

5. Використання принципу різноманітності.
6. Сучасна діагностика рівня знань і умінь.
7. Диференціація навчального матеріалу.

Використана література:

1. Кремень В. Г. Сьогодення потребує інноваційного мислення / В. Кремень // Урядовий кур'єр. – 13 листопада 2006 р.
2. Лимаренко О. Болонські технології як пошук сучасних знань / О. Лимаренко // Урядовий кур'єр. – 14 квітня 2006 р.
3. Коваленко О. Є. Методичні основи технології навчання / О. Є. Коваленко. – Харків : Основа, 1996. – 96 с.
4. Вількесв Д. В. Пізнавальна діяльність учнів при проблемному характері навчання основам наук в школі / Д. В. Вількесв. – Казань, 1967. – 214 с.
5. Кудрявцев Т. В. Проблемне навчання: витоки, суть, перспективи / Т. В. Кудрявцев. – М. : Знання, 1991. – 80 с.
6. Лернер І. Я. Питання проблемного навчання на Всесоюзних педагогічних читаннях / І. Я. Лернер // Радянська педагогіка. – 1968. – № 7.

Трегуб О. Д. Условия применения технологий проблемного обучения в профессиональной подготовке будущих учителей технологий.

В статье описанные условия применения проблемного обучения в процессе преподавания учебных дисциплин в профессиональной подготовке будущих учителей технологий. Обосновывается эффективность и перспективы использования проблемного обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемные задачи, творческие способности, исследовательская деятельность.*

Tregub O. D. Terms of application of technologies of problem studies in professional preparation of future teachers of technologies.

In the article the described terms of application of problem studies are in the process of teaching of educational disciplines in professional preparation of future teachers of technologies. Grounded efficiency and prospects of the use of problem studies in higher educational establishment.

Keywords: *problem studies, problem situation, problem tasks, creative capabilities, research activity.*

**Українська О. О.
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди**

ПІДХОДИ ДО ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ГОВОРІННІ

Статтю присвячено підходам до тестування рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх учителів у говорінні (комунікативний, компетентнісний і рівневий), виділеним згідно із сучасними тенденціями у викладанні іноземних мов. Так тестування представлено як процес перевірки рівня сформованості прямих об'єктів контролю – мовленнєвих умінь – з урахуванням основних психолінгвістичних закономірностей усномовленнєвого спілкування.

Ключові слова: *майбутні вчителі, підходи до тестування, рівень сформованості іншомовної компетентності у говорінні, тестування.*

Лінгводидактичні тести у вітчизняній методиці викладання іноземних мов (ІМ) починають активно досліджувати вже у другій половині 70-х років. Переважну більшість

наукових праць та практичних розробок присвячено застосуванню тестової технології, зокрема тестових завдань (ТЗ) з читання та лексико-граматичних ТЗ, в середній школі та технічних вищих навчальних закладах (ВНЗ) (Банкевич Л. В., Горчев А. Ю., Красюк Н. І., Рапопорт І. А., Сімкін В. Н., Фоломкина С. К. та ін.), тоді як теоретична база для проведення тестування на мовних спеціальностях ще й досі недостатньо розроблена. Хоча наявні окремі методичні розробки, вони стосуються конкретних випадків використання та, на жаль, не можуть слугувати загальним керівництвом для укладання усних тестів (напр., Голубець В. В., Красюк Н. І., Молокович О. О., Мітіна М. В.). Окрім цього, в цих роботах ще не знайшла своє відображення нова тенденція корелювати об'єкт контролю з рівнями володіння ІМ (А1-С2).

Для розробки відповідних ефективних методик, зокрема для тестування рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх викладачів у говорінні вважаємо за доцільне виділити найбільш перспективні підходи, які враховують специфіку підготовки цих фахівців та на яких необхідно ґрунтуватися під час розробки комплексів ТЗ з говоріння, організації їх апробації та укладання відповідних шкал оцінювання.

Метою статті є визначити підходи до тестування рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх викладачів у говорінні.

Для цього слід вирішити такі **завдання**: розглянути сучасні тенденції у викладанні ІМ, зокрема підходи до навчання, проаналізувати їх сутність крізь призму нашого дослідження та екстраполювати їхні основні положення на процес тестування.

