

Секция № 8
«Интеграция науки и практики в современном филологическом образовании»

Содержание

Конова М.А. АСПЕКТЫ ВЕРБАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СИСТЕМЕ ПАБЛИК РИЛЕЙШНЗ.....	404
Мосиенко Л.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	408
Сильнова Н.А. ВЛАДЕНИЕ АУДИРОВАНИЕМ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ИНТЕГРАЦИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ.....	413
Овчинникова Т.Е. ГЕНДЕРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ....	417
Осиянова А.В. ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	424
Иноземцева Н.В. ЗАГОЛОВКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТАТЕЙ ПО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ КАК МАЛОФОРМАТНЫЕ ТЕКСТЫ (МФТ).....	427
Чернявская М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ – ФИЛОЛОГАМИ.....	432
Мазова Е.И. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....	436
Бочкарева Т.С. НЕОБХОДИМОСТЬ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА	440
Головина Е. В. О ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОПЕРАЦИЯХ В ТЕКСТАХ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	444
Ручка О.Н. О ПОНЯТИИ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	447
Долин Ю.Т. О РОЛИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СТИЛИСТИКА И ЛИТЕРАТУРНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ.....	450
Тучкова Е.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ И БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ	453
Денина О.О. «ПЕРЕВОД» КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ	456
Колосова Т.В. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	460
Грамастик Е.А. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ	465
Романюк М.Ю. РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ НАУКА.....	471

Махрова Е.И. СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ СВЯЗАННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ - ПРИМИТИВОВ INTERNET).....	479
Осиянова О.М. СИСТЕМА ОРИЕНТИРОВ В ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	486
Старшинова Е.И. СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА	491
Кулешова С.А. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	495
Мишустина В.Д., Обухова С.С. ТВОРЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ – УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	498
Евдовская Т.В. ФОРМЫ И СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	502
Ичкинеева Д.А. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПОВТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСКРЕТИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕК- СТА.....	506
Латаева С.С. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ.....	510

АСПЕКТЫ ВЕРБАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СИСТЕМЕ ПАБЛИК РИЛЕЙШНЗ

Конова М. А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В сфере публичных рилейшнз существует немало устоявшихся текстовых форм, каждая из которых имеет особое назначение, структуру и правила написания. Однако эти формы еще не настолько общеприняты, бесспорны и специфичны, чтобы можно было говорить о различных жанрах текстов в публичных рилейшнз. Очевидно, следует скорее говорить о типах текстов в публичных рилейшнз. Ведь именно тип текста - это то нижнее звено в типологии текстов, которое характеризует его специфику. В отличие от жанра, тип текста соотносится с определенным коммуникативно-интенциональным актом. Типология текстов на функционально-стилистической основе позволяет учесть как собственно языковую специфику текстов, так и их соотнесенность с определенной сферой коммуникации и прагматическими установками.

На сегодняшний день в практике публичных рилейшнз наиболее активно используются такие типы текстов, как пресс-релиз, информационный бюллетень (newsletter), корпоративный бюллетень, позиционные заявления (position paper), подготовленные публикации, отчет (годовой или квартальный) и т.д.

Появление Интернет и возможности неограниченных коммуникаций можно рассматривать как залог становления и развития принципиально новых форм вербальных коммуникаций, использующихся в публичных рилейшнз – интерактивных коммуникаций.

Уникальные возможности, которые предоставляет Интернет - максимально информативные коммуникации с неограниченным расширением, оперативность передачи информации, оперативное реагирование на изменение конъюнктуры и новые тенденции, доступность и относительная дешевизна получения информации, и, наконец, глобализм и всеобщность информационного ресурса.

Арсенал различных средств и ресурсов в Интернет, которые используются в целях публичных рилейшнз, весьма велик. Однако базовой формой ПР-активности в Интернете остается создание, информационное насыщение, развитие и раскрутка корпоративных сайтов, то есть страниц или “представительств” компаний в сети Интернет.

Интернет, представляет собой мощный ресурс, который может быть использован ПР-специалистами для оперативного информирования общественности, позиционирования имиджа компании, формирования и поддержки “обратной связи”. Вместе с тем, Интернет предоставляет возможность эффективного воздействия не только компаниям, но и публике, что позволяет соотносить вербальную целенаправленную активность в интернет с такой двусторонней моделью вербальных коммуникаций, как модель социального взаимодействия.

