *бытовом* уровне; г) умение отдыхать с языком, приобретенное самостоятельно и сформулированное в виде системы, созданной на аналитической основе (см. рис. 1) [2; 3].

Техника преподавания

Оценка наличия у преподавателя техники преподавания – независимо от применяемых им методических подходов и технических приемов – определяется наличием у него: а) собственного опыта в использовании языка в качестве инструмента познания в любой тематической области; б) умения отдыхать с языком, приобретенного самостоятельно и сформулированного в виде системы; в) способности повторять с каждым студентом свой собственный успех в практическом овладении языком на основе изложенного выше в совокупности с уверенностью и убежденностью в реальности задачи, стоящей перед преподавателем и студентом, а также – умением научить студента понимать язык на слух; уметь не только бегло говорить на языке, но и без промедления реагировать на

¹ Здесь под *тактикой ведения учебного процесса* подразумевается совокупность программы обучения, созданной на основе конкретной качественно-количественной характеристики (чему обучать в смысле приобретения качеств и навыков), способа ведения учебного процесса (как обучать), а также совокупность средств и приёмов для достижения намеченной цели (с помощью чего обучать).

действия собеседника, отвечая на его вопросы и лаконично (*в форме коротких фраз, а не законченных предложений*) и реагируя на реплики; уметь понимать иностранный язык без помощи родного языка; испытывать постоянную потребность в языке как средстве познания интересующей его информации, которая в первую очередь относится к области его увлечений, а уже затем – к его профессиональной деятельности.

Для того чтобы научить понимать иностранный язык, не возвращаясь за помощью к родному, необходимо ввести в постоянную практику процедуру ознакомления студента со значениями новых, вводимых на данном занятии, слов с помощью определений (дефиниций), приводимых на английском языке и заимствованных из толковых словарей английского языка. Это поможет студенту освоить работу с толковыми словарями к тому моменту, когда ему придется пользоваться большими специализированными словарями на этапе освоения своей специальности на английском языке.

К этому моменту у студента нарабатываются навыки самостоятельной работы со словарем, что дает ему возможность работать с новым материалом по специальности без консультационного сопровождения преподавателя или переводчика. Это позволяет ему быть в курсе всех изменений и новшеств, относящихся к предмету его профессиональной деятельности, и является одной из главных целей процесса его обучения.

Психологический, педагогический и лингвистический аспекты процесса обучения

Освоение любого навыка – задача, которая заключается не только в передаче обучаемому техники применения осваиваемого им инструмента или приема. Процесс *обучения* (прошу не путать с процессом *изучения*) тому или иному навыку вряд ли завершится достижением цели, если не будет приносить обучаемому морального удовлетворения от его же достижений на пути к овладению ремеслом (читай – *инструментом* или *приемом*). Другими словами, студент должен *хотеть* учиться. А для этого нужно, чтобы он не только *желал* достижения результата, но и *чувствовал* себя максимально комфортно на всем протяжении процесса его достижения. Это тот *психологический фактор*, который мы, как правило, в расчет не принимаем.

Итак, *психологический фактор* – первая и самая важная составляющая

учебного процесса на пути к овладению языком. *Не* будет у студента *комфортного состояния* – не будет и навыка, ради которого он пришел на занятие.

Следующим по важности, наверное, следует считать *педагогическую* составляющую процесса. *Педагогика* предполагает *обучение* в сочетании с *воспитанием*. При этом понятие *воспитание* в нашем случае предполагает *обладание навыками, отвечающими требованиям, предъявляемым средой*. В таком случае позвольте предположить, что *педагогическая* составляющая процесса обучения подразумевает *ответственность* преподавателя (читай – *педагога*) за достижение запланированного результата.

Педагогический подход к преподаванию языка подразумевает не только ответственность преподавателя за усвоение студентом материала *на уроке*, но и *ответственность* за результат всего процесса. Сопровождение преподавателем последнего имеет значительно большее значение, чем необходимость обеспечения эффективности при проведении каждого отдельно взятого урока.

Психологическая подготовка студента к освоению иностранного языка – это решение уравнения с двумя неизвестными. Первое из них – неизвестный ему *способ* обучения, а второе – *собственно* иностранный язык как, казалось бы, основной предмет этого занятия или вида деятельности. Я говорю «казалось бы» потому, что придаю *психологическому* состоянию обучающегося нетрадиционно большое значение, или ведущую роль на всех этапах процесса обучения. В особенности, на начальном.

Поскольку для преподавателя иностранного языка родным должен стать именно *этот* язык, он обязан научиться не только на нем *работать*, но и с ним проводить досуг, т.е. *отдыхать*. И, только познав толк в последнем, можно браться за обучение иностранному языку будущих специалистов других специальностей. Их повседневная занятость не позволит – даже в тех редких случаях, когда они этого захотят – принять на свои плечи еще одну нагрузку.

Чему нужно научить будущего специалиста

Как упоминалось выше, студента, поставившего пред собой цель освоить английский, нужно научить: а) понимать английский на слух; б) бегло разговаривать на английском и в) понимать письменный материал с помощью толковых словарей английского языка, полностью отказавшись от использования перевода на родной язык для этой цели.

Обучение иностранному языку достигается с помощью двух средств: *работы на занятиях* (в сочетании с предварительной подготовкой домашних заданий) и *применения* полученных (в первую очередь *разговорных*) навыков *в промежутках* между занятиями.

Система «преподаватель-студент» как инструмент достижения цели



Рис. 1. Система взаимоотношений между преподавателем и студентом в ходе учебного процесса на основе единого психологического пространства

Схема представляет собой фигуру, левая часть которой относится к преподавателю, а правая – к студенту. Вертикальный просвет между левой и правой частями эллипса олицетворяет собой *не* границу раздела, а линию *соприкосновения*, т.е. психологического контакта, между преподавателем и студентом, двумя участниками одного процесса. При этом обязательным *первичным* условием эффективности учебного процесса является *готовность преподавателя научить студента познавать через иностранный язык*, владению которым обучается студент (см. левую часть приграничной зоны).

Таким же обязательным, но *вторичным*, условием является *стремление студента познавать через этот язык* (см. правую часть приграничной зоны). Состояние преподавателя названо *первичным*, а студента – *вторичным* потому, что к моменту вступления в учебный процесс преподаватель должен уже пос-

тичь технику владения языком, научившись проводить с ним не только рабочее время, но и досуг. При этом последнее означает наличие у преподавателя потребности в языке не как в специальности, а как в средстве познания того, что вызывает у него интерес, следовательно, доставляет ему удовольствие.

Этот, на первый взгляд не первостепенный, *психологический* аспект играет, по мнению автора, определяющую роль, которая – не обеспечивая успеха сама по себе – все же, в случае пренебрежения *психологическим* аспектом процесса, делает невозможным достижение поставленной цели, какими бы эффективными не выглядели его *педагогическая* и *лингвистическая* составляющие.

Процесс познания в *различных* (отдельной для преподавателя и *отдельной* для студента) тематических областях, осуществляемый на *единой* психологической основе, позволяет преподавателю обеспечить необходимые условия для содействия в создании соответствующего душевного настроения у студента. Наличие у преподавателя опыта в формировании и сохранении в себе необходимых навыков обеспечения *устойчивого* психологического климата в отношениях с учащимся позволит ему осуществлять сопровождение тех действий ученика в перерывах между занятиями, которые не относятся непосредственно к учебному процессу, а составляют духовную часть его времяпрепровождения в обществе не собственно языка, а в мире фактов и событий, познаваемых с его помощью. Здесь нужны просто советы одного увлеченного человека другому, готовому разделить эту увлеченность.

В связи с вышеизложенным следует отметить, что нет другого пути освоения языка, как только начиная с разговорных навыков и с переходом к практике его непрерывного применения как средства доступа к любой полезной информации.

Список использованных источников:

1. Мерхелевич Г.В. Английский язык; как учить(ся), чтобы обучить(ся) / Г.В. Мерхелевич. – 2-е изд., доп. – Донецк: ЧП АРПИ, 2011. – 222 с. (Серия «Научно-техническая библиотека»). – ISBN 978-966-2555-01-1.
2. Русско-английский словарь фраз и словосочетаний для университетов с преподаванием на английском языке / под ред. Г.В. Мерхелевича. – 3-е изд., испр. и доп. – Донецк: ЧП АРПИ, 2009. – 1032 с. (Серия «Научно-техническая библиотека»). – ISBN 978-966-97087-2-4.
3. Настольная книга преподавателя / под ред. Г.В. Мерхелевича. – 3-е изд., испр. и доп. – Донецк: ЧП АРПИ, 2011. – 272 с. (Серия «Научно-техническая библиотека»). – ISBN 978-966-2555-02-8.

К.психол.н. Онуфрієва Л.А.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ**

На сучасному етапі розвитку суспільства зростають вимоги до майбутніх спеціалістів, які включають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але також володіння іноземною мовою. Фахівець отримує нову інформацію через іноземні джерела, а, отже, вивчення іноземних мов сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новітніми технологіями і науковими підходами й тенденціями, інноваціями в галузі освіти, науки і техніки; встановлення контактів з іноземними партнерами, підприємствами та навчальними закладами; підвищення рівня професійної компетенції фахівців. Усе більше переконуємось, що оволодіння іноземною мовою стало потребою сучасного суспільства.

Навчання іноземної мови у немовних спеціальностях ВНЗ має низку особливостей і потребує перегляду багатьох факторів. Студенти немовних спеціальностей часто не бачать сенсу в оволодінні іноземною мовою поряд із фаховими дисциплінами і мають дуже низьку мотивацію до вивчення мови, тому пошук нових ефективних способів навчання іноземної мови постає окремою проблемою, яка може бути розв'язана шляхом розроблення та впровадження нових технологій навчання.

Оволодіння іноземною мовою у ВНЗ розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції передбачають здатність слухати, розуміти, розмовляти і передавати інформацію на іноземній мові. Комунікативна компетенція є метою і результатом навчання, який стає реальним лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів. Формування у студентів немовних спеціальностей ВНЗ здатності й уміння мислити і спілкуватися іноземною мовою означає не лише послідовне “заміщення” елементів рідної мови елементами іноземної; мислення

і спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки й структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові, отже, набуття здатності до “переключення” мислення з однієї мови на іншу. Мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання, є безпосереднім залученням внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення, умовами досягнення якого є такі взаємообумовлені, але різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, чуття (іноземної) мови та здатність до спілкування всупереч дефіциту іншомовних знань.

За мінімальної кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ (перший і другий семестри – по 24 і 26 годин відповідно, третій і четвертий семестри – по 20 годин практичних занять), аудиторні заняття присвячуються, в основному, вивченню відібраного граматичного та лексичного матеріалу, тобто формуванню у студентів перш за все лінгвістичної компетенції, а також навчанню професійного читання з фаху. Надзвичайно важливо, але дуже важко розвинути достатню усно-мовленнєву комунікативну іншомовну компетенцію студентів на немовних спеціальностях ВНЗ, тим більше, що рівень володіння мовним матеріалом студентів-першокурсників, як правило, дуже низький.

Підсумковим критерієм опанування іноземної мови є вільне володіння усним і письмовим мовленням, то погане оволодіння іноземною мовою, наголошує І.В. Коваль, породжує специфічну тривогу, яка виникає через усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки й очікування негативної оцінки з боку слухачів, що є своєрідним великим іспитом на стійкість самооцінки, тому що ця тривога може знівечити рівень домагань, знизити впевненість у собі і, як наслідок, дезорганізувати діяльність: чим вища тривога, тим більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність та ін., а, отже, як підкреслює авторка, у багатьох суб'єктів навчання виникає своєрідний “внутрішній опір мові” [4]. Водночас перед викладачем постає проблема пошуку методів і прийомів зняття й зменшення дії “мовних бар'єрів”, посилення психологічної комфортності процесу навчання та оволодіння іноземною мовою. Доцільним у вирішенні цієї проб-

леми, на нашу думку, є застосування комунікативних ігор, за допомогою яких можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити і дати відповідь на запитання, висловити свою власну думку, сформулювати власне комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися).

З психологічної сторони застосування ігор на заняттях іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ є ефективним засобом привертання, зосередження та утримання уваги, тому що ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях та забезпечують ефективне поєднання мотивації і можливості для розмовної практики.

Багаторічний досвід роботи зі студентами немовних спеціальностей ВНЗ допоміг у визначенні критеріїв відбору ігор, які підвищують мотивацію до оволодіння іноземною мовою студентів та сприяють їх мовленнєвому розвитку, а саме: новизну; динамічність (уповільнена гра притуплює гостроту реакції); відповідність професійним потребам; комунікативну спрямованість; наявність елементу змагання.

Дослідники Г. Бородіна та А. Спєвак для покращення лінгвістичних і комунікативних показників у студентів немовних спеціальностей ВНЗ вказують на значну зміну психологічних характеристик, зникнення психологічного бар'єру; надзвичайно високий рівень мотивації за рахунок підвищення інтересу до самого заняття; зміни у структурі занять, відсутність стереотипу та шаблонів [3]. Важливим при навчанні усного іншомовного спілкування є те, що комунікативні ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної іншомовної діяльності.

Вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей ВНЗ спрямоване на оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням, що передбачає вміння викладачів іноземної мови поєднати загальні вміння і навички студентів з іноземної мови та їх професійними знаннями у певній галузі науки й техніки. Доцільним навчальним автентичним матеріалом, за допомогою якого здійснюється цей перехід, виступають оригінальні тексти з періодики, наукові статті й доповіді, монографії іноземною мовою. До основних зав-

дань, що стоять перед студентами у процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові Т. Благодарна виділяє отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, який опановують студенти у процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану; формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [2].

У наш час читання професійно-орієнтованих текстів на іноземній мові вимагає від студента і викладача сформованості нових навичок та більш високого рівня розвитку вмінь читати й зрозуміти прочитане, адже більш широкого поширення у методиці навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ набуває когнітивно-комунікативний підхід, який розглядає текст як єдність комунікації та когніції. Саме це читання вимагає від студента не лише вміння читати взагалі, а читання іншомовного тексту з метою подальшого використання нової інформації з цього тексту (написання анотації, переказ в аудиторії, складання плану або цитування у науковому дослідженні, тобто зрілого читання) [1].

Зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навичками ділового листування. Для цього студентів слід навчити правилам дотримання мовного етикету писемного мовлення, що передбачає використання мовленнєвих кліше і розмовних формул для висловлювання своїх комунікативних намірів та дотримання правил ввічливості. На жаль, студенти немовних спеціальностей ВНЗ, звичайно, не мають уявлення про культурологічні особливості ділового писемного мовлення, що не може не викликати труднощів у писемній комунікації. Враховуючи обмежену кількість аудиторних годин, яка виділяється на навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей ВНЗ, немає можливості знайомити їх з теорією, але викладач може надати в розпорядження студентів список розмовних формул для висловлювання типових комунікативних намірів, а навчання написання ділових листів найкраще здійснювати за зразками. Оскільки засвоєння іноземної мови потребує умінь реального спілкування, заняття потрібно спрямовувати на подолання власне мовного бар'єру і на розкріпачення та формування комунікаційних умінь (вміння реалізувати змістове повідомлення, здійснити обмін думками навіть за умов браку мовних засобів), а також на відпрацювання правил формулювання думки в ситуації спілкування.

Комплексний розвиток усіх рівнів реалізації спілкування досягається за умови організації не лише парних, а й групових комунікативних взаємодій; при цьому рекомендується організовувати і особистісно-групове спілкування, тобто виступи перед аудиторією з повідомленнями, доповідями та ін. Доцільною є постійна зміна умов спілкування, його контексту – місця, часу, простору, кількості співбесідників, переважаючого настрою комунікативних ситуацій та ін. Також можливе сполучення міжособистісного й групового спілкування з предметно-практичною діяльністю та її прогнозування. Звичайно, виправдане надання своєрідної допомоги партнеру: підтримання його темпу мовлення, стимуляції його активності, створення обстановки дружності та невимушеності.

Як стверджує І. Коваль [4], успішність з іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямому відношенні: чим краща успішність, тим вища комунікативність, чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або самопідсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки, і навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до “виснаження” мотивації.

Наведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприятимуть розвитку внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Інтенсивні методи навчання нерідної мови на немовних спеціальностях ВНЗ є додатковим засобом сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

Висновки. Отримані результати показали, що за відповідної організації занять з іноземної мови не тільки забезпечується більш високий рівень оволодіння студентами немовних факультетів ВНЗ вміннями та навичками іншомовного спілкування, але й створюються умови для формування здібностей для самостійного оволодіння необхідних засобів. Встановлено, що процес формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей суттєво прискорюється за умови включення до навчальної програми змісту, що відповідає фаховим установкам на успішне здійснення в майбутньому професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: ІНК ОС, 2005. – 315 с.
2. Благодарна Т.П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземної мови / Т.П. Благодарна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Вип. 12. – Х., 2008. – С. 65–70.
3. Бородіна Г.І. Ігри як один з факторів формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції / Г.І. Бородіна, А.М. Спесак // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Вип. 12. – Х., 2008. – С. 78–84.
4. Коваль І.В. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови / І.В. Коваль // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць; Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка. Т. VI, вип. 8. – К., 2004. – С. 150–157.

Станкевич І.Є.

Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

ЧИ ІСНУЄ ЧУДОДІЙНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ?

«Ми всі можемо бути поліглоти – вважає Вальтро Легро, викладач з Франції. – Не завжди є потреба збільшувати кількість годин вивчення іноземної мови або перебування в країні, мову якої вивчаємо, для того, щоб добре опанувати мову» [2].

Європа побудована таким чином, що на сьогоднішній день володіння однією мовою або краще декількома стає вкрай необхідним. Починаючи з дитячих садків і закінчуючи університетами, можна простежити запровадження вивчення іноземних мов, створення мовних класів, вивчення загальноосвітніх дисциплін іноземною мовою. Учні, викладачі, батьки занепокоєні думкою, що іноземна мова є основним критерієм шкільної успішності, а володіння нею в майбутньому сприяє отриманню престижної роботи. Отже всі намагаються знайти якусь «чудодійну методику» вивчення мови, таку, якої ще не було. Але здоровий глузд підказує, що особливої методики не існує! Будь-яка з них, яка бере до уваги вік того, хто навчається, його здібності та зрілість, є хорошою. Якщо говорити про дитину дошкільного віку, то можна простежити таку картину: для

неї мова нерозривно пов'язана з людиною. Це стосується дітей, які, ростуть в двомовних сім'ях. Дитина говорить спонтанно, в такій самій манері з близькою їй людиною, навіть не замислюючись над тим, що «те, як вона говорить» – є мова. Дітям цього віку не знайоме поняття мовного бар'єру. Можливо це через відсутність страху перед мовленням, а страх з'являється з досвідом, який набувається з віком. Отже чим молодша дитина, тим більше в неї внутрішніх резервів для оволодіння мовою. Вона чує, як хтось говорить, вона сприймає зміст того, про що йдеться, і повторює. Часто дитина (та і дорослі) супроводжує сказане жестами і мімікою, які допомагають запам'ятовувати. Вважають, що кожна дитина, яка народжується, має дар сприйняття і відтворення будь-яких звуків будь-якої мови світу. Отже всі мають здібності до вивчення мов!

«Тільки розмовляючи можна навчитись говорити, і так само, тільки використовуючи іноземну мову, можна вивчити її досконало» [1].

В початковій школі вивчення іноземної мови залишається на рівні усного вивчення. Дитина вже може уявити себе іншою особою та діяти відповідно запропонованої ситуації (запровадження елементів гри: уявити себе продавцем в магазині, поштарем). Але для того, щоб ця гра принесла користь і дитина захотіла бути втягнутою в цю гру, всі слова та вирази мають опиратися на її життєвий досвід. Це такий вік, коли дитина усвідомлює, що певні слова вживаються в певних ситуаціях, в певному контексті. У віці 9-10 років дитина вже опановує основи функціонування своєї рідної мови. Будучи навченою роздумувати, аналізувати, робити висновки у будь-якій шкільній дисципліні, є цілком природнім, що дитина опирається тому, що на уроках вивчення іноземної мови від неї вимагають «впасти в дитинство», тобто просто повторювати і вчити все напам'ять. Тому, що це вже вік, коли вона прагне знати «як це функціонує», чи мова йде про літак, чи про равлика, чи про мову. Існує думка, що складнощі мови (а саме складна граматики) можуть відлякати дитину, але насправді кожен отримує задоволення, коли долає перешкоду, певні труднощі. Вивчаючи мову кожен має право на помилку.

