

суфікс *-stan* є досить продуктивним в складі англійської мови і приєднується не лише до іншомовних слів (крім вищезгаданих, це *Shiastan, Pushtunistan, Jihadistan*), але й до європейських назв, наприклад, *Londonistan*.

Зупинимося докладніше на цих інноваціях. Так, лексичною одиницею *Shiastan* позначають шиїтську автономію на території Іраку, створення якої останнім часом активно вимагають лідери шиїтів. Уряд Афганістану, в свою чергу, побоюється перспективи можливого створення іншої держави – *Pushtunistan* – на території західного Пакистану та південного Афганістану. Лексема *Jihadistan* первинно позначала своєрідну «державу-сховище» для радикальних елементів, що почала утворюватись протягом останніх років вздовж Афгано-Пакистанського кордону. Тепер цю лексичну одиницю вживають для найменування будь-якої території, яка може стати притулком для джихадистів. Поєднання назви столиці європейської держави (*London*) та суфікса *-stan* (тюркського за походженням) – *Londonistan* – відбиває толерантну політику Великої Британії відносно небезпечних радикальних елементів, яких вона погодилась прийняти на своїй території.

Повертаючись до угруповання Хезболлах, слід наголосити, що у Лівані не підтримують позицію Ради Безпеки ООН про приналежність Хезболлах до збройних угруповань і наполягають, що ця організація представляє «сили опору» [8, с. 50]. По суті, вона являє собою розгалужену мережу (*Hizbullah network*), що має довірених осіб у багатьох країнах світу. Безпосередніх виконавців терористичних акцій називають *Hizbullah fighters*. Територію, де це угруповання не має впливу, називають *Hizbullah-free zone*. Лексема *Hizbullah-style* вказує на «подібний до Хезболлах» стиль здійснення терактів чи ведення військових операцій.

Іншим досить відомим угрупованням в Лівані є ФАТХ (*Fatah*). Воно здійснює контроль над територією Південного Лівану, яку стали іменувати «країною ФАТХа» (*Fatah-land*) [1, с. 104]. На основі назви руху ФАТХ утворились такі похідні, як *Fatah-related, Fatah-loyal* та словосполучення *Fatah kingpin*. Складні слова *Fatah-related* та *Fatah-loyal* використовуються в значеннях відповідно «такий, що має відношення до ФАТХа», «той, що підтримує ФАТХ». Словосполученням *Fatah kingpin* позначають впливову особу у цій організації.

Таким чином, наведений матеріал дає можливість говорити про те, що назви екстремістських рухів та організацій не просто вживаються в англійській мові як іншомовні одиниці, що характеризують реальні країни мов-донорів. Вони набули ознак символічності, почали вступати у численні словотворчі та фразотворчі зв'язки і, таким чином, асимілювалися у словникового складі сучасної англійської мови. У зв'язку з тим, що кількість новостворених на базі назв вищезазначених рухів та організацій постійно зростає, ми вважаємо цілком перспективними їх подальші дослідження.

#### Джерела і література

1. Брас А., Шумилин А. «Двоородные братья» или смертельные враги? Террор без границ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 330 с.
2. Зацний Ю. А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу. – Львів: ПАІС. – 228 с.
3. Зацний Ю. А., Пахомова Т. О., Зацна В. Ю. Соціолінгвістичні аспекти вивчення словникового складу сучасної англійської мови: Навчальний посібник. – Запоріжжя: ЗНУ, 2004. – 284 с.
4. Кожушко Е. П. Современный терроризм: Анализ основных направлений. – Минск: Харвест, 2000. – 447 с.
5. Семенчук А. Б. Концепт «терроризм» у лексичних інноваціях англійської мови // Нова філологія. Збірник наукових праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2006. – Вип. 25. – С. 79-82.
6. Требин М. П. Терроризм в XXI веке. – Минск: Харвест, 2004. – 816 с.
7. Coalitions of the Unwilling // The Economist. – 2006. – Oct. 21. – P. 23-28.
8. Hizbullah's New Offensive // The Economist. – 2006. – Sept. 16. – P. 50.
9. Moreau R., Yousafzai S., Hirsh M. The Rise of Jihadistan // Newsweek. – 2006. – Oct. 2. – P. 20-26.
10. Not on All Cylinders, But Still Firing // The Economist. – 2006. – Sept. 2. – P. 24.