Текстовая коммуникация представляет собой процесс, который можно исследовать, только зная намерения автора, его мотивы и цели. Именно в ре-

лизации коммуникативного намерения, а не в формировании и формулировании мыслей, которых может быть великое множество у любого субъекта и на любом отрезке линейно организованного потока текста, и заключается коммуникативная функция текста как единицы вербальных коммуникаций.

Для анализа текстов, таким образом, принципиальное значение имеют коммуникативные интенции - цели и намерения автора текста, которые определяют форму и содержание текста как единицы коммуникации.

Такой подход к анализу текста в коммуникационном процессе позволяет акцентировать внимание на основных характеристиках вербальных коммуникаций в публичных релейшнз, которые определяются не столько формой и внутренней структурой, сколько намерениями “источника” и восприятием “получателя” в процессе коммуникации. Можно выделить три основные коммуникативные интенции, актуализирующиеся в процессе вербальных коммуникаций. Эти интенции соответствуют трем основным “моделям”, практикующимся в публичных релейшнз: манипулятивной модели, модели общественного информирования и модели социального взаимодействия.

В то же время, три основных модели публичных релейшнз, рассматриваемые как механизмы реализации трех основных стратегий коммуникации, дают достаточно полное представление о содержательном аспекте вербальных коммуникаций в системе публичных релейшнз. Различные намерения и цели коммуникатора объясняют выбор тех или иных методов коммуникации и актуализируются в них.

Манипулятивными коммуникациями можно назвать тот тип коммуникаций, при котором основным намерением коммуникатора является достижение одностороннего выигрыша путем целенаправленного и скрытого внедрения в сознание реципиента своих установок, целей и программы действий. Конечной целью подобных актов коммуникации является контроль над получателем, а основным условием успеха - маскировка истинных намерений коммуникатора и широкое использование различных психологических эффектов внушения.

Важнейшей характеристикой манипуляции является наличие двух уровней воздействия - явного (“легенда”, “миф”, и все, что отвлекает от скрытого воздействия и маскирует его) и скрытого, которое представляет собой истинные цели манипулятора.

Существует большое количество методов вербальной манипуляции, практикуемых в системе публичных релейшнз. Среди этих методов – практика публицити, опирающаяся на действие “слиппер-эффекта”, использование стереотипов, техники якорения и позиционирования имиджа. Нельзя не упомянуть и о некоторых психологических эффектах, возникающих на стадии “получателя” и способствующих успеху манипулятивных коммуникаций – эффект Хотторна, эффект плацебо, “спираль молчания”.

Особенность метода “общественного информирования” состоит в том, что источник информации не ставит перед собой четкой задачи изменения отношения получателя и реально не контролирует отношение к организации.

Специфика модели во многом определяет и сферу ее применения. Как правило, модель “общественного информирования” практикуется в крупных

компаниях (особенно - в государственных, полугосударственных и с большим количеством акционеров). Модель часто используется государственными органами, правительственными и контролирующими организациями. С одной стороны, это можно объяснить тем, что подобные организации уже располагают “кредитом доверия” со стороны публики, что во многом объясняет сам факт существования крупных успешных компаний и легитимность органов власти и контроля. Поэтому, основной задачей считается не завоевание доверия и поддержки, изменение отношения публики, а поддержание “status quo”, что достигается информированием публики, прозрачностью и понятностью действий организации. Практику модели “общественного информирования” в данном случае можно рассматривать как своего рода “отчетность” организации перед публикой, выдающей “кредит доверия”.

Наиболее перспективной моделью в практике паблик рилейшнз, по мнению многих исследователей, является модель социального взаимодействия. В этой модели (которую, по Грюнигу-Ханту, можно назвать двусторонней и симметричной, а по Бернэйзу - интеграционной) организация и ее публика выступают как равноправные субъекты коммуникации. Уровень информационного потока с одной стороны симметричен уровню информации с другой стороны. Это вносит свои коррективы в схему коммуникации, в процессе которой действуют уже не “источник” и “получатель”, а скорее, “группа 1” и “группа 2”, каждая из которых является и “источником” и “получателем”. Функции паблик рилейшнз в данной модели сводятся к роли посредника и медиатора между двумя равнозначными группами, а основной задачей становится построение взаимного доверия и взаимной поддержки путем эффективного и равнозначного двустороннего информационного потока.