Щодо дорослого, невже для нього вже пізно, щоб надолужити? Зовсім ні! Оскільки, щоб вивчити мову, можна застосувати іншу методику: знайти зв'язок між мовою та культурою, зрозуміти, чим інша мова може допомогти у вивченні рідної мови, у розумінні самого себе.

Оптимізація вивчення іноземної мови відбувається, якщо брати до уваги тіло людини в цілому та використовувати паралінгвістичні засоби під час уроку. Цифрова методика вивчення іноземної мови, запропонована угорським науковцем Г. Макара ще у 2001 році, опирається на те, що, на противагу іншим методикам вивчення іноземної мови, розуміння є основною компетенцією, яку повинен опанувати той, хто вивчає мову, в першу чергу. Спочатку він чує фразу на рідній мові – а отже правильне розуміння смислу, гарантоване -, потім з'являється іноземний еквівалент (який можна побачити на моніторі), пізніше лунає звуковий сигнал, після якого є час повторити слово вголос на мові, яка вивчається. Отже, що відбувається? Одночасно використовуються візуальний, слуховий та кінестетичний канали, які посилюють дію один одного. Відчуття мови, як своєї рідної, приходить завдяки практичним вправам (граматично та лексично наповненим) побаченням, почуттям, відтворенням, і, в кінці кінців, відбувається звикання до «звучання» мови, яке є першочерговим при усному розумінні. Ті, хто вивчають мову, із подивом відкривають для себе, що вони мають право залишити незрозумілим на деякий час те, що викликає в них труднощі, і, «не все розуміти» з першого разу. На думку доктора Г.Макара, в основі вивчення іноземної мови є тіло і розум в їх нерозривній взаємодії, а також наша природна здатність до вивчення мов, яка впливає з того, що кожному з нас вже вдалося вивчити одну мову, а саме – нашу рідну.

«Треба опановувати мову жестами, мімікою, всім тілом, дозволяючи мові проникнути в розум, в тіло, шляхом інтенсивного слухання іноземних текстів, повторювання вголос фраз, варіацій фраз, пісень, граматичних конструкцій, всього, що пов'язано із спілкуванням, культурою, життям мови» [3].

Список використаних джерел:

1. Une nouvelle méthode numérique d'enseignement des langues modernes [Електронний ресурс] / Rádi Ildikó. – Режим доступу: <http://www.fiplv.org/WC06/documentation/French/IldikoR.pdf>
2. Legros W. Comment mieux parler une langue étrangère / за ред. Драненко Г. Ф. // DALF. Français niveau avancé: навч. посіб. для вищих навчальних закладів. – К.: ВТФ «Перун», 2001. – 230 с.
3. Makara G. Szimu avagy Gyermeki kíváncsi sággal a világról. / Dr. Györgu Makara. – Budapest : Relaxa Kft., 2003. – 247 p.

Томілова О.С., к.філол.н. Дерді Е.Т.

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Україна

**ЗАСТОСУВАННЯ АЛГОРИТМІВ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ
ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ВИКЛАДАННЯ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ
ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ**

Переклад як сфера діяльності швидко розвивається завдяки стрімкому технічному прогресу та участі нашої країни у міжнародному обміні інформаційними продуктами та товарами, що потребують супровідної документації. Це зумовило необхідність створення навчальних баз саме для студентів, майбутніх професіоналів, у сфері технічного перекладу. Ставши незалежною державою, Україна почала відроджувати усі сфери життя та суспільної, національної діяльності в тому числі і переклад. Проте, у сфері технічного перекладу все ще залишаються прогалини, як, наприклад, відсутність технічних термінів еквівалентних до англomовних технічних термінів, тощо. Отже, майбутні професійні перекладачі у співпраці із інженерами та техніками покликані заповнити ці прогалини та підняти технічну гілку української мови та український переклад на високий рівень.

Дослідженням та вивченням особливостей технічного перекладу та проблеми прийняття перекладацьких рішень займалися такі вчені як Я.І. Рецкер, А.Н. Крюков, Л.Л. Нелюбін, Г.Є. Мирам, В.В. Виноградов, Л.К. Латишев, Р.Ф. Проніна, В.Н. Комісаров, Я.І. Бархударов, А.Д. Швейцер, Т.А. Казакова.

Вивчення людського мислення є центральним завданням психології. Однак, роботи з проблем прийняття людиною рішень з'явилися лише порівняно недавно [1].

В той же час цими питаннями у зв'язку з мовленнєвими процесами займається і когнітивна лінгвістика. Мета когнітивної лінгвістики – зрозуміти, як здійснюються процеси сприйняття, категоризації, класифікації та осмислення світу, як відбувається накопичення знань, які системи забезпечують різні види діяльності з інформацією [3].

Класичний підхід до прийняття управлінського рішення полягає в дотриманні певної процедури і виконанні обов'язкових дій.

Незалежно від підходу, який обрала особа, що приймає рішення, існують визначені кроки, що вона проходить у процесі прийняття рішень. Процес може бути розбитий на шість кроків: визначення проблеми; установка цілей; розробка альтернативних рішень; вибір альтернативи; реалізація рішення; оцінка результатів [2].

Професія перекладача нерозривно пов'язана з прийняттям рішень, як мовних, граматичних, стилістичних так і загальнолюдських. Алгоритм прийняття рішень у менеджменті можна перенести і на діяльність перекладача. Кожного разу, зустрічаючи проблемне слово, вираз, термін, синтаксичну структуру чи стилістичний засіб, перекладач свідомо чи підсвідомо проводить пошук та вибір оптимального варіанту перекладу проблемного терміну тощо на мову перекладу. Цей процес вміщує в себе низку операцій, які перекладач виконує для того, щоб обрати найкращу з наявних у нього альтернатив. Як і у вище наведеному алгоритмі із сфери менеджменту, у діях перекладача можна знайти такі етапи як визначення проблеми (визначення проблемного з точки зору перекладу місця у тексті оригіналу); установка цілей (визначення того, яким саме перекладач хоче бачити слово чи речення перекладу, на основі питань стилістики тексту, критеріїв адекватності тексту перекладу); розробка альтернативних рішень (пошук усіх можливих вірогідних варіантів перекладу); вибір альтернативи (вибір найбільш оптимального з варіантів відповідно до визначених критеріїв); реалізація рішення (власне введення варіанту перекладу у контекст); оцінка результатів (перевірка правильності прийнятого рішення, наприклад, на етапі редагування тексту перекладу).

Питання побудови алгоритму роботи видається дуже актуальним для перекладачів початківців на етапі їх професійної підготовки. Заняття з практичного курсу перекладу можуть бути хорошою можливістю для студента розібратися у послідовності своїх дій та їх результативності, випробувати на практиці різні підходи до прийняття рішень та визначити, який саме підхід найоптимальніше «працює» для тих чи інших труднощів письмового технічного перекладу. Для поглиблення знань та розуміння алгоритмів дій перекладача, різних підходів до здійснення перекладу, сфери їх застосування та їх ефективності студентам необхідно також ознайомитись із теоріями та моделями перекладу, представленими у працях наведених вище авторів.

Таким чином, базуючись на даних із різних сфер наукових досліджень, можна зробити висновок, що будь-яка розумова та мовленнєва діяльність людини потребує постійного прийняття рішень. Робота перекладача є тою сферою людської діяльності, яка пов'язана із рішеннями нерозривно. Отже, дослідження алгоритмів, способів та теоретичних моделей процесу прийняття перекладацьких рішень є важливою галуззю перекладознавства. Успіхи у вивченні та дослідженні цієї перспективної галузі перекладознавства можуть зробити пролив у розробці систем машинного перекладу чи програмного забезпечення для перекладачів. Таким чином, практичне застосування студентами різноманітних алгоритмів прийняття рішень на заняттях практичного курсу перекладу не лише підвищить ефективність навчання але і може дати поштовх науковій діяльності студентів у галузі новітніх технологій перекладу.

Список використаних джерел:

1. Алексеев Н.С. Теория принятия решений. Курс «Управленческие решения» [Электронный ресурс] / Н.С. Алексеев, Г.Б. Сологуб. – Режим доступа: [http://www.dep805.ru/ education/ tpr.html](http://www.dep805.ru/education/tpr.html)
2. Курс лекцій «Основи менеджменту» Розділ 22. Процес, методи прийняття рішень. Організація і контроль їх виконання [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.library.if.ua/ book/3/409.html](http://www.library.if.ua/book/3/409.html)
3. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособ. / В.А. Маслова. – М.: Флинта, 2007. – 295 с.

К.филол.н. Черенкова Н.И.

Санкт-Петербургский государственный университет

экономики и финансов, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ МНОГОКАНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В названии настоящего доклада отражены основные особенности организации процесса обучения иностранному языку (английскому) в неязыковом вузе, а именно: 1) повышенная численность обучаемых в одной учебной группе (около 15 человек в среднем) выше, чем на филфаке, что определяет сравнительно низкий вес формальных контактов в рамках коммуникаций типа O2O (*one-to-*

one) [4] между преподавателем (учителем) и студентом (учеником); 2) довольно жесткий лимит бюджета времени по нормам ФГОС, что требует достижения достаточно значимых показателей эффективности и эффектности (результативности) обучения. Здесь представляются результаты обобщения наблюдений и педагогических экспериментов автора, выступающего как преподаватель и как руководитель (заведующий кафедрой) около двадцати лет. Впервые сообщение на эту тему было сделано нами примерно десять лет назад во время традиционных Рождественских чтений в Санкт-Петербургском государственном университете экономики и финансов [1].

Исторически сложившаяся с незапамятных времен традиция распределения студентов по учебным группам на основе критерия их подготовленности и владения иностранным языком, всегда приводила к появлению, не формально, но практически образующихся, *слабых, средних и сильных* групп. Это выглядело не только как традиционный, но и как единственный правильный путь. В самом деле, гомогенность учебной группы, составленной из студентов примерно одного уровня подготовки, позволяет преподавателю использовать единую методику, использовать пресловутый эффект экономии масштаба (*economies of scale*) и не «разрываться» между сильными и слабыми студентами. Однако если взглянуть на эту систему с другой точки зрения, то можно найти и ее слабые, если не порочные стороны. Достаточно вспомнить, что в предметах научной организации труда и социальной психологии существует такое понятие как численный «предел управляемости», который в любой организационно-управленческой иерархии эмпирически определяется отношением «1/7». Это означает, что под эффективным управлением одного «эффективного» менеджера не может быть более семи человек. Такое соотношение в обучающей системе, — **«преподаватель — студенты»**, — как показывает практика любого неязыкового вуза, не выдерживается в учебных группах английского языка. Более того, обычно это отношение превышает более, чем вдвое (например, 15/6). Кстати, известно, что весьма эффективные для своего времени курсы Минвуза СССР по подготовке иностранному языку преподавателей командированных за границу строго выдерживали соотношение «1/6». Кроме того, относительно гомогенный состав учебной группы служит подавляющим фактором для развития, как

внутригрупповой конкуренции, так и инициативности со стороны студентов. Не требует доказательства тот факт, что здесь доминирующим является вербальный однонаправленный канал типа O2M (*one-to-many*) [5], или «преподаватель – студенты» (рис. 1). Обратная связь, типа «студент – преподаватель» – нечеткая и даже слабая, поскольку гомогенный состав контрагентов коммуникации (в лице студентов) создает психологический дискомфорт для возможной спонтанной инициативы студентов, характеризуемый «трамвайным» правилом: НЕ ВЫСОВЫВАЙСЯ. При всей, априорно предполагаемой талантливости и самоотдаче преподавателя, его энергия не приводит к должным результатам, процесс преподавания остается, в целом, пассивным.

Вне зависимости от сказанного, преподавательский профессионализм заставляет нас создавать, апробировать и формулировать для клонирования новые, эффективные и эффектные методы обучения. Это не надуманная проблема. Современные студенты, часто бывающие за рубежом и постоянно «сидящие» в англофонной Сети, равно как и продвинутые учебники подталкивают нас к смене методов и стиля преподавания. Традиционный канал передачи обучающей информации, типа O2M (рис. 1), используя который преподаватель вынужден сканировать по классу, приводит к «выпадению» из зоны пристального внимания и, конечно, зрительного контакта до половины группы (согласно **закону «1/7»**). Следовательно, канал типа O2M не является достаточно эффективным для качественного обучения студентов иностранным языкам. На какое же время ($T_{i\max}$) из располагаемых 90 минут отдельный студент может быть активно вовлечен в работу на занятии, точнее, в диалог? Этот максимум может быть выражен как:

$$T_{i\max} = (90 - L)/N,$$

где L – потери времени на административные и (возможно) посторонние вопросы;

N – число студентов в группе.

Нетрудно подсчитать, что даже, при невероятном для практики стечении обстоятельств ($L = 0$), на одного студента придется около 4 минут активной речи при равновесном диалоге с преподавателем по дуплексному каналу с обратной связью «преподаватель – студент – преподаватель» (см. рис. 1).

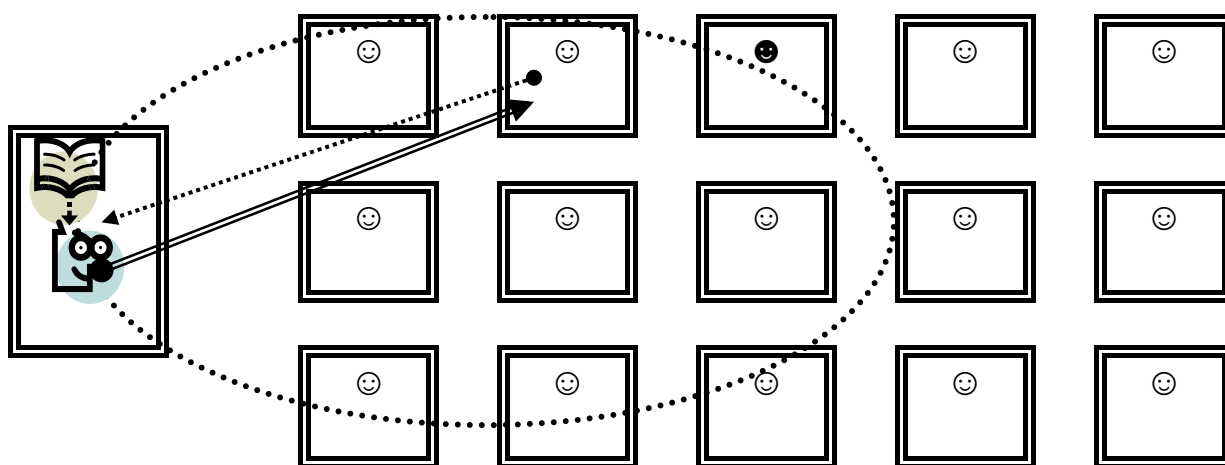
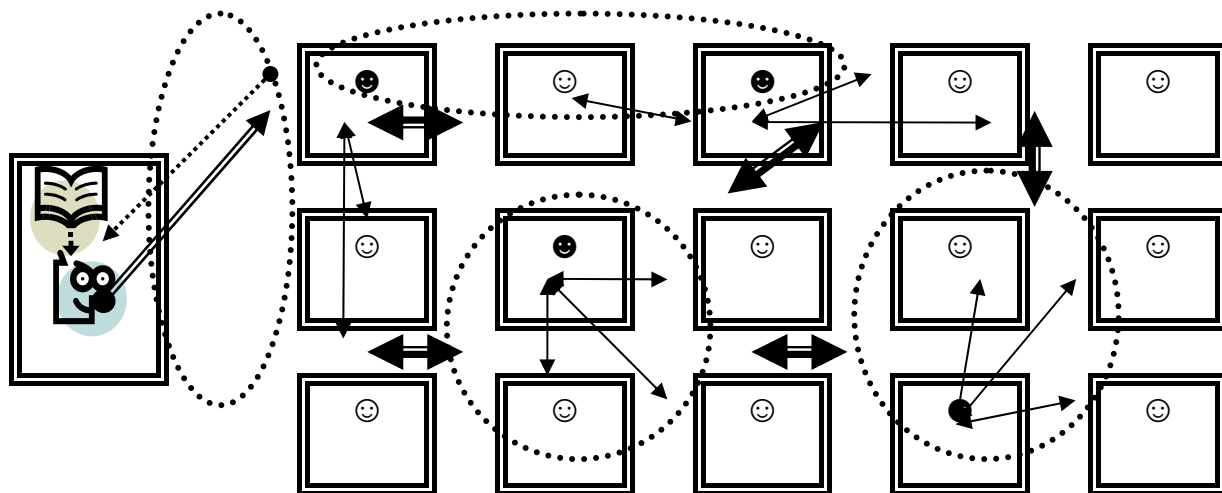


Рис. 1. Традиционный вербальный однонаправленный канал типа O2M:
«преподаватель – студенты»

Расширение временных рамок и педагогических возможностей урока может, на наш взгляд, дать **многоканальный сетевой коммуникативный подход** к организации занятия в учебной группе. Прежде всего, уточним целевую функцию обучения студента неязыкового вуза (факультета) иностранному языку, то есть, в чем его, студента интерес? Какова его конечная цель? Такой студент учится языку не столько для того, чтобы овладеть теоретической грамматикой или иными знаниями студента-филолога, пусть в упрощенном, или «нефилфаковском» варианте, но для того чтобы умело пользоваться на практике теми коммуникативными возможностями, которые дает иностранный язык в современном, так или иначе, но международном бизнесе. Отсюда, аксиома обучения: чем больше студент говорит на занятии, тем больший коммуникативный навык он приобретает. Но это, при традиционном делении студентов на однородные группы и «**всерной**» коммуникации типа O2M («преподаватель – студенты») не является эффективным. Напротив, при организации многоканальной коммуникации, сетевого типа: «**преподаватель – студент-лидер – студенты**» (рис. 2) эффективность резко возрастает. В зарубежной педагогической практике весьма распространены разнообразные повышающие эффективность (об)учения подходы (*cooperative* [12], *collaborative* [8], *peer tutoring* [7], *peer-interactive* [11], *etc.*), многократные возможности применения которых в современной виртуальной будут подчеркнуты в конце доклада. Однако, в той или иной степени, суть этих подходов состоит в мультипликации усилий препода-

давателя за счет креативной эксплуатации отношения «студент-лидер – студенты», наводимого воздействием исходного коммуникативного канала, обеспечивающего взаимодействие «преподаватель – студент-лидер».



**Рис. 2. Многоканальная коммуникация ветвящегося типа:
«преподаватель – студент-лидер – студенты»**

(чтобы не перегружать рисунок, показан лишь один дуплексный канал «преподаватель – студент-лидер», а также не приведены возможные дополнительные каналы типа «преподаватель – студент»).

Контрольные посещения занятий и даже отрывки уроки часто показывают, что на практике преподаватели далеко не всегда приветствуют внутригрупповую деятельность, возможно опасаясь хаоса, который может сложиться в классе. Однако, если преподаватель осознает свою роль и может быть сильным модератором, этого не произойдет. Объединение студентов в малые группы (команды) не означает, что это время отдыха для преподавателя. На самом деле, преподаватель может и должен оставаться интегральной частью кооперативного обучения в классе. Преподаватель управляет следующими способами: 1) структурирует виды деятельности группы; 2) обучает студентов навыкам необходимым для эффективной работы в группе; 3) помогает студентам, когда у них возникают затруднения; 4) следит за тем, чтобы студенты придерживались своего задания; и, наконец, что весьма важно оценивает работу и делает комментарии. Кроме того, преподаватель должен решить, сколько студентов и каких студентов включать в малую группу. Чем меньше группа, тем больше студент может быть вовлечен в коммуникации. Чем больше группа, тем больше людей могут делиться идеями.

В конечном итоге, складываются необходимые для эффективного и эффективного обучения коммуникации трех типов:

1) O2M – выдача заданий преподавателем, инструктирование по проведению занятий и выполнению внеклассных заданий, а также выставление оценок и комментирование;

2) O2O – персональное консультирование и модерирование со стороны преподавателя, вопросы и предложения со стороны отдельных студентов, а также коммуникации между лидерами и членами малых групп (команд) в студенческой среде;

3) M2M – образование реально-виртуальной коммуникативной сети [10], что в настоящее время с повсеместным переходом новых поколений к «цифровым решениям» в сфере коммуникаций типа M2M [9], обусловленное широким применением Интернет-средств в повседневной жизни (членство в виртуальных сообществах, посещение/ведение блогов, чтение/правка вики-страниц, общение в социальных сетях и форумах, и т.д.) выглядит более, чем естественным и должно наиболее активно использоваться в организации процесса обучения.