**Семенюк Т. А.**

### **ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Личностно ориентированный подход в образовании является ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, поскольку в отличие от традиционной системы обучения, ориентированной на предоставление учащимся знаний императивными, директивными методами, и готовящей к жизни идеального исполнителя, новые методики видят ученика стремящимся к принятию собственных решений, автономным и креативным.

*Цель* нашей статьи – выявление предпосылок, заложенных в методике личностно ориентированного обучения, которые могут способствовать формированию навыков самостоятельной работы у иностранных учащихся.

Несмотря на популярность термина «личностно ориентированное обучение» (далее – ЛОО), наблюдается значительное расхождение в понимании сути данной методики различными учеными. Обобщая в своей монографии существующие трактовки этого феномена, В. Сериков говорит также о наиболее распространенных ошибках в понимании личностно-ориентированного подхода [5, с. 208-209]:

– иллюзия уже известного, когда упоминание о личности не вызывает у педагогов-практиков ощущения новизны;

– понимание ЛОО как уважение прав ребенка, как формирование определенных свойств личности ученика;

– упрощение теории ЛОО, сведение ее к более простым феноменам (гуманному межличностному общению учителя и учеников, формальному применению игровых технологий и т. п.)

Самое главное, что применение методики личностно ориентированного обучения требует изменения способа мышления как педагога, так и ученика.

На современном этапе развития данной методической концепции в качестве основополагающих принципов личностно ориентированного подхода называют [3, с. 9]:

– принцип коммуникативности;

- принцип обучения деятельности;
- принцип индивидуализации, включающий принцип адаптивности в различных формулировках, и принцип психологической комфортности;
- принцип развития, связанный с опорой на предыдущие знания и принципом креативности;
- принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности;
- принцип индивидуализированного оценивания и самооценивания;
- принцип учета мотивационных процессов.

Таким образом, формирование навыков самостоятельной работы студентов – это одна из базовых установок при использовании методики личностно ориентированного обучения. По нашему мнению, определяющими для организации самостоятельной работы студентов в рамках личностно ориентированного подхода являются следующие факторы: *переосмысление роли преподавателя, изменение структуры занятия, расширение репертуара заданий, активизация творческого потенциала учащихся и замена форм контроля*. Рассмотрим подробно каждый из этих факторов.

1. Главное условие успешного применения личностно ориентированного подхода – это изменение роли учителя на уроке. Как считают исследователи [3; 5], преподаватель должен отказаться от авторитарности, монополии на знание безусловных истин, свободно реализовывать свое право на творческое самовыражение, быть открытым к восприятию нового, к самоанализу и самоизменению. Для этого необходимо преодолеть стереотипность научно-методического сознания.

Как считает М. В. Давер, изменение роли преподавателя русского языка как иностранного, работающего в русле личностно ориентированного подхода, связано с четким разграничением таких понятий, как обучение (деятельность преподавателя) и учение (деятельность учащегося). Учитель и ученик принимают активное участие в учебе как совместно организуемой деятельности. При этом задачей преподавателя становится «не только и не обязательно приспособление технологии обучения к индивидуальному стилю и стратегическому репертуару учащегося, но исследование существующего стратегического набора, обеспечение свободы стратегического выбора, неимперативное расширение стратегического запаса, предложение новых стратегий учения и коммуникации, способствующих развитию исходной стратегической компетенции иностранных студентов» [3, с. 227].

Следовательно, преподаватель больше не декларирует единственно правильную точку зрения, но и не просто обслуживает нужды и интересы студентов, а выступает в роли опытного и компетентного консультанта, направляющего ход учебного процесса.