В некоторых научных работах двусторонняя симметричная модель рассматривается как “ориентир на будущее”, указание благородной цели развития паблик рилейшнз. Однако и в этих работах признается, что использование данной модели встречается на практике. Как и другие модели паблик рилейшнз, данную модель следует считать “ситуационной”, ведь все модели представляют собой не политику какой-то организации, которая их выбрала (“организация-манипулятор”, или “информатор”) а, скорее, методики, которые могут применяться одной и той же организацией в зависимости от необходимости.

Нацеленность на долгосрочные дружественные или партнерские (в любом случае - двусторонние) отношения с публикой и определяет сферу использования данной модели коммуникаций.

Практика модели социального взаимодействия основана на современных коммуникативистских концепциях, согласно которым, основная задача средств массовой информации – стремление к общественному благу и служение общественным интересам. В этих рамках концепция паблик рилейшнз является не просто узкой специализацией профессионалов коммуникации, а реальной и весьма перспективной силой, способной реформировать сложившуюся систему производства, распространения, использования информации и общения людей в новых условиях, при которых информационные и технологические возможности становятся практически неограниченными.

В некотором смысле, паблик рилейшнз заполняет пространство между аудиторией и СМИ, оказывая воздействие на информационные потоки в обоих направлениях. Очевидно, что функциональная роль паблик рилейшнз как информационного посредника в процессе массовых коммуникаций, который прекрасно информирован об интересах обеих сторон (СМИ и аудитории) и старается действовать, соблюдая и отстаивая эти интересы, идет на пользу обеим сторонам.

Список литературы

1. *Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. - М., 1989*
2. *Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. - М., 1998*
3. *Bernays E.L. Biography of an idea: memoirs of public relations counsel. - NY, 1965*
4. *Cutlip S.M., Center A.H. Effective public relations. - Englewood Cliffs (NJ), 1978*
5. *Grunig J.E., Hunt T. Managing public relations. - NY, 1984*

ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Мосиенко Л. В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Образование и культуру по праву называют приоритетами современной эпохи. Определение места и роли культуры в обучении и воспитании молодежи является одной из ключевых проблем модернизации образования. Теоретическое осмысление характера взаимосвязи образования и культуры позволило теоретикам образования выдвинуть гипотезу о перспективности и продуктивности реализации культурологического подхода в качестве одной из концептуальных основ модернизации содержания образования.

Реализация образовательных ресурсов культуры во многом определяется пониманием данного феномена как способа созидания и формы наиболее полного воплощения человеческой природы. Мы не будем останавливаться на проблеме дефиниции понятия культуры, а попытаемся определить аксиологические основы культуры и ее возможности в образовательном контексте.

Культура наделяет человека системой ценностей, социальных норм, установок, позволяет избрать стратегии поведения, способы социального взаимодействия в обществе, адекватные социальным ожиданиям и соответствующие потребностям самой личности. Результатом осмысления социокультурных процессов, происходящих в обществе, является определение человеком своей позиции в той культурной среде, в которой он социализируется. Становление и развитие личности представляет собой многоэтапный процесс вовлечения человека в социум и культуру, то есть в социально-культурные институты, среду, различные виды культурной деятельности, способствующие социализации личности. В процессе интериоризации культурных ценностей, явлений раскрывается творческий потенциал личности.

По мнению А.С.Запесоцкого, культуру «можно определить как сотворенную человеком материальную и духовную среду его обитания, способ преобразования его природных задатков и возможностей, условие развития творческих способностей личности и гуманизации общества» [3, с.146]. С аксиологической точки зрения, культура представляет собой совокупность ценностей, преобразованную человеком природу, среду – мир орудий материальной и духовной деятельности, социальных институтов и духовного состояния (Н.З.Чавчавадзе).

Аксиологическая природа культуры в последнее время стала предметом рассмотрения философии, социологии и других отраслей научного знания, но, на наш взгляд, остается недостаточно исследованной в педагогике. Вместе с тем, само понятие ценности используется в различных значениях, что порождает множество представлений о культуре. В этой связи целесообразно выделить некоторые имеющиеся в философской науке трактовки ценностей: ценность воспринимается субъектом как образ, имеющий человеческое измерение, фиксируется через определенные представления; ценность ассоциируется с так называемым достойным поведением, с определенным стилем жизни; ценности

упорядочивают действительность, вносят моменты избирательного, оценочного отношения к действительности.