Загальновідоме положення про єдність контролю і навчання дає нам підстави звернутися до теоретичних надбань сьогодення, які визначають провідну концепцію викладання ІМ, з метою виявлення тих ключових тез, які будуть покладено в основу підходів до тестування іншомовного говоріння.

У методиці викладання ІМ як теоретична база побудови сучасної системи навчання прийнято комунікативно-діяльнісний підхід (О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня, Ю. І. Пассов, Г. В. Рогова, С. Л. Рубінштейн, С. Ф. Шатілов та ін.).

Ю. І. Пассов в межах комунікативного підходу окреслює організацію навчання ІМ як модель процесу комунікації, яка наближена до умов реального спілкування, але не може бути повністю адекватною йому, оскільки комунікативність означає використання лише основних закономірностей мовленнєвого спілкування [4]. Узагальнюючи думку багатьох методистів, визначаємо, що згідно з цим підходом користувачі ІМ мають засвоїти правила оперування іншомовними моделями та оволодіти їх комунікативно-мовленнєвою функцією, навчитися задовольняти власні комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконувати завдання у найбільш зрозумілій та економній можливий спосіб залежно від конкретної мети.

Діяльнісний підхід, запроваджений психологами С. Л. Рубінштейном, Л. С. Виготським, О. О. Леонтьєвим, П. Я. Гальперіним, І. О. Зимньою, Б. В. Беляєвим, Г. І. Щукіною, у методиці викладання ІМ отримав свою інтерпретацію в рамках комунікативно-діялісного (особистісно-діялісного, комунікативного) підходу до навчання за класифікацією підходів з позиції об'єкту навчання, а його обґрунтування було запропоновано І. О. Зимньою (1985 р.) та отримало розвиток в роботах І. Л. Бім, а практична реалізація – в межах комунікативного методу. Згідно з цим підходом як об'єкт навчання ІМ передбачається виділення іншомовної мовленнєвої діяльності (МД), яка спрямована на вирішення комунікативних завдань, а суб'єктом навчальної діяльності виступає студент. МД розглядають як процес прийому та передачі професійно значимої інформації та інформації, яка являє собою загальнокультурну цінність, спілкування з використанням мови з метою обміну думками [6, с. 101]. Застосування комунікативного підходу передбачає формування у суб'єктів навчання тих мовленнєвих умінь, які є необхідними для практичного використання ІМ у процесі спілкування, спрямованість педагогічних заходів на організацію діяльності в навчальному процесі

З позицій сучасної концепції викладання метою навчання ІМ, а звідси й кінцевим результатом, є формування іншомовної комунікативної компетенції (зараз компетентності), яка забезпечує здатність суб'єктів до іншомовного спілкування. Компетентнісним підходом до навчання ІМ передбачається характеристика будь-якої форми використання та вивчення ІМ як процесу формування/розвитку цілої низки компетенцій, як загальних, так і комунікативних мовленнєвих, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні мовні засоби [1, с. 9]. Окрім цього, цей підхід передбачає існування різних рівнів володіння ІМ, під якими А.Н. Щукін розуміє ступінь сформованості мовленнєвих умінь у користувача ІМ [6, с. 56]. Так пропонуємо виокремити рівневий підхід з компетентнісного.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання шість рівнів володіння ІМ (A1-C2) визначаються за ступенем сформованості мовленнєвих умінь у чотирьох видах МД [1]. Параметрами виділення цих рівнів є комунікативні завдання, сфери, теми, ситуації спілкування, зокрема його предметно-змістова сторона, ступінь мовної та екстралінгвістичної коректності вирішення комунікативних завдань [6, с. 60]. Цей принцип виконання дії може бути покладеним укладачами тестів в основу розробки критеріїв та опису рівнів власних шкал оцінювання.

