

чают в начале семестра, формулируются для каждого студента индивидуально, составляется подробный план, дается литература или источники. Некоторые части доклада студенты переводят с русского языка самостоятельно, а задача преподавателя – редактирование работ.

В курсе делового английского языка большая часть времени отводится диалогам, ролевым играм в виде организации импровизированных научно-технических выставок, экскурсий в офисы, на предприятия, поездок в деловые командировки с целью обмена опытом, закупки или продажи оборудования, проведения переговоров и встреч.

Заключительный этап обучения – организация занятия в форме деловой игры – выставки промышленной электроники. Студенты получают задания на карточках, где указаны данные фирмы-производителя, сведения о приборе или оборудовании, которые будут представлены на выставке и т.д. Поэтапное обучение профессионально ориентированному деловому общению на английском языке способствует формированию речемыслительной деятельности, развитию чувства языка и является составляющей профессиональной компетенции будущих специалистов.

Все задания учебного курса должны быть направлены на подготовку к участию в деловой игре – завершающей части цикла коммуникативных упражнений. Профессионально ориентированная деловая игра отражает ту реальность и систему отношений, в которой предстоит принять участие обучающимся в будущем. Эффективность данной формы занятия доказана как практикой, так и теорией.

## **ПРОБЛЕМА СООТВЕТСТВИЯ КОМПОЗИЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ЦЕЛЯМ И ЗАДАЧАМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

О.В. Бурдыко, В.В. Имперович  
Витебский государственный технологический университет  
Республика Беларусь

Привитие будущим инженерам умения читать и понимать иноязычную литературу по специальности является основной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

Для решения этой актуальной практической задачи необходимо изучить психологические закономерности восприятия и понимания текста взрослым читателям и определить влияние на процесс понимания различных факторов. Многолетний опыт работы в неязыковом вузе показал, что понимание иноязычного текста во многом зависит от его композиционно-смысловой структуры.

В задачи нашего исследования входило выявление особенностей композиционно-смысловой структуры учебного текста и определение

влияния способов изложения мыслей и видов межфразовых связей на понимание иноязычных учебных текстов взрослым читателем. В качестве материала для анализа были использованы тексты трех учебных пособий, предназначенных для основных этапов обучения английскому языку в неязыковом вузе, общим числом 25 текстов. Они являлись в различной степени адаптированными оригинальными текстами, а именно: научно-техническими, газетными, представленными жанрами корреспонденции и информации.

Проведенный анализ показал, что основная тема и основная мысль представлены в любом учебном тексте. Так, для учебных научно-технических текстов характерным являлось то, что основная тема формулировалась, как правило, в начале текста. В ряде случаев основные компоненты содержания находили отражение в заголовке.

Авторское обобщение в большинстве проанализированных учебных текстов могло носить характер исходного общего положения или итогового общего вывода. В связи с этим было выделено несколько способов изложения мыслей, из которых наиболее распространенными в учебных текстах являлись: дедуктивный, индуктивный, дедуктивно-индуктивный и индуктивно-дедуктивный.

Было проведено две серии экспериментов. Первая была посвящена выявлению влияния на понимание способов изложения мыслей в тексте, вторая направлена на определение влияния языковой выразительности смысловой связи в тексте на понимание читаемого.

В качестве экспериментального материала использовались научно-технические учебные тексты на иностранном языке. Для первой серии было подготовлено 25 экспериментальных текстов. Для второй серии составлено 4 экспериментальных текста.

Экспериментальные тексты каждой серии были уравнены по объему, количеству категорий смысловой информации и языковым трудностям.

В эксперименте приняли участие 20 испытуемых. В их состав вошли студенты УО ВГТУ. При анализе первой серии опытов учитывалось число пересказов с правильно переданным содержанием авторского обобщения основных мыслей; число пересказов с правильно переданным конкретным содержанием текста; число пересказов с правильно переданным содержанием авторского обобщения при способе изложения мыслей, отличном от способа изложения мыслей в экспериментальном тексте; число ответов с правильно указанным местом авторского обобщения в экспериментальном тексте; скорость передачи содержания текстов с различными способами изложения мыслей.

При анализе второй серии опытов определялась полнота и правильность передачи в пересказе содержания предъявленного текста; вид межфразовых связей в пересказе; слова – выразители смысловой связи; сравнительная оценка испытуемыми варианта текстов по их трудности для понимания и передачи; скорость передачи содержания

текстов с различными видами межфразовых связей. Анализ с точки зрения понимания авторского обобщения показал, что наиболее правильно оно было передано в текстах с дедуктивным способом изложения мыслей – в 93% случаев. Хуже всего авторское обобщение было передано в текстах с индуктивно-дедуктивным (43% случаев) и индуктивным (40% случаев) способами изложения мыслей.

При дедуктивно-индуктивном способе изложения мыслей текст характеризуется наличием исходного общего положения, которое конкретизируется в ходе дальнейшего повествования, а на основании этих частных, конкретных мыслей делается общий вывод. Общее положение и общий вывод были правильно переданы в 70% случаев. Таким образом, для взрослого читателя научно-технической учебной литературы на иностранном языке наиболее продуктивными оказались дедуктивный и дедуктивно-индуктивный способы изложения мыслей.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ КРАЕВЕДЕНИЯ)**

Ю.А. Бутор

Полоцкий государственный университет  
Республика Беларусь

Расширение международного сотрудничества требует от современного специалиста владения иностранным языком (ИЯ) на принципиально новом уровне – на уровне межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции. Проектный метод в наибольшей степени соответствует новым дидактическим и воспитательным целям обучения, развивает у студентов инициативность, самостоятельность, креативность, нацеливает их на получение практически значимых знаний и умений.

Метод проектов возник в США и использовался для обучения сельскохозяйственных рабочих. Впервые употребил слово «проект» в 1908 году заведующий отделом воспитания сельскохозяйственных школ Д. Снезден [1, с. 117]. Научной основой метода проектов за рубежом были прагматические идеи американских ученых и педагогов Д. Дьюи, У.Х. Килпатрика, Э. Коллинга, которые считали, что обучение надо организовывать вокруг какого-нибудь дела (задания), ведь знания и умения ученика не должны быть разрозненными [2, с. 34]. В целом в зарубежной педагогике проекты рассматривались как цель обучения, связанная с утилитарной задачей выполнения учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке.

Проектному методу много внимания уделялось и в отечественной дидактике. Русские ученые связывали методы обучения (в том числе