Именно последнее, или «сетевое», решение позволят, на наш взгляд, наилучшим для нашего времени и органичным для психотипа современных «оцифрованных» студентов образом решить поставленные в начале доклада проблемы и расширить коммуникативное пространство, где доминируют коммуникации типа M2M, сделав его реально-виртуальным и, в принципе, безграничным (во всяком случае, в разумных пределах), позволяющим достигать в жестких условиях требуемых уровней эффективности и эффектности обучения английскому языку.

В заключение отметим, что в такой обучающей, многоканальной коммуникативной среде сетевой природы, где преподаватель играет роль модератора, одновременно устанавливаются как отношения коллективного единства, так и индивидуальной (в пределах малой учебной группы) и межгрупповой (в пределах учетно-нормативной учебной группы) креативности и конкурентности. Все это не только существенно повышает эффективность обучения английскому языку, понимаемому обучаемыми не как отстраненная система некоторого абстрактного знания, а как прикладное средство международных бизнес-коммуникаций, но и (при постановке соответствующим образом детерминирован-

ных заданий) повышает общий уровень социализации студентов, результаты которого сказываются как на занятиях английским, так и во внеучебной повседневной жизни. Добавим еще один позитивный эффект, заключающийся в том, что в такой коммуникативной схеме (сети) в процесс обучения вовлекаются новые ресурсы, часть которых, как показывает опыт, оказывается ранее неизвестной преподавателю. Логическим продолжением этого процесса могла бы, по мере смены поколений ППС, стать обучающая сеть кафедры, построенная по типу сетей интранет, где объединяются ресурсы всех преподавателей кафедры и процесс выходит не только за рамки реального, но и виртуального класса (учебной группы). Принципы такой деятельности уже получили развитие и имеют название *co-teaching* [5]. Наконец, изменения коммуникативных схем требуют, на что издавна обращали внимание [3] изменений в физической организации обучающего пространства (3); то есть, в относительном размещении преподавателя и студентов и вплоть до расстановки столов.

Список использованных источников:

1. Черенкова Н.И. Влияние степени гомогенности группы на выбор психотехники преподавания / Н.И. Черенкова // VII Рождественские чтения 14, 21, 28 января 2003 г. – СПб.: СПбГУЭФ, 2003.
2. Черенкова Н.И. Инновационные технологии в преподавании английского языка для «нефилологов» / Н.И. Черенкова // Инновации. – 2006. – № 2 (89).
3. Bak N., Behardien, E., Morrow, W., Pendlebur, Sh. Working in Classrooms: Teaching, Time and Space. Learning Guide. – 2010. – Режим доступа: SAID-<http://www.oerafrica.org/LinkClick.aspx?fileticket=Q1eG7WCm6M0%3D&tabid=1590>
4. Ching, Ch., Chang-Chen, L. A case study of peer tutoring program in higher education // Research in Higher Education Journal, 2011. – V. – 11. – June.
5. Cook, L. Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. New Mexico Public Education Department – <http://www.ped.state.nm.us/se0/library/qtrly.0404.coteaching.lcook.pdf>
6. Cox, D. Teaching Teachers. i.e. Interactive Educator, V. 2. – № 6. – 2006. – <http://downloads01.smarttech.com/media/education/pdf/smartspring061.pdf>
7. Greenwood, C.R., Delquadri, J., Carta, J.J. Classwide peer tutoring. Seattle, WA: Educational Achievement Systems, 1988.
8. Gross Davis, B. Collaborative Learning: Group Work and Study Teams // Tools for Teaching – <http://teaching.berkeley.edu/bgd/collaborative.html>
9. Jensen, K.B. Three-step Flow // Journalism. – 2009. – V. 10. – № 3.
10. Kern, R., Ware, P., Warschauer, M. Network Based Language Teaching // Encyclopedia of Language and Education, 2nd Ed., V. 4: Second and Foreign Language Education, Springer Science+Business Media LLC, 2008 – http://gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/network-based.pdf
11. Matsuishi M., Takemata, K. Yamamoto, T. A Peer-to-Peer and Instructor-to-Students Interactive Learning Process in Engineering Design Courses Enhanced by an e-Learning System // Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. – <http://www.aeee.com.au/conferences/papers/2005/Paper/Paper258.pdf>
12. Zilles S., Lange S., Holte R., Zinkevich M. Models of Cooperative Teaching and Learning // Journal of Machine Learning Research, 2011. – V. – 12.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ

Gomola M., Tkatsch T.

Pridneprowsker Staatsakademie für Bauwesen und Architektur

DIE MODERNEN PROBLEMEN BEI DEM FACHÜBERSETZEN (AM BEISPIEL AUS DER FACHLITRATUR)

Die Kommunikationsformen und auch die Strukturierung des Wissens sind jedoch stark durch die Kultur geprägt, in der Techniken entwickelt und eingesetzt werden und können daher in verschiedenen Kulturen differieren. Zur Aufdeckung dieser Differenzen ist eine tiefgehende Beschäftigung mit dem Fachgebiet nötig, wie im Folgenden am Beispiel von Abstracts aus russischen Fachzeitschriften zur Schweißtechnik und ihren Übersetzungen ins Deutsche und Englische gezeigt werden soll. Technik setzt Kooperation und Arbeitsteilung voraus und diese wiederum sind nicht ohne Kommunikation möglich. Zur Aufdeckung dieser Differenzen ist eine tiefgehende Beschäftigung mit dem Fachgebiet nötig, wie im Folgenden am Beispiel von Abstracts aus russischen Fachzeitschriften ihren Übersetzungen ins Deutsche und Englische gezeigt werden soll. Folgende Probleme sollen dabei beleuchtet werden:

- Normungstraditionen und Normungsprobleme in der Schweißtechnik
- Differenzen bei der Klassifikation der Schweißverfahren

Normungstraditionen und Probleme im Bereich der Normung

Bereits im Jahre 1925 wurde der Normenausschuss Schweißtechnik (NAS) gegründet. Der NAS ist auch in der internationalen Normungsarbeit sehr aktiv: Die 1991 geschlossene Wiener Vereinbarung mit Absprachen zum gegenseitigen Informationsaustausch der europäischen und der internationalen Normungsarbeit bot eine ausgezeichnete Möglichkeit, die schweißtechnischen Normungsergebnisse europäisch und international aufeinander abzustimmen.

Diese Normen bieten dem Übersetzer eine gute Orientierung, vor allem dann, wenn sie Definitionen enthalten, die die Vergleichbarkeit von Begriffen erleichtern (z.B. E DIN ISO 857-2: 2004-02 oder DIN EN 14610: 2005-02).

Dies kann jedoch nicht alle Probleme des Übersetzers lösen, denn ob die Normen tatsächlich umgesetzt werden und ob die Fachleute in den einzelnen Ländern die genormten Termini dann auch verwenden, steht auf einem ganz anderen Blatt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass internationale Normen nach dem Konsensprinzip erarbeitet werden, wodurch nicht immer die höchsten Anforderungen in einer Norm durchgesetzt werden können. Bei sehr unterschiedlichen Lösungswegen in den einzelnen Staaten und unterschiedlichen Verfahrensweisen wird oft der kleinste gemeinsame Nenner für die Erstausgabe einer ENISO-Norm akzeptiert. Zudem sind die Mitgliedsstaaten der ISO nicht verpflichtet, ISO-Normen zu übernehmen, was mit Blick auf die Vergleichbarkeit von Begriffen nicht eben hilfreich ist. In den 90er Jahren scheinen die USA die EN-Normen fast als Bedrohung des freien Weltmarktes aufgefasst zu haben. Als Reaktion übernahmen sie vier ISO-Sekretariate.

Trotzdem ist bisher keine einzige schweißtechnische ISO-Norm in den USA eingeführt worden. Für die Übersetzung aus dem Russischen besteht das Problem zusätzlich darin, dass das Russische in ISO-Normen zur Schweißtechnik bisher kaum berücksichtigt wurde und russische Normen nur selten Vergleiche mit gültigen ISO-Normen vornehmen. Eine Ausnahme bildet die GOST 29297-92 (aus dem Jahre 1992), die der ISO 4063-90 (aus dem Jahre 1990) entspricht (aber leider nur die Benennungen und die entsprechenden Ordnungsnummern, jedoch keine Definitionen enthält).

Schmelzschweißen vs. Pressschweißen und ihre Entsprechungen im Russischen und Englischen

Unterschiede gibt es auch in der Herangehensweise an die Klassifikation der Schweißverfahren. So ist das Schema “welding processes” der American Welding Society (AWS) eher am Praktiker als am Wissenschaftler orientiert.

Eine Ursache dafür könnte sein, dass amerikanische Ingenieure (anders als ihre deutschen Kollegen) häufig über die Praxis zum Ingenieurberuf kommen. Eine Rolle spielt wohl auch die differente Orientierung im Denken, denn letztlich entscheidet die jeweilige “scientific community” darüber, welche Aspekte oder Charakteristika der Realität für sie relevant sind und interpretiert sie ihrem Begriffssystem entsprechend. In den USA herrscht die induktive, mehr an praktischen Erfordernissen orientierte

Denkweise vor, während in Deutschland die an der Logik und Kategorienbildung orientierte deduktive Denkweise dominiert. Im Ergebnis ist die Klassifikationsbasis der AWS (aus deutscher und russischer Sicht) nicht konsistent. Die Kriterien, nach denen die Schweißverfahren in den einzelnen Gruppen zusammengefasst werden, sind unterschiedlich.

Differente Gruppierung von Schweißverfahren

Probleme können auch dadurch entstehen, dass im Amerikanischen und im Deutschen Schweißprozesse nach differenten Kriterien zusammengefasst werden.

Im Deutschen werden innerhalb des Metall-Lichtbogenschweißens die großen Gruppen Metall-Schutzgasschweißen und Metall-Lichtbogenschweißen ohne Gasschutz unterschieden (vgl. DIN ISO 857-1: 2000-11).

Im Amerikanischen gibt es als Oberbegriff nur gas metal arc welding, für das Metall-Lichtbogenschweißen ohne Gasschutz gibt es dort keine Entsprechung. Unterbegriffe zu Metall-Schutzgasschweißen im Deutschen sind Metall-Inertgasschweißen und Metall-Aktivgasschweißen, die beide – als weitere Untergliederungsmöglichkeit – mit Fülldrahtelektrode ausgeführt werden können. Im Amerikanischen ist diese Untergliederung nicht vorhanden beziehungsweise wird als nicht normgerecht bezeichnet. Dafür werden Schweißprozesse mit Fülldrahtelektrode zu einer großen Gruppe zusammengefasst, dem flux cored arc welding.

Auch hier sind für eine korrekte Übersetzung wieder fundierte Fachkenntnisse erforderlich. Ohne Wissen um die Kriterien für die Zuordnung zu einzelnen Oberbegriffen findet man sich in der Fachliteratur (in der diese Dinge zudem nicht einheitlich gehandhabt werden) nicht zu Recht. Die Nichtbeachtung von Differenzen im Ausgangs- und Zieltextbereich, die das Fachgebiet betreffen, kann zum Misslingen des interkulturellen Wissenstransfers führen. Es gilt, Unterschiede zu verdeutlichen und beispielhaft Lösungsstrategien für aufgefundene Probleme zu erarbeiten. Die Studierenden sollten dabei vor allem lernen, wie man sich in ein Fachgebiet einarbeitet und wie man recherchiert.

Krüger A.

DAAD-Lektorin/ Lehrstuhl für Germanische Philologie an der DNU

TYPISCHE FEHLER RUSSISCHER MUTTERSPRACHLER BEIM ERLERNEN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Fehler beim Fremdsprachenerwerb werden wohl schon so lange untersucht, wie es den Fremdsprachenunterricht gibt. Oft spielte und spielt dabei der Einfluss der Muttersprache auf die zu erlernende Fremdsprache die wichtigste Rolle. Dieser Bereich gehört in das Forschungsfeld der kontrastiven Linguistik, die sich dem linguistischen Vergleich zweier Sprachen widmet.

Für die Erscheinung, die hier untersucht werden soll, finden sich in der Literatur verschiedene Termini: der aus der Physik übernommene Begriff *Interferenz* sowie der Begriff *negativer Transfer*. Wir schließen uns dem Terminus *Interferenz* an und meinen damit den prozess- und produktbezogenen Rückgriff auf die Muttersprache [siehe 4, 227].

Transfer kann zwischen der Muttersprache und einer gelernten Fremdsprache, aber auch von der 1. gelernten Fremdsprache auf später erworbene stattfinden. Wir beschäftigen uns mit dem Transfer von der Muttersprache (L1), in unserem Falle Russisch, auf die 1. Fremdsprache (L2), in unserem Falle Deutsch. An dieser Stelle soll hauptsächlich der *negative Transfer* besprochen werden, also Übertragungsfehler von einer Sprache in die andere. Neben dem negativen Transfer spricht man von *positivem Transfer*, wenn die Übertragung von ähnlichen Strukturen aus der Mutter- in die Fremdsprache erfolgreich verläuft, z.B. lieben/ любить + Akkusativ.

Interferenzfehler können auf allen Ebenen der Sprache stattfinden. Sie treten sowohl beim natürlichen als auch beim gesteuerten Fremdsprachenunterricht (FSU) auf. Die Linguistik geht davon aus, dass jeder Lerner beim Fremdsprachenerwerb mehrere Zwischenstufen durchläuft, man spricht von *Zwischensprachen*, *Lernersprachen*, *Interlanguages* oder *Interimssprachen*, die jeder Lerner für sich entwickelt (4, 226f.). Zu Beginn nutzt der Lerner vorwiegend sein muttersprachliches oder außersprachliches Wissen, im weiteren Verlauf des Spracherwerbs sinkt aber der Einfluss der Muttersprache als Bezugspunkt. Im gesteuerten FSU kommt es durch viele Gemeinsamkeiten im Unterricht zu Übereinstimmungen zwischen den Lernersprachen der

einzelnen Lerner, so dass man einen Großteil von Interferenzfehlern „vorhersehen“ kann. Es gibt also eine Vielzahl typischer Interferenzfehler russischer Muttersprachler, die Deutsch erlernen- unabhängig von Bildungsstand, Alter und davon, wo und in welchem Rahmen sie die Sprache erlernen. Man muss aber hinzufügen, dass die kontrastive Linguistik, die es sich zum Ziel gesetzt hat, u.a. Interferenzfehler zu prognostizieren, nicht unfehlbar ist: Prognosen sind nicht eindeutig, Prognosen stimmen nicht mit tatsächlichen Lernschwierigkeiten überein usw. [vgl. 4, 226].

Das Wissen um Standardfehler ermöglicht es einem Deutschlehrer, intensiv auf die Fehlerquellen einzugehen, um Fehler eventuell von vornherein zu verhindern. Dies kann durch eine kontrastive bzw. konfrontative Analyse der Ausgangssprache Russisch und der Zielsprache Deutsch erfolgen. Hilfestellung leistet Katharina Böttger mit ihrem Buch „Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende“ [2], in dem sie Fehler analysiert und Empfehlungen für den Umgang mit ihnen gibt. Odstrčilová schlägt vor, von Interferenz betroffene Erscheinungen kontinuierlich, systematisch und abwechslungsreich mithilfe von Übersetzung, Sprachvergleich oder der Bildung von deutschen Modellsätzen ohne die Muttersprache zu trainieren [3, 1].

Im Folgenden wird eine Auswahl typischer Interferenzfehler russischer Deutschlerner aus der Erfahrung der Autorin systematisiert und vorgestellt.

Für alle Ebenen gibt es Interferenzfehler, die man in *interlinguale* (muttersprachlicher Transfer) und *intralinguale Interferenz* (zielsprachlicher Transfer) einteilen kann. Zur intralingualen Interferenz kann man die *Übergeneralisierung*, z.B. *knallen* > *ich knallte*, *fallen* > **ich fallte (ich fiel)* sowie die *Hyperkorrektur* zählen, z.B. übermäßiger Gebrauch des Pronomens *es* > *Besteht es für mich noch die Möglichkeit, an der Klausur teilzunehmen?*. Eine weitere Quelle für Interferenzen auf allen Ebenen sind sog. *Nullstellen*, d.h. in der Mutter- bzw. Zielsprache nicht vorhandene grammatische oder lexematisierte Bedeutungen. Nullstellen in der Fremdsprache sind laut Uhlisch [4, 230] weniger gravierend, da sie nicht ausgedrückt werden müssen – sie können aber trotzdem zu interlingualen Interferenzen oder intralingualen Regelverletzungen führen. Nullstellen in der Muttersprache sind wesentlich problematischer, da sie ein Muss in der Zielsprache sind, z.B. Artikel im Deutschen.

Auf der phonetischen/ phonologischen Ebene gibt es Interferenzen sowohl im Bereich der Suprasegmentalia als auch der Segmentalia. Untersuchungen zeigen, dass im ersten Bereich besonders der Sprechrhythmus und der Wortakzent anfällig für Interferenzen sind. Im Bereich der Segmentalia ist das am häufigsten auftretende Übertragungsproblem, was auch die Autorin aus ihrer Erfahrung bestätigen kann, die Unterscheidung gespannter und ungespannter Vokale im Deutschen. Hier könnte es sich um eine Nullstelle in der Muttersprache handeln: das Russische kennt keine Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen, so dass russische Deutschlerner Schwierigkeiten bei der Umsetzung im Deutschen haben. Im schlimmsten Falle, das betrifft auch das Problem der gerundeten Vorderzungenvokale (ü- und ö-Laute), kommt es zu lexikalischen Missverständnissen: *Stadt/ Staat, schön/ schon*. Weitere Interferenzfehler aufgrund von Nullstellen in der Muttersprache können beim Hauchlaut [h] sowie bei der Aussprache von [ç] und [ŋ] vorkommen. Auffallend häufig tritt die sog. *regressive Assimilation bei Konsonantenfolgen* auf, d.h. stimmlose Konsonanten werden vor stimmhaften selbst stimmhaft – eine typische Erscheinung des Russischen. Im Deutschen klingt dies allerdings übermäßig weich, z.B. *das Buch* *[zb] [1, 675].

Auf der morphologisch-syntaktischen Ebene seien zwei typische Interferenzen genannt, die beide auf Nullstellen beruhen: Bei der Kategorie des Aspekts handelt es sich um eine Nullstelle im Deutschen, bei der Determination des Nomens (Artikel) um eine Nullstelle im Russischen. Der Aspektgebrauch stellt für russische Deutschlerner kein besonders schwerwiegendes Problem dar. Einzige negative Konsequenz ist ein übermäßiger Gebrauch des Präteritums bei Aussagen in der Vergangenheit, was nicht den Gewohnheiten deutscher Muttersprachler entspricht. Die Anwendung des Artikels hingegen stellt ein großes Problem dar: das betrifft sowohl den Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels als auch die Wahl des Artikels, bei der die Lerner oft auf das grammatische Geschlecht im Russischen zurückgreifen, z.B. *парламент* (m) vs. *das Parlament* (n).

Am häufigsten wurde der Bereich der lexikalischen Interferenzen untersucht, bei dem es sich gleichzeitig um den heikelsten handelt: das semantische System kennt kaum kategoriale Regeln, deswegen wird auch häufiger dagegen verstoßen [4, 232]. Sprachliche Fehler sind laut Odstrčilová: „[...] eine Abweichung vom System, von

der kodifizierten Norm oder vom Usus der Zielsprache“ [3, 2]. Das häufigste Problem sind sog. *Falsche Freunde* (*faux amis, false friends*): Lehnwörter oder Internationalismen, die in der Mutter- und der Zielsprache formal identisch oder ähnlich sind, deren Bedeutung sich aber ganz, z.B. *антикваруам* – *die Antiquitäten/ das Antiquariat* – *букинистический магазин*, oder teilweise voneinander unterscheidet. Teiläquivalenz liegt vor, wenn es nur eine Bedeutung in der Mutter- bzw. der Zielsprache gibt, aber eine Vielzahl von Bedeutungen in der anderen, z.B. *отказываться* – *verzichten, sich weigern, aufgeben, ablehnen* usw.; die Leistung – *успехи, достижения, успеваемость* usw. Ähnlich gelagert sind die sog. *Quasi-Synonyme*, bei denen es sich um intralingualen Transfer handelt: die Verwechslung ähnlich klingender Wörter, z.B. *Antrag/ Auftrag* oder die nicht erkannte Differenzierung einer Bedeutung im Deutschen, z.B. „*Unterricht am Abend ist nicht bequem*“ statt *ungünstig* > russisch *удобно* wurde mit seiner zuerst gelernten Bedeutung *bequem* realisiert.

