

ренос знаний, навыков и умений при продуцировании высказываний по теме. Также составление терминологической семантической карты развивает такие компенсаторные умения как использование текстовых опор различного рода, контекстуальной догадки, словарных замен в процессе устного речевого общения, что способствует развитию компенсаторной компетенции.

*В.Г. Мартынович  
ПолесГУ (Пинск)*

## **К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

Актуальность и практическая значимость обсуждения данной проблемы очевидна. Процессы глобализации, которые охватывают различные сферы, требуют от будущих специалистов решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. Интернет-технологии расширили возможности профессиональных контактов, которые осуществляются как в устной, так и в письменной форме.

Проблема обучения иноязычной профессионально ориентированной письменной речи находит отражение в работах ряда отечественных и зарубежных исследователей на протяжении последнего десятилетия: Л.К. Мазунова, Л.В.Щерба, Brooks, Grundy, Jordan и др. Концептуальные основы данной проблемы раскрываются в диссертационных исследованиях М.М. Лавриненко, А.А. Колобковой, К.С. Киктеевой, И.В.Нужи. Рассматриваются следующие аспекты: обучение реферированию в языковых вузах, обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально ориентированного иноязычного чтения, методика формирования профессионально ориентированных умений у студентов младших курсов юридических факультетов, типология упражнений для формирования иноязычных межкультурных умений письменной речи студентов юридических факультетов, обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов и др. Учёные в своих трудах разработали и обосновали модели обучения профессионально ориентированному общению и письму; обозначили основные проблемы, с которыми приходится сталкиваться преподавателям неязыковых вузов в процессе обучения языку специальности и пути их решения. Следует признать, что используемые зарубежные и отечественные учебные пособия зачастую не содержат тот материал, который позволил бы успешно решить задачи формирования умений и навыков письменной иноязычной речи. В ситуации обучения языку специальности преподавателям приходится создавать собственные учебные материалы.

Нам кажется оптимальной модель создания материалов для «внутреннего использования», предназначенных для определённой группы обучаемых, которая, по мнению И.В.Нужи, может быть представлена следующим образом: текст-содержание — практика-задание. Безусловно, к текстам предъявляется ряд требований: аутентичность, присутствие профессионально ориентированного компонента, доступность и соответствие уровню подготовленности обучаемых. Источником таких материалов являются интернет-ресурсы (в частности, методические разработки, представленные на сайте British Council) и периодика по специальности. Текст с содержанием, соот-

ветствующий методическим принципам и требованиям, является большой удачей, а его поиск требует много времени. Данный учебный материал должен сопровождаться упражнениями, способствующими формированию и отработке речевых навыков, и коммуникативными ситуациями, максимально приближенными к естественным. Создание проблемной ситуации способствует развитию когнитивных способностей и повышает заинтересованность студентов. Написание эссе по проблеме, поднятой в прочитанной статье или серии статей, раскрывающих данную тему, возможно, деловое письмо — являются первым этапом на пути формирования письменной речи, далее следует работа над проектом или презентацией.

Таким образом, в процессе работы над текстом происходит развитие не только навыков профессионально ориентированного чтения, но и письма.

*И.В. Пантелеева*  
*БГЭУ (Минск)*

## **О ФУНКЦИЯХ ПРОСОДИИ В ЖАНРАХ ДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Специфика естественного взаимодействия обучающего и обучаемого, непосредственно дидактический дискурс с учетом его лингвистических и экстралингвистических аспектов представляют значительный интерес для современной отечественной и зарубежной лингвистики и лингводидактики.

Дидактический дискурс определяется в современной теории дискурсивного анализа как тип институционального дискурса, творческий процесс и продукт осуществления речевой деятельности педагогом, имеющий определенную цель, обладающий совокупностью прагматических и функциональных качеств, служащий материалом для восприятия, понимания и интерпретации участниками в процессе учебного взаимодействия. Он характеризуется общими признаками научного дискурса (логичностью, последовательностью, доказательным характером изложения информации), признаками институциональности (клишированностью, внутрижанровой однородностью), имеет свои собственные прагматические особенности, связанные с неравенством коммуникативных ролей и характеристиками участников, ситуацией общения, обладает дискурсивными категориями (когезией, целостностью, информативностью, интерпретируемостью и т.п.), обращен к когнитивным процессам участников коммуникации (способности быть порожденным, переданным, воспринятым в определенных условиях). Основная цель дидактической коммуникации — дозированная передача особым образом структурированной информации, которая станет знанием, частью предметного мира обучаемого; сопутствующая цель — изменение картины мира (переструктурирование и внесение в сознание новых понятий), воздействие на поведение обучаемого (побуждение к формированию умений и навыков).

Многофункциональность дидактического дискурса выражается в наличии его жанровой вариативности, которая воплощается в таких жанрах, как урок, лекция, практические, семинарские занятия и т.д., каждый из которых располагает определенным набором связующих и прагма-ориентированных дискурсивных элементов, обуславливает выбор и упорядоченность языковых единиц всех уровней. Информатизация общества, появление новых образовательных технологий влекут за собой возникновение новых жанров дидактического дискурса, как, например, видеолекция.