А.П.Бодрилин указывает на то, что культуру как социальный феномен чаще всего определяют через ценностные ориентации. А.В.Кириякова определяет ценностные ориентации как «ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее» [4, с.49]. В связи с этим, очевидным становится взаимопроникновение, синтез процессов освоения личностью ценностей культуры и развитие духовного мира личности. Освоение более высоких ценностей обеспечивает развитие аксиологического потенциала личности, которое не может состояться вне аксиосферы культуры. Присвоение ценностей личностного характера, иерархизация ценностных ориентаций осуществляется в соответствии с законом возвышения потребностей (А.В.Кириякова), потребностей в самореализации, самоуважении (А.Маслоу), самосовершенствовании при ориентации на идеал как универсальную форму бытия человека и культуры, которая проявляется во всех сферах и на всех уровнях ее функционирования.

Именно идеал как ценность задает вектор развития культуры, определяет смысл человеческого существования, перспективу бытия отдельного человека. Сущность воспитания, следовательно, заключается в принятии человеком выработанного культурой этического идеала и включение его в собственную жизнь. Стремление к совершенству, к идеалу становится не только целью самовоспитания и внешней формой, но и внутренней энергией творчества личности, основой ее мотивированного и ответственного бытия. Следовательно, в образовательный процесс необходимо включать образцы для подражания, которые помогут обрести личностную гармонию, понять свое жизненное и профессиональное предназначение, пробудить в человеке желание к самосозданию, стать точкой отчета в определении смысла его жизни.

Суть культуры как специфической формы концентрации идеально-духовной энергии человека и человечества, как совокупности способов и результатов освоения и преобразования мира прослеживается на различных уровнях ее функционирования: процессуальном, результативном, идеальном и институциональном.

На процессуальном уровне культура выражается в различных формах индивидуальной и общественной активности: в деятельности личностей, социальных групп, институтов, общества в различных сферах общественного бытия и сознания. Под деятельностью в данном случае понимаем производство ценностей, традиций, норм, идей, их освоение, хранение, защиту, трансляцию, превращение их во внутренние качества личности.

Материальный уровень культуры позволяет трактовать ее как совокупность предметов культурной деятельности: материальных носителей и выразителей духовной сущности (ценностей, идей, символов и т.д.), которые участвуют в процессе деятельности общественного субъекта и наполняются значимым для него смыслом. Продукты культурной деятельности – это овеществленное воплощение идеала, результат человеческого стремления к совершенству.

Культура может быть представлена и как совокупность ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности, зафиксированных и закрепленных в текстах, преданиях, обычаях, традициях и обеспечивающих смысл существования человека и общества.

На институциональном уровне культура представляет собой совокупность различных социальных институтов – форм организации жизни и деятельности людей: церкви, науки, искусства, идеологии, морали, права, семьи, школы и т.д. Социальные институты выполняют функции воспроизводства образа жизни людей, обеспечивают социальный контроль, способствуют превращению возможностей развития в действительность, позволяют стабилизировать общественную жизнь, сохранять преемственность культурного развития.

Характеристика вышеназванных уровней культуры дает основания для выделения в культуре того пласта, который имеет непосредственное отношение к образовательной деятельности. Рассматривая культуру как процесс и результат создания идей, мировоззрений, ценностей, теорий, критерий духовного богатства общества и индивида, неотъемлемой частью общественного производства и воспроизводства жизни социально-культурного организма в целом, способом социализации индивида, следует заметить, что именно она составляет основное содержание и цели образования, а также задает основные параметры образа личности и обеспечивает его формирование. Это важнейший механизм трансляции и воспроизводства культурных ценностей, смыслов жизни, идеалов, форма, и, содержание которого определяются национально-культурной спецификой.

Анализ философских и культурологических аспектов образовательной деятельности позволил уточнить культурную миссию образования, которая заключается в обеспечении духовной преемственности в формировании целостного образа личности, выражающего максимально полно потенциалы человека, актуализирующего и востребующего его сущностные свойства.