Im Wortbildungsbereich kann man eine übermäßige Bildung von Komposita beobachten: die Lerner wissen, dass bei der deutschen Wortbildung die Komposita überwiegen und als Hyperkorrektur wenden sie sie in Fällen an, bei denen es im Deutschen falsch oder unüblich ist, z.B. **eine Gold- und Schwerzeit* statt *eine goldene und schwere Zeit*.

Eine Systematisierung und Beschreibung von Interferenzen sollte natürlich keinem Selbstzweck dienen, vielmehr sollten in weiteren Untersuchungen praktische Lösungswege gefunden werden, Interferenzen im Unterricht zu bekämpfen oder generell zu vermeiden.

Literatur:

1. Bergmann, A./ Mehlhorn, G. Kontrastive Analyse Russisch – Deutsch. – In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Berlin, New York: De Gruyter, 2010. – S. 673–678.
2. Böttger, K. Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende. – Münster u.a.: Waxmann, 2008.
3. Odstrčilová, M. Lexikalische Interferenz im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. – www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/odstrcilova.pdf
4. Uhlisch, G. Immer wieder: Interferenz(fehler) im Fremdsprachenunterricht. – In: Fremde Sprache Deutsch – Tübingen: Narr, 1995. – S. 225–238.

Галема О.Р., к.філол.н. Солтис М.О.

Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ
ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТІ
ІМЕНІ КАРЛА ФРАНЦА МІСТА ГРАЦУ (АВСТРІЯ)**

Мова як динамічна одиниця постійно розвивається. Її розвиток залежить від багатьох чинників, одним з яких є переклад. Відповідно зростає значення перекладознавства як науки у глобалізованому суспільстві. Сучасне перекладознавство сформувалось як самостійна наукова дисципліна в основному в другій половині двадцятого сторіччя. У глобалізованому світі із цифровою та медіа технікою переклад потрібен скрізь для передачі даних, знань, досвіду, інформації тощо. У післявоєнному розширенні міжнародних контактів виникла потреба в перекладах і перекладачах, що стало могутнім стимулом для росту теоретичних досліджень перекладацької діяльності.

Сучасне перекладознавство – результат міждисциплінарних досліджень, що використовують методи цілого ряду наук (літературознавства, когнітивної й експериментальної психології, нейрофізіології та етнографії). На міжнародному рівні перекладознавство є сьогодні дисципліною, яка характеризується великою кількістю різних поглядів, моделей та результатів досліджень. Такий розвиток починався у Європі з відносно простих моделей, які спочатку були запозичені з контрастивної лінгвістики та теорії комунікації, і мав продовження у комплексних підходах до феномену перекладознавства, зорієнтованого на гуманітарні та соціальні науки.

“Західноєвропейські фахівці, маючи на увазі процес перекладу, здебільшого вживають термін «трансляція», оскільки при цьому слід чітко розрізняти його два види: усний та письмовий” [1, с. 11]. Термін «трансляція» ввів Отто Каде у 1963 році як узагальнюючий термін усного та письмового перекладу. Під процесом письмового перекладу розуміємо трансляцію фіксованого тексту вихідної мови, який може повторюватись різну кількість разів, у текст мови перекладу, який можна у будь-який час проконтролювати і скорегувати. Під процесом усного перекладу розуміємо одноразову трансляцію (як правило,

усну) тексту вихідної мови в текст мови перекладу, який можна лише умовно проконтролювати і внаслідок браку часу важко відкоригувати [4].

Оскільки процеси трансляції тексту з вихідної мови у мову перекладу різняться, метод викладання цих видів перекладу повинен бути також різним. Вважаємо доцільним та цікавим підхід до викладання курсу теорії та практики перекладу в Інституті теоретичного та прикладного перекладознавства університету імені Карла Франца міста Грацу (Австрія).

Викладання усного та письмово перекладу можна проілюструвати схематично (див. рис. 1):

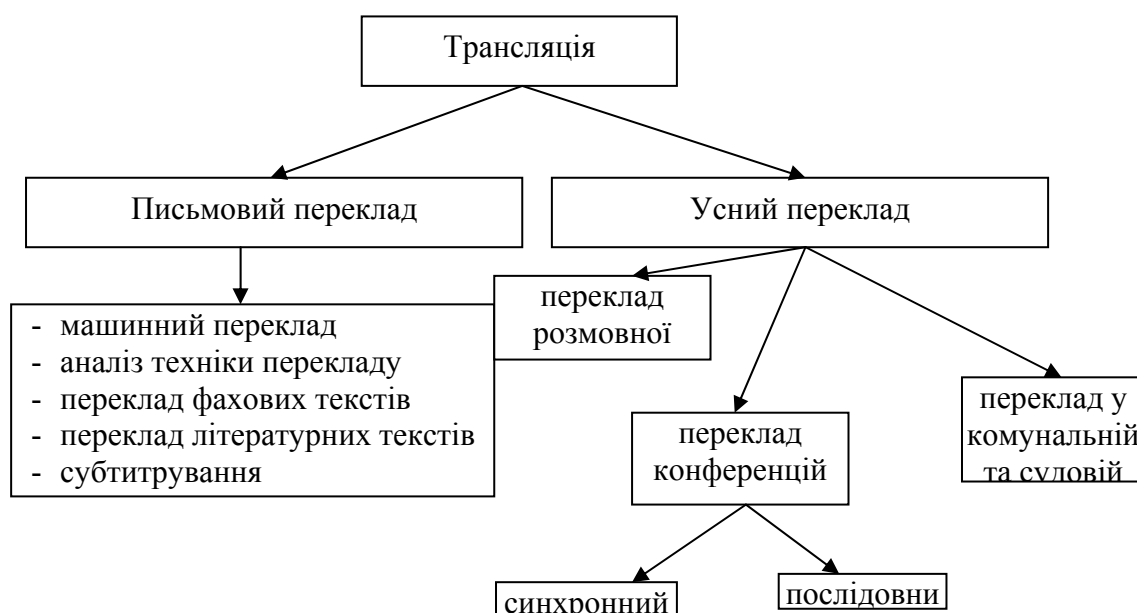


Рис. 1. Загальна схема викладання усного та письмового перекладу в університеті м. Грацу

Викладання письмово перекладу базується на вивченні теоретичних засад курсу теорія і практика перекладу та набуття практичних навиків письмового перекладу. До переліку предметів входять: машинний переклад, аналіз техніки перекладу, переклад фахових текстів, переклад літературних текстів, субтитрування та інші предмети.

Особливу увагу хочемо звернути на викладання усного перекладу, яке, на нашу думку, не надто широко представлене у вищих навчальних закладах України. Предмет переклад розмовної мови (Gesprächsdolmetschen) передбачає набуття студентами навиків та вмінь перекладу ситуацій з життя, які виникають при приїзді закордонних делегацій та окремих гостей. Особливістю є усний пе-

реклад великих уривків тексту, який вдається запам'ятати завдяки використанню техніки занотовування [6]. Акцент робиться на етиці перекладача, його поведінці під час усного перекладу, зовнішньому вигляді, вмінні вийти із скрутних ситуацій, тренуванні пам'яті й вмінь не перебивати мовця. На заняттях з перекладу конференцій (Konferenzdolmetschen) студенти вправляються в синхронному та послідовному перекладі промов. На таких парах активно використовуються технічні засоби: звуконепроникні кабінки, комп'ютерна техніка, магнітофони тощо. Аналізується підготовка до такого виду перекладу: підбір інформації на відповідну тему, даних про учасників конференції, лексичного запасу та збір історичних фактів. Відзначається особливістю переклад у комунальній сфері (Kommunaldolmetschen), який передбачає знання не лише термінології, а й загального розуміння реалій, ситуацій, законів, норм та їх відповідників у мові перекладу.

На нашу думку, у ході викладання курсу теорії та практики перекладу особливо важливим є вироблення у студентів навичок оволодіння техніками не лише письмового, а й усного перекладу, оскільки діяльність усного перекладача набуває все значнішої ваги у сьогочасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Кияк Т.Р. Теорія і практика перекладу / Т.Р. Кияк, А.В. Науменко, О.Д. Огуй. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 586 с.
2. Kade O. Zur Frage der Gesetzmäßigkeit im Übersetzungsprozeß / Otto Kade // Aufgaben der Übersetzungswissenschaft. Fremdsprachen. – 1963. – Nr. 7/2. – S. 83–94.
3. Kade O. Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation / Otto Kade // [herausg. von Wilss] Übersetzungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. – 1981. – S. 199–218.
4. Kade O. Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation / [herausg. von Snell – Hornby, Mary, Hönig, Hans G., Kußmaul, Paul, Schmitt, Peter A.] // Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg. – 2003.
5. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. / Koller Werner. Wiesbaden: Quelle und Meyer. – 1992. – 343 p.
6. Matyssek H. Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher / Heinz Matyssek. Heidelberg: J. Groos. – 2006.
7. Prunč E. Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht / Erich Prunč. – Berlin: Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2007. – 441 s.

АНГЛІЙСЬКИЙ І ФРАНЦУЗЬКИЙ ПІДЖИН: ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ

Мова – це невід’ємний елемент суспільства. У процесі життєдіяльності та розвитку суспільства еволюціонує й сама мова. Поруч із літературною мовою виникають різноманітні утворення у вигляді підмов, кодових варіантів, діалектів, тощо. Це пов’язано, основним чином, з поділом суспільства на різного рівня соціальні класи, субмови яких служать однією з розпізнавальних ознак або ж засобом шифрування.

Одним із видів таких підмов вважають піджин, феномен розгалужений, складний і, водночас, цікавий з лінгвістичної точки зору. Він виконує роль засобу для порозуміння різних етнічних груп, зазвичай, представників європейської цивілізації з колонізованими народами [1].

Такі види підмов складають певні труднощі для сучасного перекладача, оскільки їх граматичний фон та фонетичний аспект відрізняються від граматичної та фонетичної систем літературної мови, тоді як лексичний запас залишається майже ідентичним.

Ці структурні відмінності можна розглянути на основі англійського та французького піджинів. Першим прикладом піджина можна вважати англійську мову, що сформувалася як суміш кельтської, германської та французької мов. Англійський піджин (або як його називали вуличною чи ламаною мовою) – це креол, створений на основі стандартної англійської мови у поєднанні з французькою мовою та використанням місцевих діалектів чи локальних мов. Французьким піджином називають лінгва франка, яка розвинулась між французькими жителями колоній і місцевим населенням у результаті торгівельних відносин [2].

Слід висвітлити деякі фонетичні, граматичні та лексичні особливості піджина з метою вивчення даного явища при викладанні теорії та практики перекладу. Для фонетики англійського піджина притаманні наступні ознаки : приглушення кінцевих b, d, g; редукція дифтонгів (ai-a, oi-o); відсутність зубних фриктивів (thin-tin, month-manf / mant); велярний носовий (ng→n: wedin, monin, nafin); редукція кінцевого приголосного кластера (test-tes, hand-han); ви-

користання метатезних форм (ask-aks, street-skreet); відсутність ротації (sister-sistah); фонема «l» локалізується, деколи уможливорює існування омофонів (toll-toe, tool-too); перед носовими –m, n фонема e/i стають омофонами (pen-pin); відсутність відмінності між довгим та коротким звуками (feel-fill).

Граматичними рисами англійського піджина є: використання ain't як загального заперечного індикатора; вживання у заперечних конструкціях неозначеного займенника з дієслівною часткою для емпізи (Ain't nothin' goin' on?); опущення копули «бути» за умови відсутності логічного наголосу на ній (she my sister); відсутність кінцевого -s у дієсловах у формі теперішнього простого часу (she write poetry); вживання «bin» для позначення минулого часу, «go» – для майбутнього часу, «don» – для перфекту, «di» – для тривалого аспекту.

Tri pipu go di kom. – Three people will be coming.

Ma masa bin tutu wok. – My boss worked very hard.

Pipu go go si mol-tam. – The people will go soon.

Pasta bin di so so tok-tok. – The pastor was continually talking [3].

У французькому піджині інфінітив є дієслівною формою, яка вживається для позначення всіх способів, особових та часових форм (Quand moi partir toi venir avec moi. – Quand je pars, tu viens avec moi. / Vous pas partir. – Ne partez pas. / Toi amuser beaucoup? – Amuses-tu bien?). А минула дія доконаного виду передається за допомогою форм «il а» чи «dèja» (Toi dire quoi? – Qu'est-ce que tu as dit? / Nous dèja aller. – Nous sommes partis).

Особові займенники французького піджина запозичили форму незалежних займенників французької граматики і відступають від правил порядку у реченні (Toi réveiller lui cinq heures. – Réveille-lui à cinq heures. / Lui voir moi. – Ils me voient. / Lui pleuvoir. – Il pleut) [2].

Система особових займенників англійського та французького піджинів:

Однина		Множина	
англ.м./піджин	фр.м/піджин	англ.м./піджин	фр.м/піджин
I / mi, a, ma	Je / moi	we / wi	nous / nous
you / yu	tu / toi	you / (w)una	vous / vous
he, she, it / i, -am	il, elle / lui	they / dem, -am	ils, elles / ils

У лексиці англійського піджина теж простежуються трансформації. Характерними є наступні трансформи: заміна /редукція фонем (afternoon – apinun); синонімічні ряди (apartment- room); використання пояснень (bathroom – ples was was); заміщення (festival – sing sing) [4].

Сучасний піджин набув статусу мови у літературі, бізнесі та музиці. Автори використовують піджин, щоб забезпечити солідарність етносу, підкреслити його лінгвістичне і культурне багатство.

Завдання майбутнього перекладача полягає у тому, щоб донести весь спектр інформативної бази тексту-оригіналу до реципієнта, подолавши труднощі перекладу реалій на основі засвоєних граматичних структур та фонетичних трансформ.

Список використаних джерел:

1. Беликов В.И. Пиджины и креольские языки Океании: социолингвист. очерк: [монография] / В.И. Беликов; Рос. акад. наук, Ин-т востоковедения. – М.: Восточная литература РАН, 1998. – 198 с.
2. Stageberg N.C. Pidgin French Grammar: A Sketch / N.C. Stageberg // The Modern Language Journal. – 1956. – Vol. 40. – No. 4. – P. 167.
3. Vakunta P.W. Pidgin: Cameroon's Lingua Franca or Continental Creole? / P.W. Vakunta. – University of Wisconsin-Madison, 2009. – 10 p.
4. Pidgin English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.june29.com/hlp/lang/pidgin.html](http://www.june29.com/hlp/lang/pidgin.html)

Кабаченко И.Л.

Национальный горный университет, г. Днепрпетровск, Украина

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

В настоящее время существует необходимость в выделении научно-технического перевода не только как особого вида переводческой деятельности, а также присвоении научно-техническому переводу статуса самостоятельной прикладной дисциплины. С точки зрения лингвистики, характерные особенности научно-технической литературы распространяются на ее стилистику, грамматику и лексику. Основная задача научно-технического перевода состоит в предельно ясном и точном доведении до читателя сообщаемой информации. Это достигается логически обоснованным изложением фактического материала.

ла, без выраженной эмоциональности. Стиль научно-технической литературы можно определить как формально-логический.

Научно-технические тексты обнаруживают целый ряд грамматических особенностей. Наиболее типичным лексическим признаком научно-технической литературы является насыщенность текста терминами и терминологическими словосочетаниями, а также наличие лексических конструкций и сокращений. В такой литературе занимают особое место тексты, ориентированные не столько на носителей определенного языка, сколько на представителей некоторой профессиональной группы с определенными экстралингвистическими знаниями.

Общей характеристикой научно-технических текстов считается наличие специальных терминов и специальной фразеологии. Важнейшим требованием адекватности перевода является требование выбора переводчиком наиболее неброских, не отвлекающих от содержания синтаксических конструкций письменной речи. Особенно важным представляется владение дифференцированной специальной фразеологией, без которой любой переводной текст должен быть признан недостаточно качественным, поскольку читателю текста перевода он будет казаться неестественным или, по меньшей мере, непрофессиональным.

Жанрово-стилистическая классификация переводов в зависимости от жанрово-стилистических особенностей оригинала обуславливает выделение двух функциональных видов перевода: художественный (литературный) перевод и информативный (специальный) перевод.

Информативный перевод представляет перевод текстов, основная функция которых заключается в сообщении каких-то сведений, опускается художественно-эстетическое воздействие на читателя. К таким текстам относятся все материалы научного, делового, общественно-политического, бытового характера.

В информативном переводе подвиды перевода выделяются на основе принадлежности переводимых текстов к различным функциональным стилям исходного языка. При этом необходимо, чтобы функционально-стилистические особенности оригиналов определяли и специфические черты перевода таких текстов. Психолингвистическая классификация переводов, учитывающая способ восприятия оригинала и создания текста перевода, подразделяет переводческую деятельность на письменный перевод и устный перевод.

Письменный перевод – вид перевода, при котором речевые произведения,

объединяемые в акте межкузыкового общения (оригинал и текст перевода), выступают в процессе перевода в виде фиксированных текстов, к которым переводчик может неоднократно обращаться. Это дает возможность переводчику повторно воспринимать отрезки переводимого текста, сопоставлять их с соответствующими отрезками перевода, вносить в текст перевода любые необходимые изменения до предъявления перевода рецептору, т. е. до завершения процесса перевода. Классическим примером письменного перевода является такой перевод, когда переводчик воспринимает оригинал зрительно в виде письменного текста и создает текст перевода также в виде письменного текста.

Устный перевод актуализирует вид перевода, при котором оригинал и его перевод выступают в процессе перевода в нефиксированной форме, что предопределяет однократность восприятия переводчиком отрезков оригинала и невозможность последующего сопоставления или исправления перевода после его выполнения. Классическим примером устного перевода является такой перевод, когда переводчик воспринимает оригинал в акустической форме («на слух») и в устной форме произносит свой перевод. При устном переводе создание текста перевода может происходить либо параллельно восприятию оригинала, либо после того, как завершится восприятие оригинала. Соответственно различаются два подвида устного перевода: синхронный перевод и последовательный перевод.

Перед началом работы переводчик с помощью анализа текста должен установить, какой из видов текста ему предстоит переводить. Точно также и при оценке перевода, прежде всего, необходимо получить ясное представление о том, к какому типу текстов относится оригинал, чтобы избежать опасности оценки перевода по неверным критериям.

В настоящее время разработан ряд специальных теорий перевода. Среди специальных теорий, связанных с жанрово-стилистической классификацией переводов, наибольшее внимание исследователей привлекают проблемы перевода научно-технических материалов, которые представляют большой теоретический и практический интерес.

Список использованных источников:

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М., 1975.
2. Берков В.П. О словарных переводах / В.П. Берков // Мастерство перевода. – 1971. – Сб. 8. – М.: Сов. писатель, 1971.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение / В.С. Виноградов. – М., 2001.
4. Ермолович Д.И. Основы профессионального перевода / Д.И. Ермолович. – М., 1998.

Латфуллина И.Д., Фомина Е.В.

Тюменский государственный университет, Российская Федерация

ПЕРЕВОД ГЕОГРАФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ ПРИ РАБОТЕ СО СТРАНОВЕДЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ

Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку студентов эколого-географических направлений играет далеко не последнюю роль. При этом страноведческая ценность учебного материала определяется не только наличием фактической информации о стране изучаемого языка, но и степенью его насыщенности географическими названиями и реалиями. Задача преподавателя, работающего с текстами по страноведческой тематике, двояка: во-первых, увидеть в тексте реалию и связанные с ней коннотации, во-вторых, выбрать правильный вариант перевода. Более того, следует учитывать обладает ли студент фоновыми знаниями, необходимыми для понимания и комментирования реалий, если нет, то какие знания нужны, чтобы восполнить этот пробел. В лингвострановедении термин «реалия» употребляется для слов, которые обозначают предметы или явления, связанные с историей, культурой, экономикой, традициями и бытом страны изучаемого языка и которые отличаются частично или полностью от слов сопоставляемого языка.

Какие же реалии чаще всего встречаются в учебных пособиях по географии, экологии и страноведению? Естественно географические. И здесь уместно вспомнить о топонимике – науке, которая изучает географические названия, их этимологию, смысловое значение, развитие, распространение, написание и произношение. Среди топонимов можно выделить следующие классы:

Ойконимы – названия любого населенного пункта, например, стран:

Great Britain – Великобритания; *Scotland* – Шотландия; *Wales* – Уэльс.

Названия городов:

Brighton – Брайтон – курортный город на юге Великобритании; *Birmingham* – Бирмингем, второй по величине город в Соединенном Королевстве; *York* – Йорк – многовековой город в Северном Йоркшире, основанный древними римлянами; *Arberdeen* – Абердин, город в Шотландии.

Названия графств Великобритании:

Essex – Эссекс; *Hertfordshire* – Хартфордшир; *Somerset* – Сомерсет.

