

Traditionally it is accepted that students need skills to communicate and to talk in public, that is, talk before an audience, such as classroom presentations, public announcements, and speeches. The problem arises when these two different formats are mixed resulting in wrong expectations. Because the latter format of speaking presupposes the form of monolog rather than dialog, often follows a recognizable format (e.g., a speech of welcome), and is closer to written language than conversational language. Teachers describe interesting differences between how learners manage these two different kinds of talk:

I sometimes find with my students who are good at talk as performance (public speaking) but not with talk as interaction (conversation). For example, the other day one of my students did an excellent class presentation in a course for computer science majors, and described very effectively a new piece of computer software. However, a few days later when I met the same student going home on the subway and tried to engage her in social chat, she was at a complete loss for words [1, c.28].

It is common among teachers to know about this difference when students face the difficulty in switching from conversation to public speaking manner. To avoid it main issues need to be addressed in planning speaking activities for an English class. The first is to determine what kinds of speaking skills the class will focus on. Informal needs analysis is the starting point here. Procedures for determining needs include observation of learners carrying out different kinds of communicative tasks, questionnaires, interviews, and diagnostic testing. The second issue is identifying teaching strategies to teach each kind of talk.

To conclude, it should be mentioned that experience gained at language courses contribute to better understanding of the difference between teaching *linguistic competence* (knowing grammar rules, remembering some sets of words as well as peculiarities in pronunciation and *communicative competence* (knowing how to use English appropriately) which means in reality the barriers that stop the process of using English as a means of communication. Not to mention the "charge" that language courses provide. It is the charge that is transferred not only to the students but to the teachers giving them more motivation to teach with bigger enthusiasm.

References

1. Richards. Jack C. Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice / Cambridge University Press, 2008. – 44 p.
2. Tsang, W. K., and M. Wong (2002). Conversational English: an interactive, collaborative and reflective approach. In Jack C. Richards and Willy Renandya (eds.), Methodology in Language Teaching. New York: Cambridge University Press. – pp. 212–224.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Е.В. Хомченко, Н.В. Андрейчикова

Могилевский государственный университет продовольствия, г.Могилев,
Республика Беларусь

Одним из основных методических принципов обучения иностранному языку является принцип наглядности. Чем больше каналов восприятия задействовано в процессе получения, обработки и применения информации, чем больше ассоциативных связей возникает, и тем выше вероятность прочности усвоения материала. В процессе обучения необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности студентов, связанные с различными каналами восприятия информации. С целью оптимизации процесса восприятия и запоминания изучаемой информации используются так называемые опоры - ключевые слова, схемы-программы, функционально-смысловые таблицы, логико-семантические модели, логико-смысловые карты.

Понятие «опора» трактуется в методике преподавания иностранных языков по-разному. Царькова В.Б. определяет назначение всех опор следующим образом: «вызвать ассоциации с жизненным опытом учащихся и с тем, что возможно (в силу языковой подготовленности) в его речевом опыте» [1, с.14]. Задачи опор автор представляет в сообщении определенной информации. По мнению Э.И. Поповой, «опора – это модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания» [2]. Необходимые ассоциации можно вызвать как посредством слов, так и посредством изображения реальной действительности. Е.И. Пассов предлагает, прежде всего, различать словесные и изобразительные опоры. Такое деление открывает возможность параллельного использования и тех и других опор в одном упражнении, так как они взаимодополняют друг друга.

Любая опора - это, по сути дела, способ управления высказыванием. Но в зависимости от той или иной опоры характер управления будет разным. Опоры управляют либо содержанием высказывания, либо его смыслом. Отсюда и другое деление опор на содержательные и смысловые, которые учитывают два уровня высказывания: уровень значений (кто? что? где? когда?) и уровень смысла (зачем? почему?).

В настоящее время широкое распространение получила работа с функционально-смысловыми таблицами (ФСТ). Эти таблицы способствуют организации эффективной работы, ориентированной на самостоятельное коммуникативное овладение лексическими единицами и на организацию самостоятельной работы в целом. Е.И. Пассов отмечает, что «коммуникативная стратегия, прежде всего, отличается тем, что в ней, как это ни парадоксально, нет места для собственно семантизации некоей предварительной стадии» [3, с.124]. Использование данных таблиц позволяет преподавателю вводить новые лексические единицы в удобном для использования виде, а у студента эти таблицы вызывают потребность использовать данные слова в речи.

Приведем пример ФСТ при работе над видеосюжетом “La elaboración del pan artesanal”.