Вслед за Б.С.Гершунским, наиболее важными целями образовательной деятельности можно считать: трансляцию из поколения в поколение и закрепление исторически устойчивых духовных и культурных ценностей; обогащение общественных и индивидуальных ментальных качеств общечеловеческими нравственными ценностями, отражающими «всеединство человеческой цивилизации» [1, с.93]; формирование социально интегрированной и успешно самореализующейся личности. Основными задачами образования в данном контексте являются:

- воспитание глубоко мотивированных, хорошо информированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, способных брать на себя социальную ответственность;
- формирование личности, способной понимать, интерпретировать, сохранять, расширять, развивать и распространять национальные и региональные культуры в условиях плюрализма и разнообразия;
- коррекция и преобразование тех ценностных ориентиров, ко-

торые утверждают высшие нравственные ценности человеческой цивилизации, а также определяют наиболее существенные аспекты социальной и будущей профессиональной самореализации личности.

Образовательная деятельность в контексте культуры – это понимание и воспроизводство национальной специфики мировосприятия и мировидения, которая формируется и проявляется уже на уровне языка. Язык вполне правомерно считается зеркалом национальной культуры, так как он «своими корнями и тончайшими фибрами... сплетен с национальным духом», это «произведение национального духа» [2, с.28], поскольку в нем индивидуализируется ее ценностная и смысловая универсальность, отражается национальная «картина мира».

Важнейшим принципом образования, ориентированного на культуру, является соответствие смысла и содержания образования существенным характеристикам национальной культуры, которая, выступая формой духовной рефлексии и результатом творчества человека, содержит в себе совокупность способов реализации существенных сил человека в контексте собственного национального мира. Другим важным аспектом, заслуживающим особое внимание, является оптимизация образовательной среды – основного пространства обитания человека. Это есть самоорганизующаяся синергетическая система, способная к самопознанию, количественному и качественному обогащению, преобразованию [5, с.11-16].

Аксиологический потенциал формируется на основе приобретения социального опыта, освоения мира ценностей, что способствует возникновению потребностей более высокого порядка, потенциально неограниченных в смысле возможностей их удовлетворения. Поэтому, чем шире спектр таких потребностей, тем духовно богаче сама личность и вместе с тем разнообразнее ее (личности) связи с обществом, эффективнее поиск смысла жизни.

Личность развивается не сама по себе, ее духовный рост происходит непосредственно в живом социальном опыте, в процессе ориентации на те ценности, которые обеспечивают значимую смысловую взаимосвязь различных форм человеческой деятельности. Аксиологическое самоопределение личности тесно связано с задачами практического преобразования действительности.

Образование в контексте культуры призвано обеспечить опыт присвоения ценностей, а, значит, духовного и практического опыта, накопленного человечеством на протяжении всего своего существования. Поэтому принципиально важной для педагогической науки последних лет задачей становится переориентация на осмысление самооценности человека, его существенных характеристик.

Список литературы

1. *Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика. – Киев, 1986. – С.93.*
2. *Гумбольдт В. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода. – СПб., 1859. – С.28.*
3. *Занесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, полити-*

ка. – М.: Наука, 2002. – С.146.

4. **Кирьякова А.В.** Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. – Оренбург: Оренб. гос.пед.ун-т, 1996. – 188 с.

5. **Прокопцев В.И.** Перун великой эдукологии: начало нового инновационного цикла науки об образовании // Активные методы обучения в системе многоуровневого образования / Под ред. Р.Ф.Жукова. – СПб., 1995. – С.11-16.

ВЛАДЕНИЕ АУДИРОВАНИЕМ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ИНТЕГРАЦИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ

Сильнова Н.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Социально – политические и экономические перемены во всех сферах жизни нашего общества привели к существенным изменениям в сфере образования. Изменился и статус иностранного языка как учебного предмета. Расширение международных связей, вхождение нашего государства в мировое сообщество сделало иностранный язык реально востребованным государством, обществом и личностью. Иностранный язык стал в полной мере осознаваться как средство общения, средство понимания и взаимодействия людей, средство приобщения к иной национальной культуре и как важное средство для развития интеллектуальных способностей студентов, их общеобразовательного потенциала.

Термин «аудирование» используется в методической литературе сравнительно недавно. Он противопоставлен термину «слушание». Если «слушание» обозначает акустическое восприятие звукоряда, то понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи. Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь.

Овладение аудированием дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Оно позволяет учить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке. Аудирование вносит свой вклад и в достижение образовательной цели, обеспечивая возможность понимать высказывания, как бы элементарны они ни были, на языке другого народа.

Результатом аудирования является понимание или непонимание информации. Понимание речи на слух тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами изучаемого языка. Говорение и аудирование – две взаимосвязанные стороны устной речи. Аудирование – не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное. Чтобы сказать, надо услышать. Таким образом, аудирование подготавливает говорение, говорение помогает формированию восприятия речи на слух.

Аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Поскольку речевое общение – процесс двусторонний, то недооценка аудирования, то есть восприятия и понимания речи на слух, может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке. Навыки аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух.

Всякий, даже самый минимальный, уровень овладения аудированием на иностранном языке предполагает сформированность ряда операций, основополагающих для данного вида речевой деятельности:

- 1) опознание звукового потока;
- 2) восприятие значения аудируемых единиц;
- 3) выявление значимой информации в аудируемом тексте.

В зависимости от конкретных учебных задач и по признаку полноты понимания информации различаются два вида аудирования: аудирование с полным пониманием и аудирование с пониманием основного содержания текста. Многие преподаватели выделяют ещё один вид аудирования – аудирование с целью извлечения нужной или интересующей информации.

Несмотря на то, что процесс аудирования может протекать без внешних проявлений, это активный процесс, требующий больших интеллектуальных усилий. В современной методике аудирование может выступать как цель и как средство обучения. В реальной практике эти две функции, естественно, тесно переплетаются. Аудирование как средство обучения обеспечивает знакомство учащихся с новым языковым и речевым материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех других видах речевой деятельности, способствует поддержанию достигнутого уровня владения речью, формирует аудитивные навыки. В качестве цели обучения аудирование понимают, когда учащиеся средствами аудирования получают какую-либо информацию. Это может быть текст, фильм и т. Д.

Успешность аудирования определяется как объективными, так и субъективными факторами. Объективные факторы складываются из особенностей предъявляемого текста и условий, в которых протекает его восприятие. Субъективные факторы определяются особенностями психики слушающего и уровнем его подготовки.

При отборе текста для аудирования учитываются его языковые особенности, содержательная характеристика и композиционные особенности. При оценке психических особенностей обучаемого прежде всего учитываются его речевой слух, внимание и память, способность к речевой догадке и вероятностному прогнозированию, уровень развития внутренней речи и мотивация.

Наиболее важным условием при обучении аудированию является мотивация. Если слушающий испытывает потребность слушать, это ведёт к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется речевой слух, более целенаправленным становится внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов.

Для создания мотивации и потребности в аудировании как познании нового о языке и мире, как активном участии в общении, важным является правильный выбор аудиотекстов. Слишком трудные тексты могут вызвать разочарование учащихся, лишит их веры в успех. Слишком легкие аудиотексты также нежелательны. Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной и непривлекательной.

Успешность аудирования определяется и субъективными, и объективными факторами. Рассмотрим некоторые особенности предъявления текста и ус-

ловий, в которых протекает его восприятие (объективный фактор), а также связанные с этим трудности. Основным препятствием для восприятия речи на слух является отсутствие языковой среды, в результате чего звуковая форма слова становится менее сильным раздражителем, чем графическая, что и ведёт к неузнаванию слов, известных студентам. Студенты привыкают воспринимать информацию в основном по зрительному каналу. Преподаватель позволяет им пользоваться текстом при его обсуждении и пересказе и практически считывать предлагаемые опоры, которые часто имеют развёрнутый характер. В этом случае преподаватель сам тормозит развитие слухового восприятия. Преодоление этой трудности возможно лишь в том случае, если преподаватель будет больше нагружать слуховой канал студентов, приучать их к восприятию информации на слух.

Понимание речи на слух объективно затрудняется также такими особенностями слухового восприятия, как неповторимость и кратковременность, что приводит при недопонимании отдельных элементов сообщения к нарушению целостности восприятия. Столкнувшись с непониманием речи студентами, преподаватель часто прибегает к многократному повторению сообщения, что мало способствует целям обучения аудированию. Повторное прослушивание должно быть оправдано учебной задачей. Так, можно предложить учащимся при первом прослушивании задание на понимание общего содержания, а задание на понимание деталей и идей сообщения – при втором.

Правильный темп речевых сообщений определяет, как известно, не только быстроту и точность их понимания, но и эффективность их запоминания. В процессе общения наиболее употребительным является средний темп речи. В обучении желательно исходить из естественного темпа речи. На понимание текста влияет его смысловая организация. Рассказ должен строиться так, чтобы легко выделялась главная мысль, а детали примыкали к ней.