Отже перейдемо до розгляду зазначених вище положень у контексті нашого дослідження. У тестології комунікативно-діяльнісний підхід прийшов на зміну психометричному [1; 3; 5; 7 та ін.]. Л. Ф. Бахман пропонує обирати комунікативний підхід для розробки методики тестування, ґрунтуючись на моделі комунікативної компетенції М. Каналі і М. Свейна (1980 р.) [7]. Його ідею комунікативної спрямованості тестування підтримують багато методистів, серед яких Т. Н. Ігнатова, Т. МакНамара, О. О. Молокович, В. В. Сафонова, К. Тагліант, Г. Фулчер, І. А. Цатурова тощо. Згідно з цим підходом, як зазначає О. О. Молокович, процедура тестування говоріння максимально наближена до умов здійснення іншомовної МД в реальних життєвих ситуаціях [3, с. 20]. Г. Танко стверджує, що метою сучасних міжнародних іспитів з ІМ є надати такі завдання тестованим, які вимагають від них використовувати ІМ для досягнення специфічної комунікативної мети в умовах подібних до ситуацій реального життя; ТЗ повинні стимулювати продукцію власних текстів, а не репродукцію завчених; головним вважається здійснення успішної комунікації, а не правильність висловлювання [8, с. 15].

Виходячи з обраного підходу, виділяємо діяльність викладача та діяльність студента основними компонентами процесу тестування у ВНЗ. Учасниками цієї діяльності є ті, хто складають тест – тестовані або кандидати, та ті, хто бере участь у його укладанні та проведенні – укладачі або розробники тесту, розробники ТЗ, адміністратори тестування, екзаменатори, які проводять усні тести та які оцінюють відповіді тестованих. Особливість ВНЗ полягає у тому, що всіма процедурами займається одна людина – викладач. Він сам має укладати специфікацію тесту, здійснювати добір матеріалів, виступати у ролі екзаменатора, тобто опитувати студентів та оцінювати їх відповіді, на нього покладаються й організаційні функції. Як відомо, в усних ТЗ процес оцінювання вимагає безпосередньої присутності як студента (того, хто говорить), так і викладача (того, хто оцінює). Оскільки фіксування відповідей студентів на плівку для подальшого їх аналізу та оцінювання вимагає наявності відповідної матеріально-технічної бази в університеті та також займає багато часу, одним з наших головних завдань є полегшити навантаження на викладача, але, при цьому, не знизити рівень валідності та надійності субтестів з говоріння. Одним із шляхів може бути добір індивідуального формату виконання ТЗ та парного, де участь беруть два студента, з метою звільнити викладача від участі у бесіді для точнішого оцінювання.

Виходячи з провідної ролі комунікативно-діялісного підходу в навчанні, ми не

можемо не враховувати процес породження мовлення під час розробки ТЗ. У цьому ми спираємось на дані психолінгвістики. Психофізіологічні механізми говоріння вивчалися Л. С. Виготським, А. Р. Лурія, М. С. Жинкіним, О. О. Леонтьєвим, Т. В. Рябовою та І. О. Зимньою. Остання виділила три фази процесу породження усного висловлювання: мотиваційно-спонукальну, аналітико-синтетичну і виконавчу; це означає, що спочатку виникає мотив, комунікативний намір до здійснення діяльності, далі за допомогою механізмів осмислення (аналізу та синтезу) на рівні внутрішнього мовлення планується майбутнє висловлювання, його внутрішнє та зовнішнє оформлення (лексико-граматичне); на третьому етапі відбувається зворотний зв'язок (слуховий контроль); у якості продукту МД, продукту говоріння, виступає текст, в якому сконцентрована вся сукупність психологічних умов діяльності, результат якої виражається в реакції на створений продукт [2].

Урахування компонентів МД, виділених І. О. Зимньою, дає змогу охарактеризувати процес тестування говоріння таким чином: ТЗ задає мотив до здійснення діяльності, воно містить завдання, яке повинні виконати студенти. Мотивація реалізується на рівні всіх компонентів ТЗ: на рівні його форми та змісту. Завдання пред'являється у формі вербального та/або невербального стимулу і спонукає до виникнення предмету діяльності – думки як суб'єктивної форми відображення предметів і явищ реальної дійсності засобами мови. Тестовані за допомогою іншомовних засобів реалізують діяльність, тобто формують та формулюють думки і створюють продукт діяльності – мовленнєве повідомлення. Результатом діяльності є реакція викладача-екзаменатора та, у випадках контролю діалогічного мовлення, іншого тестованого. Таким чином, здійснюється оцінювання кінцевого продукту МД – усного тексту, але в процесі тестування враховується вся її структура. Саме наявність зовнішньо вираженого продукту, яким є текст, полегшує тестування продуктивних видів МД у порівнянні з рецептивними, але, з іншого боку, у разі вільно конструйованої відповіді воно ускладнено тим, що вона не може бути повністю передбаченою за відсутністю однозначного ключа, тому досвід та кваліфікація реєтера відіграє важливу роль в оцінюванні за критеріями аналітичної шкали.