Названия отдельных регионов внутри страны:

Midlands – Мидлендс (центральная часть Англии); *Cornwall* – Корнуолл (район на юго-западе Великобритании).

Названия городских районов:

West End – Уэст Энд (фешенебельная часть Лондона); *City* – Сити (историческая часть Лондона); *Wembley* – Уэмбли (северо-западный пригород Лондона).

Названия улиц и площадей:

Trafalgar Square – Трафальгарская площадь; *Downing Street* – Даунинг стрит (улица); *Piccadilly Circus* – площадь Пикадилли.

Названия отдельных зданий, достопримечательностей, городских парков:

Buckingham Palace – Букингемский дворец; *Tower Bridge* – Тауэрский мост; *London Eye* – колесо обозрения в Лондоне; *Royal Botanical Gardens* – Королевский ботанический сад.

Названия гор, вершин, хребтов:

Highlands – Северо-шотландское нагорье; *Snowdon* – Сноудон (самая высокая гора в Уэльсе); *Seaffel Pike* – Сифел пайк (самая высокая гора в Англии).

Названия национальных парков:

Lake District – Озерный край (на северо-западе Англии); *Dartmoor National Park* – Дартмурский национальный парк (в графстве Девоншир); *Pembrokeshire Coast* – Пемброкширский национальный парк (на побережье Уэльса).

Особое место среди топонимов занимают **гидронимы** – названия водных объектов (рек, озер, морей, заливов, каналов, болот и т.д.).

Примеры: *North Sea* – Северное море; *River Clyde* – река Клайд; *Loch Ness* – Лохнесс – озеро в Шотландии; *Irish Sea* – Ирландское море;

Кроме топонимов, которые относятся к ономастическим реалиям, географические реалии включают:

1) названия особенностей береговой линии, гидрографические названия: *high-tide shoreline* – береговая линия при полной воде; *high energy coast* – берег высокой волновой активности; *aguaje* – агуахе (изменение цвета морской воды у побережья Перу); *fork* – слияние двух и более рек; *saucer lake* – круглое озеро;

2) названия особенностей растительного покрова, ландшафта, рельефа:

hedge – живая изгородь; *caldera* – кальдера (котловина вулканического происхождения); *elfin woodland* – криволесье (заросли низкорослых, искривленных деревьев); *travelling dune* – подвижная дюна (перемещающееся песчаное накопление); *woodland* – редколесье; *secret valley* – затерянная долина;

3) названия, обозначающие особенности климата:

rain shadow – «дождевая тень» (обеднённые осадками подветренные склоны горных хребтов); *windrose* – роза ветров; *subpolar low* – субполярная депрессия (область пониженного давления в северном полушарии); *newborn snow* – свежесвыпавший снег;

4) названия, обозначающие флору:

buffalo grass – бизиновая трава; *Alaska larch* – лиственница американская; *Canadian pine* – сосна смолистая; *Californian white pine* – сосна жёлтая; *Douglas fir* – дугласовая пихта (дугласия);

5) названия, обозначающие фауну:

bird colony (sea bird city) – птичий базар; *husky dog* – хаски, эскимосская лайка; *black-tailed mule deer* – чернохвостый олень мул; *Alpine ibex* – альпийский горный козёл; *Canada goose* – канадская казарка; *alligator* – аллигатор.

Все способы перевода реалий с английского на русский можно назвать общепринятыми или классическими, но географические реалии, прежде всего, переводятся при помощи **транскрипции** или **транслитерации**. Следует отметить, что практическая транскрипция топонимов, устанавливающая их исходное и единообразное написание очень важна для картографирования. Более того, в некоторых случаях трудно отличить транскрипцию от транслитерации вследствие относительного сходства этих приёмов.

Примеры: *Stonehenge* – Стоунхендж; *Holland House* – Холланд-хаус; *Christchurch Mansion* – Крайстчёрч-Мэншн; *Kew Gardens* – Кью-гарденз; *squire* – сквайр (помещик, главный землевладелец прихода); *gopher* – гофер (суслик); *claypan* – клейпэн (глинистый слой); *karst* – карст (от названия плато Карст).

Калькирование или **заимствование** путём *буквального* перевода позволяет перенести в язык перевода реалию при максимально полном сохранении семантики. Однако сохранение семантики не всегда означает сохранение коло-

рита и тем более значения, поэтому такой дословный перевод очень часто требует комментария или объяснения.

Примеры:

Hercynian folding – герцианская складчатость (относится к периоду возникновения горных хребтов в Европе в позднем Палеозое); *hog's backs* – «свиные спины» (крутосклонные гряды); *Green belt* – «зелёный пояс» (зона отдыха вокруг городов); *National Trust* – Национальный траст (организация по охране исторических памятников, достопримечательностей и живописных мест); *horse latitudes* – конские широты (субтропические широты). Название сохранилось со времён парусного мореплавания, когда из-за недостатка пресной воды и фуража выбрасывали за борт лошадей, которых везли из Европы в Новый Свет.

Перевод с помощью аналога предполагает активное использование словарей, особенно словарей профессиональной лексики, которые предлагают соответствия, не отличающиеся по значению от языка оригинала.

Примеры: *reindeer* – северный олень; *golden eagle* – беркут; *fur seal* – котик; *normal country* – среднепересечённая местность; *trembling bog* – трясина, зыбучее болото; *weathering* – выветривание; *preserve* – заповедник, заказник.

В лингострановедческих текстах и обычных языковых учебных пособиях реалии в текстах очень часто требуют специальных пояснений. В данном случае очень уместен *описательный* или *разъяснительный* перевод. В зависимости от содержания пояснений они могут быть в виде сносок (в сочетании с транслитерацией или калькированием), в виде комментария после текста или даваться внутри самого текста и даже в предисловии. Описательный перевод имеет то преимущество, что он исключает неполное понимание присущее, например, калькированию, но его недостатком является то, что реалия переводится не аналогичной по структуре единицей другого языка, а пространством описанием.

Например, *Eastern Garbage Patch* – большое тихоокеанское мусорное пятно (водоворот антропогенного мусора в северной части Тихого океана, сформированный океаническими течениями, концентрирующими в одной области весь выброшенный мусор). *Glimmer ice* – молодой лёд на поверхности старого льда.

Суммируя всё сказанное выше, необходимо подчеркнуть, что выбор метода перевода той или иной реалии зависит от взаимодействия между реалиями и контекстом. Одна и та же реалия может быть переведена или описана двумя, а то и тремя способами. И каждый из этих переводов может считаться правильным, если он передаёт точное значение слова или словосочетания. Следует также добавить, что все примеры реалий-топонимов и географических реалий взяты из учебных пособий, которые используются нами на занятиях [1-5].

Список используемых источников:

1. Ерёмина В.А. Английский язык для географов / В.А. Ерёмина. – М., 1999.
2. Фомина Е.В. Великобритания: география, экология и туризм. Great Britain: Geography, Ecology and Tourism: учеб. пособ. / Е.В. Фомина, И.Д. Латфуллина. – Тюмень: ТюмГУ, 2008.
3. Фомина Е.В. English for Ecology: учеб. пособ. / Е.В. Фомина, И.Д. Латфуллина. – Тюмень: ТюмГУ, 2008.
4. Bryant Richard H. Physical Geography. Oxford: Clays Ltd., 1993.
5. Waugh David, Key Geography for GCSE. Book 1. Stanley Thornes, 1994.

К.філол.н. Потурасва Л.В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

PREVAILING TENDENCIES IN TRANSLATING ONOMASTIC REALIA

One of the most difficult things in the practice of translation and teaching translation is realia which have been studied extensively over the years but have never ceased to pose a challenge for translators due to the incessant evolution of societies and cultures and the coinage of new realia in life, later on expressed in a language.

The aim of the current research is to define major transformations in the process of translation realia in the work of contemporary mass literature, namely the novel by J.E. Varley “Wives and Lovers” (Orion Books Ltd., 2004).

The object of the research is to single out and classify realia used in the novel, and then to analyze possible methods of translating the certain categories of those.

Before taking on achieving the aim through dealing with the object, a few general points about realia should be made. In humanities, realia are understood in

two senses: 1) as an object, notion, phenomenon specific for the culture, customs and traditions of a certain country and non-existent in other countries; 2) as a word denoting the above objects etc., as well as word-combinations (usually phraseological) that include such words.

In the theory and practice of translation, realia are considered in the second sense and are usually defined as *words and expressions for culture-specific material things*. It is in this sense that realia were studied by the Bulgarian translators S. Vlahov and S. Florin in their famous book “Neperevodimoe v perevode. Realii” which in its time was considered to be the most comprehensive and has been viewed as such for many years ever since. The authors classify realia on the basis of various principles: by object, by nation, by time and by the method of translation. The first principle is the oldest and the most well-known. According to this, realia are subdivided into 3 classes: geographic, ethnographic and social and political. These classes are further subdivided in a more detailed way. Ethnographic realia, distinguished by Vlahov and Florin as words signifying notions and objects of everyday life and culture, are in their turn subdivided into five groups connected with everyday life, work, art and culture, ethnic objects and measures and money. This subdivision is taken as the basis for grouping the realia from the novel under consideration which depicts modern relationships within a family and presents the set of vivid characters, both male and female.

It is quite natural that the novel of such a genre abounds in realia of *everyday life and art and culture*. To be more specific, out of 83 words and word-combinations that might be considered as denoting ethnographic realia, 77 belong to the abovementioned two groups. The boundary between these groups is difficult to set because of the close connection of everyday life with art and culture. This group of 77 lexical units includes a subgroup that was chosen for further study.

It is the subgroup of *onomastic realia* which consists of word-combinations of a “proper noun+common noun(s)” type. A more detailed look at these word-combinations gives an even further subdivision of proper nouns into anthroponyms and toponyms thus resulting in distinguishing two smaller subgroups: “anthropomyn+common noun” and “toponym+common noun”. These subgroups consist of the following word-combinations:

antroponym+common noun

Queen Ann armchair
George IV card-table
Shaker-style units
Edwardian semis
Victorian houses
Pitman diploma
Pre-Raphaelite stained-glass windows
late-Edwardian row of houses
Tod's loafers
Yale (lock)
Thai silk scarf

toponym+common noun

Savile Road dark suit
Oxford shirt
Jermine Street pinstripe suit
Shetland sweater
French windows
Japanese Zen garden
Venetian blinds
Provencal red
Selchester parents
German chrome

Breton T-shirts
Aran sweaters
Mayfair salon

Having thus succeeded in the object of singling out two subgroups of anthroponymic and toponymic word-combinations, it is worthwhile looking into them from the point of view of translation into the Russian language in order to achieve the aim of the research. Though onomastic realia (like any realia, to that matter) always give a sort of exotic touch to translated texts when transcribed or transliterated, these are not the best devices to be used from the viewpoint of the text comprehension by the target readership. The translations variants given below reflect this point:

“Antroponym+common noun” group

Queen Ann armchair	изящное кресло; кресло с гнутыми ножками
George IV card-table	элегантный столик для игры в карты
Edwardian semis	особняки начала 20-го века (имеющие одну общую стену)
Shaker-style units	скромная, функциональная мебель
Victorian houses	дома конца 19-го века; старые дома
Pitman diploma	диплом по стенографии и секретарскому делу
Pre-Raphaelite stained glass windows	оконные витражи в старинном стиле
Tod's loafers	дорогие мокасины
Yale lock	автоматический замок; замок с защелкой

«*Toponym+common noun*» group

Savile Road dark suit	темный костюм, сшитый на заказ
Oxford shirt	классическая мужская рубашка
Jermin street pinstripe suit	дорогой костюм в полоску
Shetland sweater	тонкий шерстяной свитер
French window	стеклянные балконные двери
Japanese Zen garden	классический японский сад камней
Venetian blinds	подъемные жалюзи
Provencal red	охряно-красный цвет
Selchester parents	родители, планирующие отдать детей в дорогую школу
German chrome	блестящая хромировка
Thai silk scarf	шелковый шарф в восточном стиле
Arran sweater	свитер крупной (грубой) вязки
Mayfair salon	дорогой косметический салон

As it is possible to see from the given translation variants, the prevailing transformation for both groups is *generalization* or, to be more exact, *generic denomination*, that is the substitution of a proper noun (or a derived adjective) by a common noun (with an appropriate adjective). In most examples, the transformation of *addition* has to be applied for the creation of a more precise image. Using this combination of transformations deprives the text of local or national connotation to a certain extent but helps the target readership understand the text without going to the trouble of looking up for the proper names in encyclopedic dictionaries or just thinking what the writer means by that or another proper name.

It is quite obvious that getting such a result is usually preceded by extensive study of bi-lingual and more often mono-lingual dictionaries as well as the Internet sources done by a translator, and this process itself, if carried out together with the students, shows the value of studying realia at ESL classes.

К.филол.н. Федичева О.В.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет,

Российская Федерация

**О НЕКОТОРЫХ АКТУАЛЬНЫХ ПРИНЦИПАХ РАЗРАБОТКИ
ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА»
В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ**

Особенности разработки программы дисциплины. С переходом на двух-ступенчатую систему профессиональной подготовки бакалавр-магистр принципы разработки программ переводческого цикла для высшего учебного заведения лингвистического профиля, в котором конечной целью обучения является профессиональное использование иностранного языка для осуществления переводческой деятельности, находятся в фокусе особого внимания педагогической мысли. Главной задачей разработчиков является определение специфики разработки программ каждого уровня. И в этой связи программе «Основы теории перевода первого иностранного языка» в бакалавриате переводческого профиля отводится уделяется особое внимание, так как она открывает новый профессионально направленный блок переводческих дисциплин, предназначенных для формирования у обучающихся студентов профессиональной переводческой компетенции.

Роль и место дисциплины в учебном процессе. Будучи первой дисциплиной данного цикла, «Основы теории перевода» определяют начальный этап в обучении переводу и раскрывают цели, задачи и основные вопросы содержания всего курса обучения переводу. Данная дисциплина вводит понятие перевода в переводческой науке, описывает его как средство языкового посредничества в условиях межъязыковой коммуникации, знакомит обучающихся с историей перевода, с основными понятиями переводоведения, основами общей и частной теорий перевода, основными направлениями развития современной переводческой научной мысли.

Цель теоретической профессиональной подготовки данного этапа. Главной направляющей программы являются теоретические и практические основы формирования профессиональной переводческой компетенции с целью

ее реализации в будущей переводческой деятельности. Поэтому на данном этапе формируется только *профессиональный понятийный аппарат переводчика*.

Целевые дидактические единицы. Так как курс «*Основы теории перевода*» имеет теоретико-практический характер, то целевыми дидактическими единицами каждого вида учебной деятельности являются не только определенные сегменты знания, но и *профессиональные умения и навыки*, формируемые у студентов как на *рецептивном уровне*, так и *продуктивном уровне*.

Типы переводческих компетенций. В рамках данной программы проходят первый этап формирования только *базовые* компетенции переводчика, которые необходимы для всех типов, видов и жанров перевода. Их развитие осуществляется в рамках трех модулей, содержание которых отражает *историю переводческой мысли, основы общей теории перевода и основы частной теории перевода*.

Актуальные виды работы. Для успешного овладения различными составляющими профессиональной компетенции современного переводчика целесообразно организовать и структурировать учебную деятельность студентов в рамках различных видов как аудиторной, так и внеаудиторной работы. Следуя инновационным тенденциям в области методики обучения, традиционный лекционный формат работы может быть заменен на *интерактивную лекцию*, которая предполагает активное и вовлеченное общение субъектов образовательного процесса. С этой же целью активно используется *академическая презентация*. *Самостоятельная работа* структурируется и реализуется в двух режимах: *выполнение заданий по образцу* и в *автономном режиме*, когда автономно определяется материал, цели, задачи и пути их решения. Уже на первом этапе освоения теоретико-прикладной дисциплины особо выделяются такие профессионально значимые виды работы, как *предпереводческий анализ* и *информационный синтез*.

Технология построения и реализации программы. Все содержание дисциплины представлено модулями и реализуется в системе занятий в форме интерактивных лекций, индивидуальных презентаций и дискуссий на семинарах. В число видов самостоятельной работы, выполняемой в режимах «автономно» и «по образцу» входят, например: работа с обязательной и дополнитель-

ной литературой, изучение Интернет-ресурсов и самостоятельный поиск информации в сети Интернета, подготовка презентаций, выполнение упражнений.

Контроль и оценивание. *Текущий контроль* осуществляется в ходе учебного процесса, как непосредственно во время интерактивных лекций (короткие письменные контрольные работы, короткий устный опрос, презентации и дискуссии на семинарах), так и во внеаудиторное время (выполнение индивидуальных зачетных заданий, составление Portfolio). Качество выполнения указанных видов работ оценивается по бально-рейтинговой системе, переводится в ECTS единицы и 5-ти- бальную систему. В целях повышения объективности оценки *Итоговый контроль* проходит в формате письменного теста, в котором каждому заданию присваивается свой вес, что позволяет управлять процессом формирования той или иной целевой компетенцией.

Место реализации. Указанные положения нашли отражение при проектировании программы «Основы теории перевода» для студентов Факультета иностранных языков Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, получающих степень бакалавра лингвистики.

Список использованных источников:

1. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: учебно-методическое пособие. / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. – М: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с. – 2-е изд., стереотип.
2. Федичева О.В. Основы методики обучения переводу: учебно-методический комплекс программы по направлению 031100.68 «Лингвистика». Профиль «Теория обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации» / О.В. Федичева; под ред. проф. М.А. Акоповой, проф. Н.И. Алмазовой, доц. Н.В. Поповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – С. 235–241.

КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Chukhno T.V.

The Customs Academy of Ukraine, Dnipropetrovsk

TEACHING ACROSS CULTURES

In our time of globalization, we have more to share with than ever before in terms of culture – beliefs, views, values, attitudes and ideologies – but at the same time much of them remains different and unshared, which is enhanced by raising people's awareness of cultural, ethnic, and religious identities.

The Internet and modern technology have opened up new marketplaces, and allow us to promote our businesses to new geographic locations and cultures. Today, we communicate beyond the national borders by e-mailing, chatting, blogging, web browsing besides speaking and writing. In these days of global networking, we are thrown into the society of changing and conflicting cultures, where we are expected to become pluricultural individuals.

It's natural to have difficulty adjusting to a new culture. People from other cultures may have grown up with values and beliefs that differ from yours. Because of these differences, the things they talk about, the ways they express themselves, and the importance of various ideas may be very different from what you are used to. This situation is called culture shock and it is a condition that affects people who travel to a country different from their own. The term describes a traveler's feelings of bewilderment when the environment and culture change from the one that he or she is familiar with. The unfamiliar surroundings, foreign language and strange habits of a new country can all contribute to culture shock. Although culture shock is a state of mind, it can result in many symptoms, both physical and mental.

If living in a new country, the best way to deal with culture shock is to integrate slowly. Culture shock is not just suffered by those who travel and live abroad. Any change in surroundings can bring about the feeling of culture shock. If a person

leaves home for the first time and goes to college, then the new environment and new experiences may be a shock to the system.

Effective communication with people of different cultures is especially challenging. Cultures provide people with ways of thinking – ways of seeing, hearing, and interpreting the world. Thus the same words can mean different things to people from different cultures, even when they talk the “same” language. When the languages are different and translation has to be used to communicate, the potential for misunderstandings increases.

The facts of reality witness that the English language has become the world language and the language of business, science and culture. It means not only the growth of this language’s influence on other languages; it also means the growth of the cultural influence. The culture that is behind the English language increases its influence every day. That is why it is important to teach students cross-cultural values and attitudes and their impact on how we communicate across cultures.

At the same time we can say that the more influential culture is, the more interested is the language that is in this culture. The interest in a culture means the growth of the interest to a language, and vice versa. It is a very good way of motivating foreign language learners so the teacher can use the cultural aspects for actualization of some linguistic aspects.

Culture and language are intimately related. Culture influences the structure and functional use of language and language can be thought of as the result of culture. Language influences our thinking and world view, so, we can say that there is no clear image of a culture without knowledge of a language, and there is no clear acquisition of a language without image of a culture.

Scholars emphasize that there are two ways of the cross-cultural competence formation. Usually, they are used parallel to each other.

The first way is teaching across cultures during the lessons of a given foreign language. For instance, we can use the texts about cultural peculiarities, discussions about different customs and traditions in different languages. We can compare the features of the housing and holidays, the attitude towards the family and career. In most cases it means that we teach culture of the target language indirectly. The

students will absorb the notions and values within the studying of the language. The limitation of this way is that the students can not understand clearly the real difference between native and target cultures because it can not be explained thoroughly within the lessons of the foreign language.