2. Реализация личностно ориентированного подхода предполагает изменение традиционной структуры урока. Поскольку учащиеся получают возможность самостоятельного выбора заданий и видов работы, преподаватель только намечает возможный ход занятия. Урок становится нелинейным. Например, изучая новую грамматическую тему, студенты сами решают, будут ли они выполнять подстановочные упражнения (традиционный выбор китайских студентов), или устно закреплять материал, или делать что-либо еще. Таким образом, студенты одной группы синхронно выполняют разные задания, что значительно осложняет работу преподавателя. Особую роль здесь приобретает этап подведения итогов. При всей разветвленности учебной деятельности на уроке, в финале обязательно необходимо обсудить с учащимися эффективность выбранных ими форм работы, а также стратегий выполнения заданий. Это позволит сохранить целостность и последовательность учебного процесса.

3. Как следует из предыдущего пункта, преподаватель должен подготовить большое количество заданий разных типов для того, чтобы учащиеся могли сами выбирать наиболее приемлемые для них виды работы.

Помимо этого можно попытаться расширить стратегический ассортимент учащихся за счет внедрения необычных для них форм работы. К примеру, предлагая задания, вызывающие затруднения в интерпретации, поскольку именно развитие навыков позитивного неконфликтного взаимодействия является целью обучения иностранным языкам и основой межкультурной компетенции.

Так как методика ЛОО в первую очередь направлена на развитие личности ученика, уместными на занятиях становятся задания, предлагаемые психологами, культурологами, нейролингвистами, также исследующими особенности человеческой личности.

Например, авторы пособия по конструктивному общению [1] предлагают ряд упражнений, диагностирующих эмоциональное состояние членов группы. Подобная диагностика важна для достижения баланса когнитивного (информация, мышление), эмоционального (мотивированность, наличие интереса) и поведенческого (поведенческие реакции) компонентов занятия. Диагностируя состояние активности группы, преподаватель выясняет, какой именно информацией интересуются учащиеся. В зависимости от этого можно изменить тему занятия, последовательность упражнений.

Эти задания можно применять на уроках РКИ и в качестве диагностических, и с целью закрепления материала. Например, для активизации лексики, характеризующей личностные качества человека.

Очень важно предлагать учащимся задания, способствующие восстановлению рабочей обстановки на уроке, созданию дружеской атмосферы, поскольку самостоятельная работа не должна приводить к распаду группы, разобщенности. Образное название «ледоколы» (в английском варианте «icebreaker») выражает цель этих упражнений – «ломать лед в отношениях» [1]. Они используются для снятия напряжения и отдыха во время занятия, а также в качестве подготовки к этапу рефлексии, завершающему урок.

4. Новейшим, менее всего исследованным условием организации самостоятельной работы студентов является развитие творческого потенциала учащихся.

Разрабатывая задания, преподавателю нужно учитывать, что у каждого человека есть преобладающий тип восприятия и сохранения данных, связанный с особенностями работы мозга. К примеру, зная, что аудиалы предпочитают тексты, насыщенные диалогами, визуалы любят описания, а кинестетики – быстро меняющиеся

сюжетные коллизии, работу с текстами следует организовывать с учетом ментальных предпочтений учащихся. Аудиалы могут составить диалоги к прочитанному тексту, визуалы – описать героев или место действия, кинестетики – предложить свой вариант развития событий. А если объединить студентов с разными каналами восприятия в пары, выполняя эти задания, они будут развивать способности друг друга.

Объясняя новую тему, важно помнить, что только «многосенсорное представление информации» [2] позволит иностранным учащимся выбрать свой канал восприятия. Например, список новых слов мы рекомендуем рассортировать в аудиальные (ритмическая структура, рифма) и визуальные (длина слова, сходные морфемы) категории, а также использовать карточки с различными типами поверхностей или сопровождать проговаривание жестами и мимикой для воздействия на кинестетиков. Студенты могут сгруппировать слова самостоятельно по образцу.

Следует отметить, что ставшее общепринятым разделение людей на «правополушарных», творческих и «левополушарных», логиков, отрицательно сказалось на учебном процессе, долгие годы ориентированном на воспитание логиков-визуалов. Поэтому сегодня необходимо не просто перенести акцент на «правополушарные» умения, но стремиться к развитию всех видов способностей (визуальных, аудиальных, кинестетических), а обучение нацелить на тренировку «отстающей модальности» [2]. На первом занятии нужно провести специальное тестирование, определяющее ведущую модальность, а также наиболее привычные для каждой национальной группы студентов формы работы. Создание подобных тестов представляется перспективным направлением дальнейших исследований.