Тестування в рамках комунікативно-діяльнісний підходу означає, що єдиним надійним джерелом вимірювання рівня сформованості компетентності у говорінні виступає мовленнєва поведінка (*performance*), а інтерпретація її продукту, тексту, дає змогу отримати інформацію про якісні та кількісні показники мовленнєвих умінь і передати результати оцінювання у балах.

Отже продемонструємо реалізацію комунікативно-діялісного підходу до розробки методики тестування говоріння на базі основних закономірностей мовленнєвого спілкування в інтерпретації Ю. І. Пассова [4].

1. Процес визначення рівня сформованості іншомовних мовленнєвих умінь відбувається під час здійснення студентами іншомовної мовленнєвої діяльності – виконання ними ТЗ.

2. Перевірка вмінь говоріння здійснюється шляхом реалізації цього виду МД у штучно створених умовах, максимально наближених до ситуацій реального спілкування. У зв'язку з цим діяльність студентів у змодельованих тестових ситуаціях організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування, що забезпечується ретельним відбором тем на основі визначення типових комунікативних завдань, формулюванням типових комунікативних ситуацій. ТЗ мають перевіряти готовність студентів брати участь у повноцінному спілкуванні у реальних умовах.

3. Об'єктом тестового контролю виступають мовленнєві вміння.

4. ТЗ мають бути зорієнтовані на особистість студентів як користувачів ІМ, що передбачає максимальне врахування їх індивідуальних та вікових особливостей. Це

можливо за умови проведення аналізу потреб контингенту та з'ясування їхніх інтересів для формулювання предмета розмови. Важливим в цьому плані є інтерпретація А. Н. Щукіним особистісно-діяльнісного підходу, центрованою на тому, хто вивчає ІМ [6, с. 101]. Розглянувши її крізь призму тестового контролю, зазначимо, що сутність підходу полягає у максимальній передачі ініціативи самому тестованому, тобто в необхідності надання йому умов для розкриття його особистісного потенціалу. Однією з можливих умов для цього може бути додатковий стимул – запровадження заохочувальних балів за творчий підхід до виконання ТЗ.

Розробка методики тестування з позицій компетентнісного підходу має здійснюватися з опорою на модель комунікативної компетенції, що позначається на виділенні критеріїв для її вимірювання [5; 7 та ін.]. Компетенції виступають опосередкованими об'єктами контролю, а як прямі об'єкти, слідом за В. С. Цетлін, виділяють операціональні компоненти мовленнєвої компетенції, а саме мовленнєві вміння, необхідні для усного діалогічного та монологічного мовлення, оскільки об'єкти тестового контролю мають бути вимірювальними [2, с. 78; 3, с. 33; 5; 6, с. 307]. А точніше кажучи, перевірки підлягають елементи вмінь, які виступають якісними та кількісними показниками рівня сформованості цих умінь.

Рівневий підхід означає, що об'єкти тестового контролю, мовленнєві вміння говоріння, градуйовані за рівнями дескрипторних шкал рекомендацій Ради Європи, задекларованими типовою Програмою для кожного року навчання за видами МД. Відомо, що рівень володіння ІМ на кінець дванадцятого класу відповідає рівню B1+, отже це рівень вступників до ВНЗ, а, наприклад, за I-II курси студенти мають перейти з цього рівня на рівні B2-C1. Таким чином оцінка за засвоєння матеріалу має співвідноситись з рівнем володіння ІМ.