The second way of the cross-cultural competence is the formation of a block of disciplines that can supply appropriate level of the cross-cultural competence additionally or simultaneously with the other skills of the language competence. It can be achieved through the combination of linguistic, psychological and other humanities. The block of the disciplines includes culture study of the English language, literature of the English language with selective reading of some samples that are the most characteristic for the given style or period of time. The other part of the block is country study, and political system study. Within the theory of translation, a separate part should be devoted to the cultural differences in translations, the means of translation in this case and the contemporary problems of theory of translation.

Thus foreign language learning involves the acquisition of the second identity. This creation of a new identity is at the heart of culture learning, which is a process of creating shared meaning between cultural representatives. It is experiential, a process that continues over years of language learning, and penetrates deeply into one's patterns of thinking, feeling, and acting.

Though there are stereotypes which describe the standards and the values that guide the behavior of representatives of different cultures, the teachers should teach their students not to blindly follow the stereotypes because each person within this or that culture is unique.

The language teacher and researcher, in a dialog with each other, can be a part of a creative event by fashioning an integrated and cohesive understanding of how learners acquire the ability to communicate clearly and effectively in a second language, taking into consideration peculiarities of different cultures communication norms.

WHY SHOULD WE TEACH PRAGMATICS IN EFL LESSONS?

It is well-recognized that the goal of teaching English as a Foreign Language (EFL) in a university setting is to develop learners' ability to communicate appropriately in this language. This means that teaching practices should pay attention not only to the key features of the linguistic system of English, but also to its pragmatic norms since lack of this knowledge may impede communication.

Linguists and anthropologists have long recognized that the forms and uses of a given language reflect the cultural values of the society in which the language is spoken. Linguistic competence alone is not enough for learners of a language to be competent in that language. Language learners need to be aware, for example, of the culturally appropriate ways to address people, express gratitude, make requests, and agree or disagree with someone. These factors refer to those norms of interaction that are shared by members of a given speech community in order to establish and maintain successful communication. They are related to one of the vital components of the construct of communicative competence, that is pragmatic competence.

The study of pragmatics explores the ability of language users to match utterances with contexts in which they are appropriate; in Stalnaker's words, pragmatics is "the study of linguistic acts and the contexts in which they are performed" [3]. The teaching of pragmatics aims to facilitate the learners' ability to find socially appropriate language for the situations they encounter. Within second and foreign language studies and teaching, pragmatics encompasses speech acts, conversational structure, conversational implicature, conversational management, discourse organization, and sociolinguistic aspects of language use, such as choice of address forms. These areas of language and language use have not traditionally been addressed in language teaching curricula. Nevertheless, rules of language use do not have to be "secret rules" for learners or teachers. A growing number of studies exist that describe language use in a variety of English-speaking communities, and these studies have yielded important information for teaching pragmatics [1; 2].

Second and foreign language learners show significant differences from native speakers in language use, in particular, the execution and comprehension of certain speech acts; conversational functions, such as greetings and leave takings; and conversational management, such as back channeling and short responses. Without instruction, differences in pragmatics show up in the English of learners regardless of their first language background or language proficiency. That is to say, a learner of high grammatical proficiency will not necessarily show equivalent pragmatic development. As a result, learners at the higher levels of grammatical proficiency often show a wide range of pragmatic competence. Thus, we find that even advanced non-native speakers are neither uniformly successful, nor uniformly unsuccessful, but the range is quite wide.

The consequences of pragmatic differences, unlike the case of grammatical errors, are often interpreted on a social or personal level rather than as a result of the language learning process. Being outside the range of language use allowed in a language, or making a pragmatic mistake, may have various consequences.

A pragmatic error may hinder good communication between speakers, may make the speaker appear abrupt or brusque in social interactions, or may make the speaker appear rude or uncaring. Unintentional insult to interlocutors and denial of requests have been identified as other potential pragmatic hazards.

What makes pragmatics “secret” seems to be in some cases insufficient specific input and in other cases insufficient interpretation of language use. Language classrooms are especially well suited to provide input and interpretation. Instruction addresses the input problem by making language available to learners for observation. Some speech acts, such as invitations, refusals, and apologies, often take place between individuals, so learners might not have the opportunity to observe such language without being directly involved in the conversation. Some speech events are generally not observed by a third party, but closed events need not be as private as going to the doctor. A person might want to know the conventions for talking to a hair stylist in a second language, something equally difficult to observe!

The second problem of input that instruction addresses is salience. Some necessary features of language and language use are quite subtle and not immediately noticeable by learners, such as the turns that occur before speakers actually say “good-

bye” and the noises they make when encouraging other speakers to continue their turns. Differences in making requests, such as by saying “Can I?” (speaker-oriented) instead of “Can you?” (hearer-oriented) might not be immediately salient to learners. By highlighting features of language and language use, instruction can inform the learner.

Finally, the classroom is the ideal place in which to help learners interpret language use. Instruction can help learners understand when and why certain linguistic practices take place. It can help learners to better comprehend what they hear (“What does this formula mean?”) and to better interpret it (“How is this used?” “What does a speaker who says this hope to accomplish?”). A classroom discussion of pragmatics is also a good place to explore prior impressions of speakers. For example, Americans are often thought of as being very direct. Instruction provides the opportunity to discuss the absence of some types of politeness markers in English and the presence and function of others that may not be immediately recognizable to learners.

The list of references:

1. Bardovi-Harlig K. Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together / K. Bardovi-Harlig // Pragmatics and Language Learning. – University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language, 1996. – № 7. – P. 21–39.
2. Rose K. Pragmatics in language teaching / K. Rose, G. Kasper. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 203 p.
3. Stalnaker R.C. Pragmatics. In Semantics of Natural Language / R.C. Stalnaker. – Dordrecht: Reidel, 1972. – P. 56–87.

Вилка Л.Я., Гелецька А.І.

Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

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

Обов'язковою умовою навчання іноземних студентів в україномовному ВНЗ є знання української мови. Головним завданням викладача української мови як іноземної в медичних навчальних закладах є формування і розвиток у студентів-іноземців повноцінних умінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності, формування їхньої комунікативної компетенції.

Якісна мовна підготовка іноземних студентів неможлива без використання інноваційних технологій. Інноваційні технології в галузі освіти – це професійно-орієнтоване навчання мови, проектна робота, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, навчальних комп'ютерних програм, дистанційних технологій у навчанні української мови, використання Інтернет – ресурсів та ін.

Варто зауважити, що на сьогоднішній день накопичено вагому кількість знань щодо впровадження новітніх технологій у практику навчального процесу. Педагогічні й теоретичні аспекти впровадження інноваційних технологій у практику висвітлені в працях відомих вчених: В. Загвязінського, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, М. Кадемія, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Морзе, І. Роберта та інших. Вищезазначені вчені зауважують, що сучасні технології зробили можливим доступ кожної людини до величезної кількості інформації.

Інноваційні засоби навчання дозволяють представити українську мову іноземним студентам в дії, де і учасники ситуації, і мова легко доступні сприйняттю студента. Професійне спілкування в медичному ВНЗ передбачає вміння вести монолог, брати участь у обговоренні історії хвороби пацієнта, в дискусіях, оформляти медичну документацію, спілкуватися з пацієнтом, його родичами, лікарями, середнім медперсоналом і т. ін.

Особливий інтерес для студентів-медиків мають комп'ютерні програми, тематично пов'язані з їхньою майбутньою спеціалізацією. Іноземні студенти-медики повинні оволодіти великим обсягом загальнонаукової та термінологічної лексики, вміти застосовувати її як в усній формі (діалогічного та монологічного мовлення), так і в письмовій [1].

У процесі вивчення української мови як іноземної використовуються різноманітні інформаційні технології, такі як: форуми, спілкування у соціальних мережах (Facebook, V Kontakte, LiveJournal та ін.), мережа Інтернет для пошуку, тестові програми для оцінювання знань [2].

Серед технічних новинок, що використовуються зараз в галузі освіти, визначне місце посідають інтерактивні дошки. Використання інтерактивних комп'ютерних програм разом з комплексом обладнання дозволяють залучити всіх студентів до активної роботи, виконувати індивідуальні, групові та рольові завдання.

Використання нових технологій надають вагому допомогу у досягненні поставлених цілей, посилюють мотивацію вивчення української мови як іноземної студентами та підвищують їхню соціокультурну компетенцію [3].

Дієвим методом впливу на аудиторію є створення викладачем власної сторінки в мережі Інтернет. Тут викладач може представити власні навчальні матеріали, які студенти можуть опрацьовувати в зручний для них час, і може здійснюватись контроль за виконанням завдань.

Сьогодні існує багато безкоштовних програмних ресурсів, що дозволяють викладачу самостійно створювати різноманітні електронні матеріали для вивчення предмету. Існують також програми, за допомогою яких можна підготувати навчальний матеріал безпосередньо в мережі Інтернет, створювати різноманітні Інтернет-сторінки із певними завданнями, розміщувати тематичні списки посилань, веб-квести (проблемне завдання з використанням ресурсів Інтернет), вправи, тексти, аудіо та відео файли.

Застосування всіх цих засобів в комплексі створює віртуальне середовище навчання. Прикладом такого навчального середовища є портал NiceNet. На цьому порталі викладач може зареєструвати власний навчальний курс, поточні та контрольні завдання, графік виконання модульних контрольних робіт, посилення на навчальні ресурси тощо. Студенти можуть працювати з навчальними матеріалами, розміщувати виконані завдання, отримувати коментарі викладача. Безкоштовне освітнє середовище Moodle (модульне об'єктно – орієнтоване навчальне середовище) теж дозволяє створювати навчальні курси, завдання, вправи, керувати навчальною діяльністю студентів, контролювати виконання ними завдань.

В Україні поступово отримує розповсюдження використання он-лайн журналів, щоденників або блогів. Однією з переваг таких ресурсів є можливість публікувати власні матеріали в Інтернеті, обговорювати опубліковане [4].

Отже, вивчення і застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладанню української мови як іноземної, впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу і рівень знань студентів.

Список використаних джерел:

1. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: колективна монографія. – К.: Атіка, 2005. – 252 с.
2. Освітні Інтернет ресурси / укл. М.С. Коломоєць. – К.: Освіта України, 2005. – 202 с.
3. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 106–107.
4. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.intkonf.org/skurativska-mo-vikladannya-inozemnih-mov-ta-merezha-internet>

К.филол.н. Гречухина И.Д., к.филол.н. Клочко Е.А.

Академия таможенной службы Украины, г. Днепропетровск

ОБ ИНТЕГРАЦИИ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В связи с интеграцией Украины в мировое экономическое и культурное пространство на повестку дня выдвинута задача такого обучения иностранному языку (ИЯ), которое бы обеспечило взаимопонимание и взаимоприемлемость представлений, имеющих у субъектов общения, формировало способность справляться с непредвиденными культурно-обусловленными ситуациями. Каждая культура находит уникальное отражение в языке – её носителе. Усвоение языка без учёта культурного компонента приводит к поведению, входящему в конфликт с поведением носителей изучаемого языка. Для осуществления продуктивного общения необходимо познать особенности разных культур и особенности их взаимодействия.

Компоненты культуры активно внедряются в процесс обучения ИЯ, хотя пока нельзя констатировать, что теоретические и практико-ориентированные подходы сложились в отечественной методике в единую целостную концепцию. Считаем, что в процессе обучения ИЯ необходимо формировать две компетенции культурной направленности: лингвокультурную и межкультурную.

Лингвокультурная компетенция ЛК – это способность осуществлять на ИЯ эффективную коммуникацию, базирующуюся на знаниях слов с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в реальных ситуациях, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в процессе общения с носителями языка.

Формируя у студентов ЛК, необходимо указывать им на связи между языком и культурой страны изучаемого языка, особенности проявления национальной специфики в социокультурном поведении её представителей. Важно обращать внимание студентов на черты сходства и различия в культурах родной и чужой страны. Материалом для формирования ЛК являются тексты, репрезентирующие социально-культурный фон (художественные, информативные, публицистические), и песни стран изучаемого языка. Целесообразно использовать визуальные и визуально-текстовые материалы, учебные и аутентичные фильмы. В процессе формирования ЛК следует широко применять коммуникативную методику, моделируя на занятиях ситуации, с которыми выпускник вуза может столкнуться в профессиональной деятельности. ЛК формируется не только на занятиях по ИЯ. Филологи и переводчики овладевают ею и в ходе изучения таких дисциплин, как «История страны изучаемого языка», «Зарубежная литература», «Страноведение». Степень сформированности ЛК, естественно, выше у выпускников языковых факультетов.

Межкультурная компетенция (МК) – это способность личности к коммуникации и деятельности в ситуациях культурного взаимодействия. МК не является побочным продуктом в процессе формирования ЛК. МК – это часть социальной компетенции. Она означает способность к эффективному поведению в условиях любого взаимодействия с другими культурами с учётом их особенностей в историческом развитии, менталитете, привычках, традициях, религии, стиле жизни, положении женщины, дресс-коде и т.д. МК может быть сформирована и без знания языка соответствующего этноса. Понятие МК междисциплинарное. Оно исследуется социологией (межкультурные аспекты поведения в деловом взаимодействии), психологией (влияние культурных различий на процессы интерпретации и категоризации и соответствующие поведенческие стереотипы) и лингвистикой (выявление языковых особенностей и механизмов,

ведущих к непониманию, и способов компенсации этого непонимания). Формирование МК должно осуществляться в рамках преподавания социологии, психологии и ИЯ. В отличие от зарубежной науки, где межкультурная коммуникация выделилась в самостоятельное научное направление, в нашей стране пионерами в её исследовании выступили преподаватели ИЯ.

В практике преподавания ИЯ формирование МК осуществляется, прежде всего, в преподавании профессионально ориентированных курсов ИЯ для студентов специальностей, связанных с международной деятельностью. Существенное внимание межкультурной коммуникации отводится и в ходе преподавания дисциплины «Деловой иностранный язык». При этом внимание уделяется не только лингвистическому аспекту кросс-культурной коммуникации (речевые клише в разных ситуациях общения, формы обращения в устной и письменной речи, языковые ошибки, этикет разговора по телефону, деловая переписка), но и социальному и психологическому аспекту (стиль бизнеса, ведение переговоров в разных странах, невербальная коммуникация, вручение подарков). Во многие учебники по деловому иностранному языку включается культурный файл, содержащий культурологическую информацию о разных странах, а не только стране изучаемого языка. В отечественной высшей школе дисциплина «Деловой иностранный язык» несёт большую гуманитарную нагрузку и частично восполняет пробелы в подготовке специалистов в условиях, когда специализированные курсы этнопсихологии и социальной психологии не преподаются. Отметим, что в дальнейшей профессиональной деятельности специалист может столкнуться с представителями ранее не известных ему культур, однако на занятиях по ИЯ прививается понимание того, на какие именно культурологические вопросы следует обратить внимание, готовясь к такому общению. Кроме того, студенты учатся самостоятельно работать с книгами и электронными ресурсами, чтобы подготовиться к эффективной межкультурной коммуникации.

Итак, в условиях углубления межкультурного диалога необходимо включение культурного компонента в процесс обучения ИЯ. Культурный компонент не является однородным. Различаются лингвокультурный (языковые и культурологические знания изучаемого языка, а также особенности речевого и нере-

чевого поведения носителей данного языка) и межкультурный компонент (специфические особенности культурных универсалий в разных культурах). Значимость каждого из этих компонентов различна для подготовки специалистов разных областей знания. Так, для филолога и переводчика бóльшую важность имеет лингвокультурный компонент и формирование на его основе ЛК, для менеджеров ВЭД, юристов и экономистов-международников – межкультурный компонент и МК. В формировании ЛК и МК наряду с ИЯ участвуют и другие дисциплины.

Жеребна М.С.

Тернопільський національний економічний університет, Україна

LANDESKUNDE IM INTERKULTURELLEN SINN UND NEUE MEDIEN

„Jede Form von Spracharbeit mit jedweder Adressatengruppe ist immer auch Kulturarbeit. Die Begegnung mit der fremden Kultur beginnt in der ersten Stunde des Sprachunterrichts. Von daher ist eine Abtrennung der Sprachunterricht von der Kultur nicht angemessen. Vielmehr muß die Verschränkung von Kultur und Sprache Konsequenzen haben für die Entwicklung von Vermittlungsmethoden und Lernkonzepten sowie für Lehrmaterialien“ [1, с. 55].

Landeskunde im interkulturellen Sinn geht von der Einsicht aus, dass Wahrnehmung und Interpretation der Zielkultur immer auf dem Hintergrund der jeweils eigenen Kultur stattfindet. Landeskunde im interkulturellen Sinn bedeutet Verstehen über kulturelle Grenzen hinweg, das zu einer Entdeckungsreise in die andere Kultur wird, bei der gleichzeitig die eigenen kulturellen Voraussetzungen bewusst gemacht werden sollen. Landeskunde im interkulturellen Sinn entwickelt und fördert den Aufbau von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie Strategien der Bedeutungerschließung und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen.

Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen ist eine aus verbalen und nonverbalen Elementen zusammengesetzte komplexe Fähigkeit, d.h. eine Kombination psychologischer und fremdsprachlicher Kompetenz.

Netzwerk, Themennetz, Informationen – diese Begriffe sind uns wahrscheinlich aus einem anderen Kontext vertraut, nämlich aus der Welt der Computer und der neuen (Kommunikations-)Medien. Es ist kein Zufall, dass sie auch Eingang in den Fremdsprachenunterricht bzw. die Didaktik der Landeskunde gefunden haben.

Es ist längst unübersehbar, dass wir in der so genannten Informationsgesellschaft leben, und dieser Tatsache können sich auch Schule und Unterricht nicht entziehen. Mehr denn je stehen wir alle vor Notwendigkeit, aus der täglich anschwellenden Informationsflut, die gedruckt und über Radio, Fernsehen, Internet zu uns kommt, das für uns Wichtige herauszufiltern und es zu verarbeiten.

Alle Institutionen, in denen gelernt und gelehrt wird, müssen umdenken: Statt schnell veraltendes Wissen zu vermitteln, müssen diese Einrichtungen das Lernen lehren. Nicht nur als Kinder und junge Leute brauchen wir *lebenslanges Lernen*.

Mithin muss sich auch der Fremdsprachenunterricht fragen, welche Verfahren, Mechanismen und Techniken zur Aneignung von Fakten und Daten er anbieten und nutzen will [4, c. 22].

Zur Rolle der neuen Medien in der Landeskunde. Der Computer und verwandte technische Errungenschaften sind dabei, nahezu alle Aspekte unseres Lebens grundlegend zu verändern. Die wichtigste Rolle für den Fremdsprachenunterricht spielt dabei zweifellos das Internet und – damit zusammenhängend – der elektronische Versand digitaler Daten:

- Das Internet stellt eine riesige, unendlich scheinende Informationsquelle dar, die im Prinzip überall auf der Welt allen Menschen gleichzeitig zur Verfügung steht.

- Alles, was sich elektronisch speichern lässt, kann über Telefonkabel blitzschnell überallhin gelangen. Besonders verbreitet ist der Versand elektronischer Briefe (E-Mails). Auch Fotos, Bilder, Hörtexte, Musik, Videos usw. lassen sich in Form von digitalen Dateien einfach und billig verschicken.

Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht kann das Internet mindestens drei Funktionen erfüllen:

- Man kann dort zumeist ohne großen Aufwand und Kosten aktuelle Informationen finden; es ist also ein Informationsmedium.

- Man kann ohne großen Aufwand und Kosten eigene Materialien ins Netz stellen und veröffentlichen; es ist also auch ein Publikationsmedium.

- Man kann mit Menschen in aller Welt schnell, spontan und unkompliziert in Kontakt treten, wobei Ländergrenzen und Entfernungen im Prinzip keine Rolle spielen; das Internet ist damit ein Kommunikationsmedium.

Die Aufgliederung in drei zentrale Funktionen des Internets bedeutet selbstverständlich nicht, dass diese Funktionen in der Unterrichtsrealität voneinander getrennt sind; in aller Regel werden – je nach Unterrichtseinsatz oder Projekt – verschiedene Funktionen genutzt werden. Sehen wir uns also weitere Möglichkeiten in der Praxis an, um mehr zu erfahren über den landeskundlichen Nutzen des WWW (so wird das Internet auch oft genannt, als Abkürzung für englische World Wide Web, also weltweites Netz) [3, c. 114].