Преподаватель, использующий личностно ориентированный подход, должен оставлять свободу для творчества, создавать ситуации, в которых могут проявиться креативные идеи учеников. Например, такими заданиями являются «проекты» [4]. Проектная методика предполагает самостоятельную поэтапную работу студентов. Студенты делятся на микрогруппы, в каждой из которой обязательно есть сильный, средний и слабый ученики, разнополюсные студенты. Тема проекта или предлагается преподавателем, или выбирается самими учащимися. Далее в ходе совместного исследования с применением методов «мозгового штурма», «круглого стола», выдвигаются гипотезы, обсуждаются способы выполнения работы и варианты оформления конечного результата (видеофильм, альбом, стенд, стенгазета и т. п.). Затем следует презентация проектов, их «защита». Все члены микрогруппы получают одинаковые оценки.

Помимо разработок психологов, мы внедряем в преподавание РКИ технологии, предложенные мнемонистами [6]: ментальные карты Т. Бьюзена, упражнения, направленные на тренировку ассоциативных механизмов памяти и др. Эти задания повышают интерес к занятиям и самооценку студентов, а также развивают креативность мышления.

5. Важным условием стимулирования самостоятельной работы студентов является изменение форм контроля. Разные исследователи сходятся во мнении, что необходимо контролировать не только результат деятельности ученика, но и сам процесс, поскольку только в этом случае возможно выявить неэффективные способы действий и обучить правильным. Контролировать процесс могут сами студенты, оценивая свою деятельность и деятельность своих друзей. Принципиальным моментом здесь является существование четких критериев оценки, доведенных до сведения учащихся на первых же занятиях по предмету. Так называемый «оценочный контракт» [3] должен меняться в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся, для того, чтобы происходило самооценивание обучаемыми эволюции своих умений и навыков по отношению к начальному уровню. Например, задания, требующие применения новых стратегий должны оцениваться выше, чем традиционно знакомые задания, в то же время выполнение большего количества стратегически легких, но однотипных заданий может дать ту же сумму баллов.

*Выводы.* Последовательное применение методики ЛОО и соблюдение всех вышеперечисленных условий, таких, как переосмысление роли преподавателя, изменение структуры занятия, расширение репертуара заданий, активизация творческого потенциала учащихся и замена форм контроля, становится залогом формирования навыков самостоятельной работы студентов, за счет усвоения ими средств и способов построения собственной деятельности.

#### **Литература**

1. Григорьева Т. Г., Линская Л. В., Усольцева Т. П. Основы конструктивного общения / Методическое пособие для преподавателей // [www.koob.ru](http://www.koob.ru)
2. Гриндер М. Исправление школьного конвейера // [www.koob.ru](http://www.koob.ru)
3. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно ориентированного обучения языкам на начальном этапе. – СПб.: Златоуст, 2006. – 260 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Учебное пособие под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
5. Сериков В. В. Образование и личность. – М., 1999.
6. Семенов Т. А. Педагогическая мнемоника в РКИ // Язык как инструмент познания и зеркало эпохи. – Симферополь: Универсум, 2007. – С. 132-136.

**Сереброва С. Б.**

### **ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ УКРАИНСКИХ МАСС-МЕДИЙНЫХ АВТОРСКИХ ТЕКСТОВ**

Исследователи современных масс-медиа [1; 2; 3] отмечают, что если раньше основным средством экспрессивно-эмоциональной выразительности текстов служили метафоры, то сейчас акцент сместился в сторону использования «чужого» слова. С. Н. Сметанина [1] объясняет этот факт тем, что «теперь медиа-текст, форсирующий цитатное письмо, отдает критерии оценке культуре, ее приоритетам, ее содержательным и эстетическим компонентам. Журналист мог бы использовать и знаки языка вместо цитат для передачи того же смысла. Но он украсил текст «чужим» словом. И здесь необходимо отметить парадоксальный момент, важный