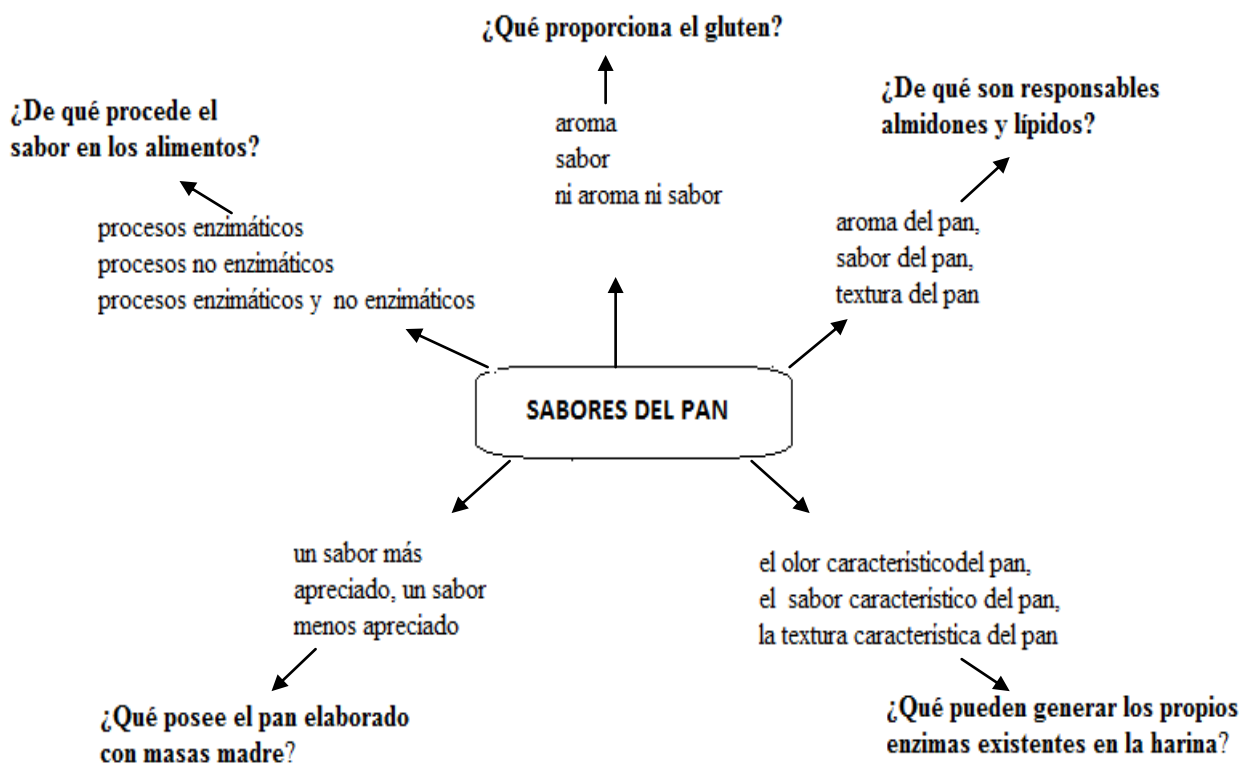
¿Qué es el ingrediente principal del pan?	harina	agua	sal	levadura
¿De qué subprocesos se compone la formación de la masa?	dos: la mezcla y el amasado	tres: la mezcla, el amasado y el reposo	cuatro: la mezcla, el amasado, la fermentación y el reposo	cinco: la mezcla, el amasado, la fermentación, el reposo y el horneado
¿Cómo se denomina el acto de trabajar la masa?	mezclar	amasar	fermentar	hornear
¿Cuándo ocurre la fermentación primaria?	tras el reposo	tras el horneado	tras el amasado	tras la fermentación
¿Cuándo ocurre la fermentación secundaria?	tras el reposo	tras el horneado	tras el amasado	tras la fermentación
¿A qué temperaturas se realiza la cocción estandar del pan?	entre 160° C y 250° C	entre 170° C y 250° C	entre 180° C y 250° C	entre 190° C y 250° C
¿Cómo puede oscilar la duración del horneado para panes pequeños?	entre 11 y 14 minutos	entre 12 y 14 minutos	entre 11 y 16 minutos	entre 12 y 16 minutos

На первоначальном этапе студенты знакомятся с видеосюжетом. После просмотра сюжета студентам предлагается функционально-смысловая таблица и начинается работа по теме. Преподаватель произносит вопрос, который имеется в ФСТ, и озвучивает каждое