Landeskundliche Informationen: Internet-Portale. Für eine sinnvolle Nutzung der im Internet zur Verfügung stehenden Datenmenge müssen den Lernenden Techniken vermittelt werden, damit sie mit der Fülle der Informationen sinnvoll umgehen können, sie müssen also z.B. lernen zu recherchieren, auszuwählen, zu gewichten und zu präsentieren. Das (Auswendig-)Lernen von Daten und Fakten ist nur noch in sehr begrenztem Umfang sinnvoll.

Die im Netz bereitgestellten Wissensmengen haben sich jedoch in solchem Maß vergrößert, dass sich in den letzten Jahren eine Tendenz zu so genannten Portalen herausgebildet hat. Ein Portal ist – um im Bild zu bleiben – ein thematischer Eingang ins Internet; der Sie dahin führt, wohin Sie wollen.

Das Internet als Informationsmedium ermöglicht selbstständige Recherchen zum Beispiel für projektorientierte Arbeitsformen. Es steht Lernenden und Lehrenden in gleicher Weise zur Verfügung. Das Internet kann also Faktenwissen vermitteln, das den Lernenden hilft, Lösungen für die im Unterricht gestellten Probleme zu finden. Dadurch wird die Lernerautonomie gefördert, da die Lehrenden oder das Lehrbuch nicht mehr das Monopol für die Bereitstellung von Fakten, Themen und Texten haben. Die Forderung nach einem solchen handlungsorientiertem Unterricht ist keineswegs neu. Schon in der so genannten Reformpädagogik in den Zwanzigerjahren des 20. Jahrhunderts wurden solche didaktischen Forderungen aufgestellt. Aber die neuen Medien erleichtern die Realisierung dieser pädagogischen Ansätze [2, c. 110].

Didaktisierte authentische Materialien: jetzt online. Ein weiterer großer Reiz des

Internets besteht darin, dass es für den landeskundlichen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eine unendliche Menge an authentischen Materialien bereithält: Fahrpläne, Speisekarten, Stadtpläne, Touristenprospekte, Anzeigen, Formulare usw. Das ganze Textsortenspektrum der kommunikativen Didaktik und viel, viel mehr ist – wenn man weiß, wo – online verfügbar [4, c. 112].

Damit stellt sich jedoch gleichzeitig ein Problem: Wenn Lernende im Internet recherchieren, stoßen sie auf Materialien, die in ihrem sprachlich-kulturellen Schwierigkeitsgrad natürlich nicht vorhersehbar und die didaktisch nicht aufbereitet sind. Unter Umständen kann das dazu führen, dass Lernende nicht unbedingt gerne auf fremdsprachigen Internetseiten surfen, weil es zu anstrengend wird. Deshalb gibt es im Internet mittlerweile auch eine Reihe von Angeboten, die authentische WWW-Ressourcen durch Didaktisierung erschließen [4, c. 114].

Literatur:

1. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). Entwickelt von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts. In: Fremdsprache Deutsch, H.3 (Wortschatzarbeit), Oktober / 1990. – 66 s.
2. Althaus H. Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. Informationen Deutsch als Fremdsprache. – Berlin, 1999. – 68 s.
3. Biechele M. Padros A. Didaktik der Landeskunde. – Berlin; München; Wien, 2003. – 198 s.
4. Goethe-Institut. Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare. – Brüssel, 1997. – 127 s.

Д.пед.н. Колбіна Т.В.

Харківський національний економічний університет, Україна

ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Формування у студентів досвіду МКК може здійснюватися засобами різних предметів, але предмет «Іноземна мова» має особливе значення у вирішенні цього завдання з таких причин:

1) «Іноземна мова» для окремої особистості є «місцем зустрічі» з іншою культурою, що відкриває нові горизонти для розширення знань й являє собою невичерпне джерело всілякої інформації, зокрема і професійної;

2) у процесі вивчення іноземних мов відбувається національна самоідентифікація людини, а також усвідомлення нею факту різноманітності культур і їх взаємного впливу одна на одну;

3) той, хто вивчає іноземні мови, усвідомлює існування культурно обумовлених відмінностей, які виявляються у побуті, виробництві, традиціях, системі соціальних норм та ціннісних орієнтацій, комунікативній поведінці її носіїв.

Кожний урок іноземної мови, за загальновідомим висловом С. Тер-Мінасової, – це «перехрестя культур», практика міжкультурної комунікації [1]. Кожне іноземне слово відображає світ іншої культури, показує інше уявлення про життя, що зумовлено національною свідомістю іншого народу. Крім того, вивчення іноземних мов є важливим джерелом збагачення студентів досвідом соціальних відносин і соціальної поведінки з представниками інших народів.

Навчальна діяльність з формування досвіду міжкультурної комунікації (МКК) здійснюється, як правило, на основі текстів, що створюють підґрунтя для розвитку мовленнєвої діяльності, необхідної для здійснення МКК.

Відомо, що найпоширенішим видом роботи на заняттях з іноземної мови традиційно є читання і переклад тексту, а основним видом завдання після його опрацювання – відповіді на поставлені питання. Зі свого досвіду викладачі знають, що вміння студентів читати текст зі словником, відповідати на питання до нього або їх формулювати ще не означає, що вони розуміють смисл прочитаного, можуть обговорювати зміст, висловлювати свою думку щодо отриманої інформації й пов'язувати її зі знаннями в інших наукових сферах. Студенти також часто не в змозі продуктивно працювати з іншим незнайомим текстом, швидко вилучати головну інформацію з нього, спілкуватися з теми опрацьованого тексту в реальній ситуації МКК. Це пов'язано з тим, що студенти не засвоїли алгоритм роботи з іншомовним текстом і не усвідомлюють дії, які необхідно здійснювати, щоб зрозуміти його зміст і активно засвоїти лексичні засоби й граматичні структури, за допомогою яких він передається. Як зробити, щоб тематична інформація щодо певного фрагмента іншої культури, засвоєна іншомовна лексика і набуті знання використання граматичних правил могли застосовуватися на практиці у мовленнєвій діяльності під час МКК? Як побудувати процес навчання, щоб рецептивні навички розуміння іншомовного тексту перетворилися на продуктивні вміння здійснювати МКК?

Для управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів розроблено модель формування досвіду МКК на основі тексту, яка ґрунтується на ідеї німецького вченого Й. Больтена [2, с. 20]. Модель побудовано у формі ромба, вершина якого символізує початок навчально-пізнавальної діяльності студентів; його розширення означає процес уведення нової навчальної інформації (input), а звуження – її «вихід» (output) у вигляді засвоєних знань, навичок, способів діяльності, набутих ціннісних орієнтацій у сучасному мультикультурному світі.

Навчальна діяльність, як і будь-який вид діяльності, поділяється на інваріантні етапи (орієнтування, пізнання, перетворення, рефлексія з подальшим коригуванням отриманих результатів). Тож для досягнення поставленої мети необхідно застосовувати інваріантну технологію і дотримуватися всіх етапів її реалізації; це забезпечить досягнення цілей кожного етапу педагогічної технології: орієнтувального – визначення у студентів рівня знань і умінь щодо об'єкта пізнання, наявності мотивації до його вивчення, формулювання проблеми і завдань навчальної діяльності; пізнавального – всебічне дослідження об'єкта пізнання, побудова його моделі; перетворювального – творче застосування отриманої інформації з метою визначення характеристик об'єкта вивчення; рефлексивно-коригувального – порівняння отриманих результатів із запланованими, усвідомлення важливості засвоєних знань, набутих умінь, необхідності уточнення характеристик об'єкта пізнання.

На мотиваційно-цільовому етапі відбувається активізація знань і особистого досвіду студентів, визначаються характеристики педагогічної ситуації (наявність у студентів інтересу до змісту тексту, ступінь поінформованості щодо його тематики, знання реалій іншої культури, рівень мовленнєвої діяльності тощо) з тим, щоб належним чином побудувати стратегію роботи з текстом. Студентам доцільно пропонувати такі навчальні матеріали, що ґрунтуються на їхньому життєвому і професійному досвіді, викликають у них емоції та почуття, стимулюють готовність до висловлювання свого ставлення до обговорюваних проблем. Випробуваними видами завдань на цьому етапі є створення асоціограм, формулювання гіпотез стосовно змісту статті, формулювання ідей на основі застосування методу «мозкового штурму», опис ілюстрацій, картинок, рисунків, схем, діаграм тощо.

Комунікативно-пізнавальний етап поділяється на три основні фази:

- 1) ознайомлення зі змістом тексту в цілому з тим, щоб вилучити загальну інформацію;
- 2) читання тексту в деталях з метою повного розуміння його змісту;
- 3) робота над мовним матеріалом для того, щоб вони засвоїли вербальні та невербальні засоби МКК і могли спілкуватися стосовно тематики тексту.

На цьому етапі студентам пропонують для виконання переважно завдання на рецептивну і репродуктивну діяльність (відповіді на питання «хто?», «що?», «коли?», «де?», «як», «чому?», відокремлення основної інформації від другорядної, складання плану тексту, аргументація доводів, перевірка гіпотез, визначення основних понять в тексті, створення графіків, діаграм, таблиць за його змістом тощо).

Комунікативно-діяльнісний етап роботи з текстом передбачає застосування методів творчої діяльності (рольові ігри, дискусії, презентації, науково-дослідні проекти тощо); вони спрямовані на активізацію і закріплення отриманих тематичних і лінгвістичних знань у нових ситуаціях МКК.

На рефлексивно-коригувальному етапі відбувається оцінювання результатів навчальної діяльності, усвідомлення значення отриманих знань, а також їх коригування. Отже, робота над текстом, що відображає певний фрагмент культури, «будується» на основі інваріантної технології здійснення людської діяльності, але відбиває особливості її комунікативного виду, які полягають у тому, що для її реалізації необхідно засвоїти відповідні мовленнєві засоби.

Отже, використання технології формування досвіду МКК дозволяє вивести студентів на рівень самоуправління. Її застосування дозволяє навчити їх продуктивно працювати з іншим незнайомим текстом, швидко вилучати головну інформацію з нього, висловлювати свою думку щодо отриманої інформації і пов'язувати її зі знаннями в інших наукових сферах, спілкуватися з теми опрацьованого тексту в реальній ситуації МКК.

Список використаних джерел:

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.
2. Bolten J. Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe 2. Lehrhandbuch / J. Bolten. – Stuttgart; München; Düsseldorf; Leipzig: Ernst Klett Verlag – Edition Deutsch, 1999. – 64 s.

Д.филол.н., Коновалова Н.И., Мурадян Д.Г.

Уральский государственный педагогический университет,

г. Екатеринбург, Российская Федерация

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИЛИНГВОВ

В современных кросс-культурных исследованиях речевой деятельности можно выделить несколько аспектов, отражающих основные направления в обучении иностранным языкам.

Во-первых, это изучение особенностей усвоения иностранного языка в зависимости от этнокультурной принадлежности инофона, от языковой самоидентификации личности, от тех социокультурных условий, в которых осуществляется процесс усвоения неродного языка.

Во-вторых, обучение иностранным языкам предполагает сопоставление языковых картин мира, обнаружение и интерпретацию их лакуарности vs избыточности. В этом смысле важным является изучение проблемы этнокультурной специфики языкового сознания и проблемы понимания в межкультурном общении (успешной коммуникации между инокультурными коммуникантами).

В-третьих, выявление межъязыковых универсалий и национально-культурной специфики в разных сферах речевой деятельности билингвов, что связано с выявлением видов когнитивных операций, осуществляемых языковой личностью при освоении иностранного языка.

В-четвертых, определение лингвометодических и психолингвистических оснований диагностики языковой, речевой и коммуникативной компетенций билингвов, а также выбор наиболее эффективных методов и методик обучения разным видам речевой деятельности на неродном языке.

Многочисленные исследования психологов, психолингвистов, социолингвистов показывают, что лучшим для изучения второго языка в плане формирования и развития базовых компетенций и коммуникативной активности является способ «языкового погружения», что предполагает вхождение инофона в среду, где говорят только на том языке, который нужно выучить. Методологической базой такого подхода стала одна из общепризнанных систем обучения

инофонов (голландская), предполагающая совместное обучение в одном классе детей разных национальностей, говорящих на разных языках, в том числе и на языке, доминирующем в данном социуме. В результате обучения по данной системе дети-инофоны легко «впитывают» чужой язык и культуру, быстро начинают понимать чужую (даже беглую) речь говорить, читать и писать на неродном языке.

Многие современные исследования билингвизма имеют в своей основе, в первую очередь, компетентностный подход, ориентированный на формирование и развитие некоторого набора компетенций. Так, например, в соответствии с требованиями Стандарта среднего (полного) общего образования по русскому языку [см.: Федеральный ... 2004: 11-15] результатом изучения русского языка как неродного на базовом уровне среднего (полного) общего образования должна стать сформированность основных компетенций. К ним относятся:

1. **Коммуникативная компетенция**, которая предполагает знание сфер и ситуаций речевого общения, компонентов речевой ситуации, владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, прагматическим установкам, психологическим особенностям участников коммуникации.

2. **Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции** включают знание о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; владение нормами русского литературного языка и их соблюдение в речевой практике, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи; формирование способности к анализу и оценке явлений и фактов; восприятие и порождение текстов различных функциональных разновидностей языка.

3. **Культуроведческая компетенция** – это осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, соблюдение норм русского речевого этикета в различных сферах общения, владение культурой межнационального общения.

Предметом данного исследования является смешанная речь билингвов,

носителей армянского и русского языков (учащихся от дошкольного до старшего школьного возраста, а также специалистов-нефилологов с высшим образованием), которые назвали родным языком армянский. В основном это мигранты второго и третьего поколений, живущие в областном центре (Екатеринбурге). Нами были зафиксированы фрагменты живой речи билингвов, в которых наблюдается межъязыковая интерференция. Кроме того, для анализа были использованы экспериментальные данные, полученные в ходе серии психолингвистических экспериментов (свободного и направленного ассоциирования, метода прямого толкования, методики изучения словесной ассоциативной способности, методики выявления типов ассоциативных связей).

По степени владения вторым языком обычно выделяют соотнесенное и комбинированное двуязычие. Комбинированный билингвизм (иначе – чистый) характеризуется умением в каждой ситуации использовать только один язык, что демонстрирует независимое сосуществование в сознании полиглота двух языковых систем. Соотнесенное двуязычие (иначе – смешанное) противопоставлено комбинированному и характеризуется использованием в одной ситуации двух языков.

Анализ полученного языкового материала показал, что существуют две основные причины возникновения соотнесенного двуязычия:

1. Необходимость говорящего использовать слова и обороты родного языка в связи с неумением свободно пользоваться вторым языком.
2. Устойчивость навыков родной речи, которые сохраняются у человека на всю жизнь, что при отсутствии направленной рефлексии приводит к лексической и грамматической интерференции, проявляющейся не только на уровне текстов большого объема, но и на уровне коротких высказываний.

Итоги проведенной нами диагностики речевого развития билингвов могут быть представлены четырьмя стратегиями усвоения неродного языка в плане сформированности основных компетенций с учетом интерференции в речевой деятельности русского и армянского языков:

1. Переходный билингвизм, характеризующийся постепенным (в течение нескольких поколений) вытеснением из речевой практики инофона родного (армянского) языка и заменой его доминирующим (русским) языком. Чем лучше инофоны овладевают чужим языком, тем меньше пользуются родным, что

приводит к утрате соответствующих навыков. В результате второе-третье поколения людей, считающих своим родным армянский язык, отмечают в анкетах, что не умеют читать и писать по-армянски или делают это с затруднениями. Сохраняется лишь уровень бытового общения на родном языке со старшими родственниками.

2. Отрицательный билингвизм, при котором изучение (знание) второго языка отрицательно сказывается на владении родным языком. В этом случае более активное использование доминирующего русского языка «поддерживается» самой внеязыковой ситуацией: общение в школе, с соседями, в общественных местах (магазины, больницы, государственные учреждения и т.п.) осуществляется в основном на русском языке и подкрепляется средствами массовой информации, использующими (за исключением единичных каналов радио и спутникового телевидения) русский язык в соответствии с законом о государственном языке РФ.

3. Положительный билингвизм, который становится основой более высокого уровня интеллектуальных способностей, в частности, в плане метаязыковой рефлексии билингва. Она проявляется в абстрактных (отвлеченных от конкретного значения) рассуждениях о форме как своего, так и чужого языка, в способности передавать смысл (концептуальное содержание) разными формами обоих языков, «уходя» от буквального, дословного перевода.

4. Сбалансированный билингвизм, характеризующийся в равной степени хорошим владением обоими языками.

К.филол.н. Красильщик А.К.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Все большую актуальность приобретает модернизация системы образования, в том числе иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов, качество которой должно соответствовать международным и общеевропейским стандартам.

В условиях рыночной экономики значимым профессиональным качеством современного специалиста становится способность к осуществлению профессиональной коммуникации на иностранном языке с представителями зарубежных стран, которая не может быть эффективной без знания и владения приемами межкультурного общения.

Межкультурная коммуникация – общение, осуществляемое в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Часто используемый термин «кросс-культурная коммуникация» обычно относится к изучению некоторого конкретного феномена в двух или более культурах и имеет дополнительное значение сравнения коммуникативной компетенции общающихся представителей различных культур.

Способность к развитию коммуникативной компетентности присуща всем людям, однако конкретная реализация этой способности культурно обусловлена. Кроме этого, она обусловлена и уникальным индивидуальным опытом каждого человека, из чего следует, что при коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, постоянно происходит воссоздание смыслов, так как они не совпадают даже у людей, говорящих на одном и том же языке, выросших в одной и той же культуре.

Когда речь идет о коммуникации, особенно межкультурной, провести границу между социологическими и психологическими исследованиями, проводимыми в области социальной психологии, бывает очень трудно. И те, и другие имеют дело с возникающими в процессе коммуникации или передающимися посредством нее сложными категориями – ценностями, мотивами, установками, стереотипами и предрассудками. Задача как тех, так и других – обозначить наблюдаемый феномен (возможно, связав его с другими) и показать отличия от подобных реакций и установок в ситуации внутригруппового, а не межкультурного взаимодействия.

Различные справочники, руководства, пособия по тому, как лучше торговать, или обучать, или договариваться, или работать, и т.д.) с немцами, французами, русскими и т.п., дают конкретные знания об особенностях той или иной культуры в области профессиональной, социальной и отчасти межличностной коммуникации. Они могут быть ориентированы на две или более сравниваемые культуры. Содержащаяся в них информация расширяет знания относительно другой культуры, но не приводит непосредственно к повышению межкультурной восприимчивости.

Обучение межкультурной коммуникации и формирование межкультурной/кросс-культурной компетентности студентов становится требованием времени, обеспечивая будущим специалистам условия для того, чтобы достойно и профессионально конкурировать на международном рынке труда.

Чтобы общение на таком уровне было эффективным и продуктивным, необходимо обучать студентов не только основам иностранного языка, но и элементам культуры разных сообществ мира, чтобы в процессе коммуникации не оскорбить чувств, не создать конфликтной ситуации, не нарушить чьи-то традиции, т.е. изучение языков международного общения должно проходить в контексте диалога культур и цивилизаций, приводящее в конечном итоге к формированию кросс-культурной компетентности.

При формировании кросс-культурной компетентности студентов следует учитывать лингводидактические принципы:

- принцип направленности на формирование «кросс-культурной грамотности» студентов;
- принцип соизучения языков и культур;
- принцип лингвострановедческой направленности;
- принцип лингвокультурологической направленности.

Однако, чтобы обеспечить активное включение студентов в процесс своего профессионального становления, в том числе формирования кросс-культурной компетентности, нужен импульс к поиску новых обучающих технологий, учитывающих профессиональные и личностные интересы.

К.пед.н. Тихонович Е.В., Тихонович Н.В.

Белгородский университет кооперации, экономики и права, Российская Федерация

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ПРАКТИКИ

В новых экономических условиях значительно возрастают требования к улучшению подготовки нового поколения специалистов в области мировой экономики. Речь идет по существу о формировании нового поколения экономистов, умеющих не просто идти в ногу со временем, но и опережать его.

Совершенно очевидно, что современный экономист-международник в своей профессиональной деятельности, совмещая такие компетенции, как профессиональную, коммуникативную и межкультурную, приобретает в процессе обучения третью – межкультурную профессионально-коммуникативную компетенцию, как составляющую межкультурной компетентности.