Целый ряд трудностей связан с отсутствием чётко организованного контроля при аудировании. Если контроль не будет регулярным, то не приходится рассчитывать на его эффективность. Очень важно, чтобы контроль охватывал всех студентов. Для более рациональной организации контроля аудирования предлагается учитывать разную сложность приёмов контроля, начинать с более простых приёмов, требующих минимум продуктивных форм речи на иностранном языке, например ответов на общие вопросы, и постепенно переходить к более сложным («охарактеризуйте», «объясните почему» и т. П.).

Вся работа с аудиотекстом в условиях фонокласса состоит из трёх этапов: предтекстового, текстового и послетекстового.

Предтекстовый этап включает работу с доской, раздаточными материалами и фрагментами аудиотекста, а также живое учебное общение. Основное содержание этапа: снятие языковых трудностей аудиотекста (контроль понимания наиболее трудных предложений текста, анализ значений отдельных слов и фраз), тренировочные упражнения на базе текста, введение и первичное закрепление новых слов, толкование употребления в тексте лексических единиц и грамматических явлений, аудирование изолированных фрагментов текста.

Предтекстовая ориентировка на восприятие речи состоит в постановке предтекстовых вопросов, предложении озаглавить текст, задании подтвердить

или опровергнуть предлагаемые учителем утверждения, выбрать из ряда данных правильные, приблизительные и неверные утверждения, выбрать правильный вариант ответа на вопрос, воспроизвести контексты с ключевыми словами и т. Д.

Текстовый этап включает прослушивание всего текста и поочередно отдельных абзацев, смысловых блоков, разработку смысловых блоков текста.

Послетекстовый этап включает такие виды работ как вопросно-ответную форму работы, составление плана для пересказа, составление ситуации по тексту, составление диалога по теме текста и так далее.

Контроль понимания может проводиться как на иностранном языке, так и на родном; традиционным путём либо с помощью тестов. Критерии оценки понимания содержания прослушанного сообщения зависят, прежде всего, от того, насколько студенту удалось реализовать коммуникативное намерение, установку, возникшую у него при восприятии текста. В связи с этим задания для проверки понимания текста могут быть трёх типов:

- * задания на понимание содержания прослушанного;
- * задания на творческую переработку воспринятой информации;
- * задания на использование полученных сведений в общении и других видах деятельности.

Коммуникативные задания первого типа связаны с развитием умения целенаправленно, в соответствии с коммуникативной задачей воспринимать информацию учебного текста на уровне фактов и на уровне идей, в общем или детально, либо осуществлять мысленный поиск по определённому заданию. Выполняя задания этого типа, студент выполняет опорную мысль, основную идею, основные утверждения, как они обосновываются автором.

Коммуникативные задания второго типа предполагают творческую переработку воспринятой информации, активную мыслительную работу студентов, выражения своего отношения к общему содержанию, к отдельным проблемам, к утверждениям автора.

Третий тип коммуникативных заданий связан с включением полученной информации в процесс общения, с её передачей тому адресату, который указан в коммуникативной задаче, или с её использованием в других видах деятельности: беседе, дискуссии по проблеме, затронутой в сообщении.

Выполняя задания, студенты обращаются не только к преподавателю, но и друг к другу, работая в парах или группах. Выполнение перечисленных заданий не только формирует умение понимать речь на слух, но и свидетельствует о понимании, следовательно, выполняет контрольную функцию.

ГЕНДЕРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Овчинникова Т.Е.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Важность гендерных исследований и преподавание дисциплин с позиции гендерного подхода обусловлены необходимостью подготовки студентов к жизни в условиях глобализации общества и востребованности активного типа личности.

Изучение иностранного языка с использованием личностно-ориентированных технологий или иначе психолого-педагогических технологий обучения стимулирует развитие ценностно-смысловой сферы студентов и становится условием личностного творческого роста будущих специалистов.

В подобных условиях преподавателям и студентам следует обладать гендерным знанием, в котором гендер трактуется как культурно обусловленный и социально воспроизводимый феномен, а анализ языков и культур, ранее в аспекте гендера не изучавшихся, проводится с новых позиций.

Одним из основных положений гендерного подхода в обучении студентов иностранному языку является его направленность на развитие личности студентов, свободной от гендерных стереотипов, препятствующих коммуникации в процессе обучения иностранному языку.

Возраст поздней юности от 18 до 25 лет характеризуется сложностью психологических и когнитивных характеристик. По мнению С.Д. Смирнова, «этот период максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки, так как именно в студенческом возрасте достигают максимума высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства». Происходит рождение новых потребностей профессионального и жизненного самоопределения.