Спираючись на досвід міжнародних екзаменаційних комісій у розробці тестів, наприклад, англійська мова: IELTS, CAE, TOEFL; французька: DELF, DALF, TCF, вважаємо, що кожен вид мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо) у ВНЗ повинен оцінюватися окремо, оскільки рівень сформованості компетентності студентів в одному з рецептивних чи продуктивних видів діяльності може бути вищим, ніж у інших (*language profile*). У світовій практиці це пояснюється, перш за все, практичністю, оскільки не всім, хто складає тест, потрібен сертифікат їхнього рівня володіння ІМ з усіх видів МД через специфіку своєї навчальної або професійної діяльності. По-друге, аспектна перевірка за рівнями володіння ІМ сприяє підвищенню об'єктивності, валідності та надійності отриманих результатів, гарантуючи чистоту вимірювання окремого вміня. За типовою Програмою підсумкові тести мають складатися з п'яти частин: субтест з аудіювання, говоріння, читання, лексико-граматичний субтест та субтест з писемного мовлення. У рамках кредитно-модульної організації навчання акцент з підсумкового контролю зміщується на рубіжний, тобто модульний. Отже до кожного залікового модуля слід розробити підкомплекси ТЗ для чотирьох видів МД, що передбачає встановлення динаміки розвитку мовленнєвих умінь не лише за роками навчання (тобто перехід з рівня на рівень), а й за модулями.

Субтест, як елемент системи тестового контролю, має власні структурні елементи, він складається з ТЗ з говоріння, які виступають засобом тестування, за допомогою якого оцінюється рівень сформованості компетентності. Для того, щоб надати конкретизації підходів до тестування практичного значення, пропонуємо вимоги до тестових завдань на основі вже існуючих [5, с. 80] з урахуванням тверджень, викладених вище:

- відповідність змісту ТЗ меті та об'єктам тестування;
- відповідність змісту ТЗ змісту навчання, виучуваному мовно-мовленнєвому матеріалу, тобто формат та зміст ТЗ визначається в межах програмних вимог, а їх складність повинна відповідати рівням Загальноєвропейських рекомендацій, задекларованим у типовій Програмі для кожного року навчання;

– комунікативність: для запобігання продукування студентами завчених відповідей використовувати різноманітні завдання, які повинні бути розроблені таким чином, щоб спонукати тестованих до здійснення діяльності для досягнення конкретної комунікативної мети. Так, наприклад, завдання описати власну кімнату є неприпустимим;

– автентичність: ТЗ повинні відображати випадки використання ІМ студентами в реальному житті, відповідати їх потребам, враховувати їх індивідуальні особливості, співвідноситись з рівнем їх інтелектуального розвитку, ТЗ мають бути розроблені таким чином, щоб студенти мали змогу проявити свій рівень сформованості компетенції повною мірою, використовуючи ІМ для різних цілей;

– вмотивованість, що передбачає урахування вікових інтересів студентів, тобто ТЗ повинні бути цікавими та містити конкретну мету, яку слід досягти;

– стимулювання мисленнєвої активності тестованих: ТЗ має містити конкретні вимоги до мовлення студентів, передбачати певну когнітивну трудність для них, надати їм можливість будь-якими доступними їм засобами ІМ адекватно вирішити поставлену перед ними мовленнєве завдання, застосувати творчий підхід в його вирішенні;

– навчальна та освітня цінність ТЗ: завдання мають позитивно впливати на процес навчання говоріння ІМ, тобто виконуючи їх студенти ознайомлюються з методами оцінювання та набувають досвіду складання ТЗ з говоріння;

– уникання використання тем, які можуть призвести до дискримінації студентів за їх статтю, віком, походженням, віросповіданням, досвідом;

– здатність диференціювати студентів за рівнем володіння іншомовними вміннями;

– чіткість формулювання ТЗ з огляду на зрозумілість завдання, якість мови, забезпечення однозначності мовленнєвої ситуації, уникання надмірного мовного матеріалу, щоб не відволікати увагу студентів від головної мети завдання.

Рекомендуємо спиратися на ці вимоги під час розробки комплексів ТЗ, що сприятиме підвищенню валідності завдань.