Таким образом, концепция поликультурного образования становится все более значимой для современной России. Модели поликультурного образования и внедряемые в области поликультурного образования в других странах программы, доказывают их эффективность, выражающуюся в положительных межкультурных и межэтнических отношениях. Ряд авторов (П. Адлер, Р. Бердвистл, Д. Луцкер, Р. Нортон, И.Б. Игнатова, Т.К. Донская и др.) представляют личность, которая свободно ориентируется в различных культурах, – «межкультурно ориентированной личностью» «мультикультурной личностью», «универсальной личностью», «людьми-посредниками» (В. Гудикунст). Именно такие личности необходимо воспитать для дальнейшей успешной интеграции экономики России в мировое экономическое пространство. Межкультурная коммуникативная компетентность есть способность человека осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте. (Мацумото Д., 2002; Берри Дж., Пуртинга А., Сигалл М., Дасен П., 2007; Логащенко Ю.А., 2010; Чибисова М.Ю., 2008). Среди многочисленных методов, используемых для формирования совокупности знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с представителями других культур, выделяют дидактические и эмпирические, общекультурные и культурно-спе-

цифические методы (Стефаненко Т.Г., 2006). Дидактические методы, по мнению Смолиной Т.Л., исходят из предположения о том, что понимание культуры основано на знаниях истории, традиций и обычаев. Эмпирические методы, утверждает Смолина Т.Л., наоборот, основаны на идее о том, что больше всего знаний о культуре люди могут извлечь из собственного опыта. Культурно-специфические методы позволяют приобрести знания, умения и навыки, необходимые для взаимодействия с представителями данной культуры. Общекультурные методы ориентируют на осознание таких психологических явлений, как стереотипы, предрассудки, предубеждения и т.п.

Подготовка специалиста в системе профессионального кооперативного образования включает, помимо экономических знаний, овладение расширенным диапазоном знаний, умений и навыков межкультурного профессионально – ориентированного использования иностранного языка в многообразных ситуациях общения. В этой связи, особое значение приобретает социокультурная адаптация специалистов в области мировой экономики, предполагающая освоение нового иносоциокультурного коммуникативного пространства, готовность понимать и воспринимать «не нашу» культуру, не проявляя предвзятости при толковании различных картин мира, анализе разнообразных систем ценностей.

Чтобы специалист мог применить приобретённые им в вузе знания иностранного языка, они должны соответствовать современным нормам, стандартам, официально принятому уровню владения языком, который позволил бы ему эффективно работать (учиться, стажироваться и т.д.) Выйти на такой уровень владения иностранным языком помогает специально организованная профессионально-коммуникативная, иноязычная практика студентов в стране изучаемого языка, основная цель которой – формирование межкультурной компетентности у студентов.

Иноязычная профессионально-коммуникативная практика понимается в ряде работ как культурно-специфический дидактический метод, так как ее участники и до, и во время пребывания в стране изучаемого языка получают информацию об этой стране, ее культурных особенностях, традициях и нормах поведения. В то же время, практика – это эмпирический метод формирования межкультурной компетентности, так как участники в процессе поездки взаимодействуют с представи-

телями другой культуры и приобретают не только знания, но и коммуникативные умения, необходимые для общения не только с местными жителями, но и представителями родственных профессиональных кругов.

В качестве примера такой практики можно привести программу «Кооперативы студенческому миру», организованную Фондом имени Генриха Кауфмана, и в частности его руководителем, доктором юриспруденции Бурхардом Беше (Германия). С помощью этой программы, студенты, аспиранты и преподаватели Университета кооперации, экономики и права города Белгорода, могут посетить города Гамбург и Киль с целью ознакомления с деятельностью кооперации Германии. Во время поездки участники программы получают информацию в профессиональной области, о современном состоянии экономики страны пребывания, о ее культуре и истории. Необходимо отметить, что эмоциональная составляющая является также неотъемлемым фактором пребывания, поскольку визитерам приходится адаптироваться к новой культурной среде, справляться со стрессом аккультурации и, в некоторых случаях, даже преодолевать культурный шок.

Подводя итоги данной практики, ее участники отмечают наполненность программы визита, которая обычно включает в себя посещение крупнейших кооперативов городов Гамбурга и Килья, знакомство с их деятельностью, профессиональное общение с будущими коллегами, как и множество мероприятий, предложенных немецкими коллегами. Необходимо отметить, что разнообразие мероприятий, включающее в себя как семинары, тренинги, так и брифинги и дискуссии, самым положительным образом воспринимается участниками программы, несмотря на различный уровень владения ими иностранным языком.

Таким образом, иноязычная, профессионально-коммуникативная практика на предприятиях потребительской кооперации в Германии способствует формированию умений и навыков профессионального межкультурного общения, включая мобильность, толерантное отношение к другим культурам и их представителям, а также закреплению теоретических знаний, полученных в вузе и связи их с жизнью.

Список использованных источников:

1. Логашенко Ю.А. Соотношение понятий «межкультурная чувствительность» и «межкультурная компетентность» / Ю.А. Логашенко // Теоретические проблемы этнической кросс-культурной психологии; отв. ред. В.В. Гриценко. – Смоленск: Универсум, 2008. – С. 169–172.

2. Смолина Т.Л. Роль международных стажировок в формировании межкультурной компетентности педагога. "Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации": материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию психологической науки и образования в Герценовском университете (к юбилею кафедры психологии развития и образования психолого-педагогического факультета) / Т.Л. Смолина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 208–211.
3. Логашенко Ю.А. Соотношение понятий «межкультурная сенситивность» и «межкультурная компетентность» / Ю.А. Логашенко; отв.ред. В.В. Гриценко // Теоретические проблемы этнической кросс-культурной психологии. – Смоленск: Универсум, 2008. – С. 169–172.

Токарева А.В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В последние десятилетия происходит изменение парадигмы научных интересов в области гуманитарного знания. На первый план выходят вопросы культуры как универсального контекста существования человечества и коммуникации – как одного из самых фундаментальных видов взаимодействия между людьми. Изучение межкультурной коммуникации становится междисциплинарным ответом современным общественным и интеллектуальным запросам [1].

В настоящее время теоретические и методологические аспекты межкультурной коммуникации активно разрабатываются различными отраслями науки: культурологией (Б. Ерасов, А. Кармин, Г. Елизарова), психологией (А. Бороноев, В. Кочетков, Т. Стефаненко, Е. Тарасов), философией (В. Бушакова, В. Лекторский, У. Макбрайт), лингвистикой (Д. Гудков, О. Леонтович, Ю. Сорокин, С. Тер-Минасова).

Однако даже формирование межкультурной компетенции не может полностью охватить весь спектр компетенций, которые необходимы для эффективного существования в поликультурном пространстве. Так, по мнению М. Байрама студенты не могут овладеть знаниями про все культуры, с которыми возможно предстоит контактировать в будущем. Поэтому целью формирования межкультурной компетенции Байрам видит в обучении студентов методам анализа межкультурной коммуникации, которые бы помогли им ориентиро-

ваться в ситуациях неожиданных, которые раньше не были в их опыте [5]. По нашему мнению, основным элементом, понять и научить которому необходимо для понимания различных культур, является диалог.

Несмотря на актуальность диалогической тематики, в современной научной ситуации диалогу непросто дать универсальное определение. Воспользуемся определением, данным диалогу И. Зиновьевым. Под диалогом он понимает «процесс коммуникативного взаимодействия с наличием двух центров передачи культурной информации, нацеленный на развитие этих центров и самого процесса их взаимодействия» [4, с. 28].

Общепризнанным базисом современных исследований культуры является русская философская концепция «диалога культур», разработка которой была начата М. Бахтиным и продолжена В. Библером.

Диалогическая теория М. Бахтина была создана в поле междисциплинарных исследований. Основой для понимания бахтинского диалогизма являются две крупные работы мыслителя – о Достоевском и о Рабле. Рабле был избран в качестве объекта изучения для подтверждения идей о диалогичности и амбивалентности всякой культуры. Творческое же новаторство Достоевского заключалось по Бахтину в умении создать художественное поле для деятельности равноправных сознаний и представления разных идей. Причем каждая идея в произведениях Достоевского звучит в полный голос, никем не подавляемый и, потому способный выразить все свое своеобразие в полной мере [4].

Положения теории М. Бахтина были продолжены в работах В. Библера. По Библеру культура обладает определенной формой – это «форма общения индивидов» в горизонте общения личности. Человек появляется на свет как индивид. Только во взаимодействии со средой, в общении с другими людьми индивид приобретает качественные характеристики, он становится личностью, тем больше личностью, чем больше он представлен в других. Понятие «другой» (собеседник, противник самого себя) становится ключевым для концепции «диалога культур» Бахтина – Библера. *«Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже»* [3].

Общение личностей в диалоге происходит благодаря некоторому атому общения – тексту. Текст как произведение имеет смысл только тогда, когда он

понятен другим, а это возможно при выполнении следующих условий: 1) текст должен иметь внутреннюю логику смыслов, заложенных в нем; 2) текст должен быть построен в системе общего для общающихся языка и жанровой традиции данной культуры; 3) текст как произведение должен быть понятен своими контекстами. Только при условии совпадения контекстов автора и читателя текст понимается без затруднений при наличии приблизительно одинакового кругозора личностей, взаимодействующих с текстом. То же верно и в отношении диалога культур. *«Диалог двух культур возможен только при определенном сближении их культурных кодов, наличии или возникновении общей ментальности»* [2].

Современный технический уровень (спутниковое телевидение, видео, Интернет и т.д.) создает новые возможности для диалога на глобальном, межличностном и внутриличностном уровнях. В настоящее время диалог культур рассматривается как процесс открытого обмена и взаимодействия между людьми, группами и организациями различного культурного происхождения и мировоззрения. Целью такого диалога является развитие глубинного понимания различных точек зрения и поведения, свобода выбора способов самовыражения участников диалога, их равенство и творческий процесс. «Общее пространство», в котором происходит современный межкультурный диалог, может находиться вне физического пространства, например в виде виртуального пространства, где общение происходит посредством гипер и медиатекстов.

На современном этапе, развитие межкультурного диалога является одним из приоритетных направлений и в области преподавания иностранных языков. Активное использование педагогами возможностей информационного поля Интернета, видео, кинематографа, прессы, телевидения, поднимает вопрос об обучении студентов навыкам как компьютерно – опосредованного общения, так и языку медиа. На сегодняшний день, на наш взгляд, перспективными являются следующие направления: а) развитие понимания и использования многокультурного характера Интернета; б) изучение Нетикета; в) понимание особенностей электронного дискурса; г) интеграция изучения языка медиакультуры и изучения иностранных языков.

Список использованных источников:

1. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы исследования кросс-культурных взаимодействий / М.Б. Бергельсон // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 4.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Зиновьев И.В. Проблемы русской философии диалога (историко-философский анализ): дис. ... докт. филос. наук: спец. 09.00.03 / И.В. Зиновьев. – Екатеринбург, 2008. – 388 с.
5. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Multilingual Matters Ltd, 1997 (abstract).

Цветаєва О.В.^{*}, Хітрова Т.В.^{}**

^{}Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна;*

*^{**}Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, Україна*

АВТОРСЬКИЙ СКЛАД ГАЗЕТИ «THE WASHINGTON POST»

Найбільша газета столиці Сполучених Штатів Америки, що також входить до числа найстаріших – “Вашингтон пост” (англ. “The Washington Post”).

Ця газета вважається однією з провідних щоденних американських газет, разом з “The New York Times”, яка відома своєю міжнародний спрямованістю, і “The Wall Street Journal”, яка відома завдяки бізнес-журналістиці. “Вашингтон пост” зарекомендувала себе як доповідач щодо політики Білого дому, Конгресу та американського уряду.

“Вашингтон пост” є однією з небагатьох американських газет, яка має іноземні бюро у Багдаді, Пекіні, Берліні, Боготі, Ісламабаді, Єрусалимі, Йоганнесбурзі, Кабулі, Лондоні, Мехіко, Москві, Найробі, Нью-Делі, Парижі та Токіо.

28 січня 1999 р. “The Washington Post” вперше вийшов з кольоровою першою обкладинкою. Після цього поступово газета вся стала кольоровою.

У 1996 році в газеті було створено веб-сайт www.washingtonpost.com.

Протягом усієї своєї історії “The Washington Post” звинувачують в тому, що вона має певну політичну прихильність. В 2003 році газета підтримує вторгнення Джорджа Буша і вторгнення США в Ірак. Однак в 2010 році “The Washington Post” підтримала кандидатів у президенти від Демократичної партії Джима Керрі і Барака Обаму.

Після того, як Леонард Дауні-молодший був призначений виконавчим редактором в 1991 році, журналісти “The Washington Post” завоювали 25 Пулітцерівських премій, в тому числі шість окремих нагород в 2008 році.

Щоденні буденні випуски газети поділяються на основний розділ, що містить національні та міжнародні новини, бізнес, політику і редакційні статті та думки, та додаткові розділи: місцеві новини, спорт, поп-культура, кіно, мода, плітки і оголошення. Недільний випуск включає декілька додаткових секцій та розділів: Outlook (думка та редакційні статті), стиль і мистецтво, подорожі, комікси, програма ТБ тиждень. Є також щотижневі розділи, які з'являються в будні дні: Здоров'я і наука (у вівторок), їжа (в середу), будинок і сад (у четвер).

“Вашингтон пост” має величезну кількість прихильників, можливо, й завдяки видатним колумністам, лауреатам Пулітцерівської премії, що співпрацюють з нею. Спортивні колумністи – Andrew Beyer (horse racing), Thomas Boswell, Walter Haight, Tony Kornheiser, Shirley Povich, Leonard Shapiro; телекритика – Lisa de Moraes, Stephen Hunter, та інші блискучі автори, що мають власні колонки за різними тематиками – Michael Wilbon, Richard Cohen, E.J. Dionne, Michael Dirda (Pulitzer Prize), Dan Froomkin, Robert Kagan, Charles Krauthammer (Pulitzer Prize), Howard Kurtz, Colman McCarthy, Tim Page (Pulitzer Prize), Matthew Parris, Eugene Robinson (Pulitzer Prize), George F. Will (Pulitzer Prize), Jonathan Yardley (Pulitzer Prize).

Юджин Робінсон – редактор і колумніст Вашингтон пост. Його колонка з'являється щовівторка і щоп'ятниці. За 25-річну кар'єру в газеті Робінсон був репортером мерії, редактором міського видання, іноземним кореспондентом в Буенос-Айресі і Лондоні. У 2005 році він почав вести колонку, тематика якої завжди цікава як пересічним громадянам, так і банкірам і політикам (“The unemployment emergency” 6 липня 2010 р.; “Financial crisis? No, it's just ants” 2 липня 2010 р.; “Robert Byrd: A story of change and redemption” 29 червня 2010 р.; “Nation building in Afghanistan? That's Afghans' job” 25 червня 2010 р.).

Ген Вейнгартен веде гумористичну колонку, що називається “Щомісячно з Недоумкуватим”. Можливо, й не бажаючи когось образити, Ген кепкує майже з усього: чоловіків та жінок, релігії, етики, політики й економіки. Особливість цієї колонки й стиля роботи автора визначається специфікою читацьких замов-

лень, тобто читачі мають змогу написати або зателефонувати автору й підказати тему для наступної колонки.

Колонка Емілії Йоффе називається “Порада від Місіс Розсудливість” (“Advice from Slate's 'Dear Prudence’”). Місіс Розсудливість дає оглядачеві поради щодо манер та моралі. Емілія надасть відповіді на всі запитання про взаємини з партнерами, родичами, колегами.

Зовсім іншого плану колонка порад Карліни Хакс “Порадник намагається вирішити ваші проблеми” (“Advice columnist tackles your problems”). Вона пропонує псевдонаукові поради, засновані на дослідях читачів.

Лауреат Пулітцеровської премії Ліза де Мораес є авторитетною ведучою “Колонки про телебачення наживо з Лізою де Мораес” (“The TV Column Live with Lisa de Moraes”). Вона працювала впродовж десятиліття як телевізійний редактор в голлівудському “The Reporter” до того, як прийти в “Вашингтон пост” в 1998 році. Вона гостро та іронічно пише про драми, комедії та проблеми світу телебачення – як екранних подій, так і закулісних інтриг.

Трейсі Гамільтон працює в Вашингтон Пост з 1993 року. Кожен ранок “Першочергові справи спочатку” (“First Things First”) обговорює найяскравіші новини й поразки світу спорту.

Отже, сучасна персональна журналістика, що переживає нині пік актуалізації, – цікавий і багатоаспектний об’єкт наукового дослідження, що потребує більш ґрунтовного аналізу. Зростаючий інтерес науковців до персональної журналістики дає підстави розраховувати, що невдовзі з’являться праці, які деталізують теоретичні, практичні й методологічні акценти цього феномену.

ЗМІСТ

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<i>Аршава И.Ф., Пономарева Л.Ф.</i> К ВОПРОСУ О НЕГАТИВНОМ ВЛИЯНИИ ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	3
<i>Витохина О.А., Волкова О.В., Лысова И.И.</i> ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ.....	6
<i>Войтальянова Я.И.</i> РОЛЬ МОТИВАЦИИ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	10
<i>Kirakosyan A.</i> INCLUDING ALL THE STUDENTS: THE PSYCHOLOGY OF MIXED ABILITY CLASSES.....	12
<i>Коваленко В.А., Переворская Е.И.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТОРОВ.....	16
<i>Мерхелевич Г.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ.....	19
<i>Онуфрієва Л.А.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ.....	26
<i>Станкевич І.Є.</i> ЧИ ІСНУЄ ЧУДОДІЙНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ?.....	31
<i>Томілова О.С., Дерді Е.Т.</i> ЗАСТОСУВАННЯ АЛГОРИТМІВ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ВИКЛАДАННЯ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ.....	34
<i>Черенкова Н.И.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ МНОГОКАНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	36

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Gomola M., Tkatsch T.</i> DIE MODERNEN PROBLEMEN BEI DEM FACHÜBERSETZEN (AM BEISPIEL AUS DER FACHLITRATUR).....	43
<i>Krüger A.</i> TYPISCHE FEHLER RUSSISCHER MUTTERSPRACHLER BEIM ERLERNEN DER DEUTSCHEN SPRACHE.....	46

<i>Галема О.Р., Солтис М.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ КАРЛА ФРАНЦА МІСТА ҐРАЦУ (АВСТРІЯ).....	50
<i>Дзядик Ю.І., Струтинська Л.В.</i> АНГЛІЙСЬКИЙ І ФРАНЦУЗЬКИЙ ПІДЖИН: ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ.....	53
<i>Кабаченко И.Л.</i> ОБУЧЕНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ.....	55
<i>Латфуллина И.Д., Фомина Е.В.</i> ПЕРЕВОД ГЕОГРАФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ ПРИ РАБОТЕ СО СТРАНОВЕДЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ.....	58
<i>Потураєва Л.В.</i> PREVAILING TENDENCIES IN TRANSLATING ONOMASTIC REALIA.....	62
<i>Федичева О.В.</i> О НЕКОТОРЫХ АКТУАЛЬНЫХ ПРИНЦИПАХ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА» В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ.....	66
КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ	
<i>Chukhno T.V.</i> TEACHING ACROSS CULTURES.....	69
<i>Аксютіна Т.В.</i> WHY SHOULD WE TEACH PRAGMATICS IN EFL LESSONS?...	72
<i>Вилка Л.Я., Гелецька А.І.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	74
<i>Гречухина И.Д., Ключко Е.А.</i> ОБ ИНТЕГРАЦИИ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	77
<i>Жеребна М.С.</i> LANDESKUNDE IM INTERKULTURELLEN SINN UND NEUE MEDIEN.....	80
<i>Колбіна Т.В.</i> ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	83
<i>Коновалова Н.И., Мурадян Д.Г.</i> КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИЛИНГВОВ.....	87
<i>Красильщик А.К.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	90
<i>Тихонович Е.В., Тихонович Н.В.</i> МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ПРАКТИКИ.....	93
<i>Токарева А.В.</i> К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	96
<i>Цвєтаєва О.В., Хітрова Т.В.</i> АВТОРСЬКИЙ СКЛАД ГАЗЕТИ «THE WASHINGTON POST».....	99

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, англійська, німецька,

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
(6–7 квітня 2012 року)

У трьох томах

Том 3. Естралінгвістичні аспекти викладання іноземних мов

Окремі доповіді друкуються в авторській редакції

Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів

За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів

Відповідальний редактор Біла К.О.
Комп'ютерна верстка Біла К.О.
Дизайн обкладинки Косолапов О.В.
Технічний редактор Капуш О.Є.

Здано до друку 28.03.12. Підписано до друку 02.04.12.
Формат 60x84¹/₁₆. Спосіб друку – різнограф.
Ум.др.арк. 5,9. Тираж 100 пр. Зам. № 0412-06.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3618 від 06.11.2009

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
Поштова адреса: Україна, 49087, м. Дніпропетровськ,
п/в 87, а/с 4402

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com
e-mail: conf@confcontact.com