слово, причем акцент делается на новые слова, чтобы студент сумел услышать, как звучит новое слово и, по возможности, произнести его про себя. С первого предъявления студенты могут отвечать на вопросы про себя, чтобы познакомиться с новыми словами. Со второго предъявления они уже могут громко озвучивать свои ответы на вопросы. Далее они могут высказывать свое мнение устно или письменно о данной теме, используя в качестве начала фраз высказывания из таблиц. Таким образом происходит самостоятельная работа по усвоению новой лексики и по развитию навыков устной речи. При этом преподаватель лишь управляет самостоятельной работой студентов, предлагая им опоры для усвоения лексики и для самостоятельного высказывания.

Особый интерес при обучении иностранному языку представляют логико-смысловые модели. При использовании данных моделей можно использовать практически все виды речевой деятельности, обеспечивая при этом индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом уровня подготовки, интересов и склонностей студентов. Посредством логико-смысловых моделей реализуется личностно-ориентированный подход к обучению, соблюдается основной принцип этого подхода: в центре обучения находится студент и его учебная деятельность. Логико-смысловая модель стимулирует групповую деятельность и является графической интерпретацией предлагаемой темы. Работа в различных режимах (в группах, парами) позволяет адаптировать коммуникативные ситуации, умело использовать разговорные клише, рассуждать и сравнивать. Участники ситуации, имея различный уровень обученности, становятся в равной степени компетентными при выполнении определенной работы благодаря зрительной опоре в виде логико-смысловой модели [4, с.74]. Роль преподавателя заключается в управлении процессом обучения и создания условий для самостоятельной активной работы.

Приведем пример логико-смысловой модели, используемой при изучении текста “Sabores del pan” в рамках модуля профессионального общения со студентами специальности 1-49 01 01 «Технология хранения и переработки пищевого растительного сырья».



Данную модель можно использовать для закрепления лексики, а также для формирования навыков самостоятельного высказывания по данной теме.

Для обеспечения целостности высказывания предлагается использовать следующие специальные средства:

- для сообщения о теме высказывания: *El objetivo de esta exposición es.../ Hablaré en primer lugar de.../ De entrada...*

- для представления примеров: *Por ejemplo.../ Como es el caso de.../ Recordemos, en ese sentido, que...*

- для организации структуры высказывания: *En primer lugar.../ En segundo lugar.../ Por un lado, por otro lado, / Finalmente,...*

- для организации заключения: *Tratemos, finalmente, el último aspecto.../ En resumen,.../ En conclusión...*

Подобная подача материала, по мнению Р.А. Анкинсон, затрагивает различные аспекты продуктивного мышления, а именно:

а) мышление приобретает свойства системности благодаря запрограммированной системной переработке информации непосредственно в процессе первичного восприятия;

б) поддерживаются механизмы памяти и улучшается контроль информации благодаря наглядному представлению знаний на естественном языке в свернутом виде;

в) лучше работает интуитивное мышление: обеспечивается отбор и вывод информации из подсознания, совмещение логических и эвристических действий при проектировании благодаря структурированной информации, предоставленной в семантически связанной форме;

г) совершенствуется способность к свертыванию и развертыванию информации;

д) формируется опорность мышления – возможность «всматриваться» в модель, в то время как «всматриваться» в текст как нечто целое невозможно;

Говоря об опорах и их использовании для развития монологической речи, необходимо помнить, что они способствуют развитию мышления студентов, а так же их языковых умений за счет вовлечения обучаемых в активный творческий процесс языковой деятельности, во взаимодействие друг с другом.

Список литературы

1. Царькова В.Б. Сядем рядком, да поговорим ладком // Коммуникативная методика, 2004. – № 6. – с. 14-17

2. Попова Э.И. Обучение монологическому высказыванию учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы. - Диссертация на соискание учебной степени кандидата пед. наук. Ленинград, 1985. – 220с.

3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – Минск: ООО «Лексис», 2003. – 184с.

4. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В.Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 304с.

УДК 378.147

О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА ФОРМ НА -АНТ В СТРУКТУРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ФРАНЦУЗСКОГО ТЕКСТА

Е.В. Шашенко

Могилевский государственный университет продовольствия, г. Могилев,
Республика Беларусь

Обучение иностранному языку в техническом университете сложно представить без такой составляющей, как профессионально-ориентированные тексты на подъязыке соответствующей специальности. Поскольку востребованность специалиста на современном рынке труда зависит не только от знаний, полученных в учреждении образования, но и от