Відтак з метою формування науково-теоретичної бази для вимірювання рівня сформованості вмінь говоріння майбутніх учителів наголошуємо на необхідності пристосування загальнодидактичних підходів до тестування. Урахування компетентнісного підходу передбачає виділення компетентності в говорінні як опосередкованого об'єкта контролю, тоді як мовленнєві вміння виступають його прямими об'єктами. Процес перевірки рівня їх сформованості має бути організованим на базі основних психолінгвістичних закономірностей усномовленнєвого спілкування. У рамках комунікативного підходу єдиним надійним джерелом вимірювання рівня сформованості компетентності виступає мовленнєва поведінка студентів, а інтерпретація її продукту, тексту, дає змогу отримати інформацію про якісні та кількісні показники мовленнєвих умінь і передати результати оцінювання в балах. З огляду на рівневий підхід методика тестування говоріння передбачає оцінювання декількох рівнів сформованості досліджуваної компетентності студентів, від B1+ до C2 та встановлення рівня навчальних досягнень після кожного модуля, що має бути закладено у шкали оцінювання.

Таким чином перспективним для подальшого дослідження є встановлення динаміки розвитку мовленнєвих умінь говоріння за модулями, що передбачає укладання детальних дескрипторів для якісних та кількісних показників цих умінь.

Використана література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
3. Молокович О. О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Молокович Ольга Олександрівна. – К., 2001. – 243 с.

4. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
5. *Петрашук О. П.* Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : [монографія] / Олена Петрівна Петрашук. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
6. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие [для преподавателей и студентов] / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
7. *Bachman L. F.* Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle F. Bachman. – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 407 p.
8. *Tanko G.* Into Europe. Prepare for modern English exams : the writing handbook / Gyula Tanko ; [series editor J. C. Alderson]. – Budapest : Teleki Laszlo foundation. British Council, Hungary, 2005. – 307 p.

Украинская О. А. Подходы к тестированию уровня сформированности иноязычной компетентности будущих учителей в говорении.

Статья посвящается подходам к тестированию уровня сформированности иноязычной компетентности будущих учителей в говорении (коммуникативный, компетентностный и уровневый), выделенных с учетом современных тенденций в обучении иностранным языкам. Так тестирование представляется как процесс проверки уровня сформированности прямых объектов контроля – речевых умений – с учетом основных психолингвистических закономерностей устноречевого общения.

Ключевые слова: *будущие учителя, подходы к тестированию, уровень сформированности иноязычной компетентности в говорении, тестирование.*

Ukrayinska O. O. Approaches to testing future teachers' competence in speaking foreign languages.

The article is devoted to the approaches to testing future teachers' competence in speaking foreign languages in accordance with the modern tendencies in teaching (communicative, competence and multilevel). Thus testing is described as the process of assessing speaking skills when psycholinguistic laws are respected.

Keywords: *future teachers, approaches to testing, level of competence in speaking foreign languages, testing.*

Филатова И. И., Скрябина Т. А., Гречанова А. Ю.
Луганский государственный медицинский университет

**АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ
И ТРУДНОСТИ ИХ ДЕКОДИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

В современном русском языке наблюдается резкое увеличение числа заимствований-англицизмов (американизмов). Декодирование иностран-ных слов представляет трудность как для носителя языка, так и для англоязычных учащихся.

Ключевые слова: *заимствование, англицизм, язык газеты, декодирование, восприятие иноязычной лексики, русский язык как иностранный, мотивированное употребление.*

Вопрос об использовании в русском языке иностранных слов обсуждается лингвистами, писателями без малого три столетия. Почти все исследователи сходятся во мнении, что заимствование иноязычной лексики является одним из способов пополнения словарного состава языка. Разногласия возникают по поводу объёма заимствований, их действительно оправданного употребления в русской речи.

Период конца XX – начала XXI века характеризуется резким увеличением числа иноязычной лексики, буквально хлынувшей в русский язык. Соответственно возрос и интерес исследователей к данной проблеме. Разные аспекты изучения заимствованной лексики представлены в работах Л. Крысина, О. Бондарец (социолингвистический аспект), В. Костомарова (массовая американизация русского языка), О. Лаптевой