Гендерный фактор проявляется в структуре личности посредством самостоятельного выбора и усвоения в большей или меньшей степени специфичного для каждой личности набора циркулирующих в социуме гендерных стереотипов и ценностей, обуславливая и формируя гендерную идентичность студентов. Следует отметить, что подобное расширенное поле выбора ориентаций сохраняется за каждой личностью как обоснование и условие формирования в процессе обучения определенного набора личностных стратегий изучения иностранного языка в виде предпочтений в методах и приемах изучения языка, а также стиля речевого поведения, способности и возможности проявить себя в роли субъекта коммуникации.

Педагогическим средством, позволяющим включить указанный механизм в действие, является организация самостоятельной изучающей деятельности

студентов разных гендерных типов личности, одним из видов которой, являются личностные гендерно обусловленные стратегии изучения иностранного языка, под которыми мы понимаем систему способов самостоятельного совершенствования иноязычных речевых умений. “Личностное” означает “служащее для удовлетворения познавательных потребностей конкретной личности”, т.е. иницируется самими студентами.

Овладение иностранным языком является достаточно сложным многоаспектным процессом, включающим в себя комплекс личностных, социальных, психолого-педагогических особенностей, которые направлены как на развитие личности, так и на формирование языковой компетенции, которая определяется адекватным владением языком в коммуникативной ситуации. На сформированность языковой компетентности несомненное влияние оказывает уровень развития иноязычных способностей, особенности процессов запоминания и воспроизведения, вербальная активность, а также сфера психотипологических характеристик личности субъекта (Bolinger D., 1980; Gardner R., 1981).

Задача педагогики как и психологии - не ранжирование людей по высоте их одаренности и способности, а обнаружение и осознание обучающими и обучаемыми своих способностей и склонностей, что предполагает активное их эксплуатирование в процессе изучения языка, способствующее прогрессированию в изучении иностранного языка.

Традиционный алгоритм учебных действий, заданный учебником или преподавателем, при котором процессуальная сторона индивидуальной работы студентов остается неосознаваемой как преподавателем, так и студентами, ограничивает освоение языка, хотя все студенты, изучающие иностранный язык, в процессе обработки иноязычной информации и выполнения различных учебных задач сознательно или бессознательно используют личностные гендерно обусловленные стратегии изучения иностранного языка.

Одним из способов их определения и осознания таких стратегий может быть рекомендована диагностическая процедура, включающая метод анкетирования. Среди студентов был проведен опрос с использованием анкеты по 65 позициям – приемам изучения иностранного языка (SILL) по составленной автором таблице гендерно обусловленных стратегий из работ, связанных с вопросами автономии и самостоятельного изучения английского языка как иностранного, исследователей R.Oxford, J. Green, D.Kolb и определения фемининности / маскулинности по опроснику С.Бэм. Из выделенных 25 групп стратегий мы выбрали 7 наиболее значимых и часто используемых студентами в процессе овладения иностранным языком. Выбор данных групп стратегий (7 - 10 пунктов в каждой группе) был обусловлен их непосредственной связью с основными компонентами учебной деятельности студентов – когнитивным, эмотивным и коммуникативно-речевым. Обучение иностранному языку рассматривалось нами как интегративная деятельность в единстве данных компонентов, детерминированная гендерным фактором.

Гендерный фактор, проявляющийся в предпочтениях к различным видам деятельности и изучению аспектов языка, находил свое выражение в ко-

личественных и качественных показателей стратегий, включенных в список анкеты.

По первой группе примеров результаты показали небольшую разницу в уровнях стратегий снижения эмоциональной неуравновешенности студентов фемининного и маскулинного типов (60% и 63%), которую часто испытывают студенты в процессе иноязычной коммуникации как следствие так называемого «языкового барьера», боязни ошибиться, что характерно для русскоязычных студентов как маскулинного, так и фемининного типов. Причинами этому, по нашему мнению, являются практика авторитарной системы обучения в отечественных учебных заведениях и недостаток общения с носителями языка.

Анализируя представленные эксплицитно стратегические модели учебной деятельности, студенты имеют возможность осознавать собственные стратегии и выбирать те из представленных в анкете, которые в большей степени соответствуют их индивидуальным гендерным особенностям и эффективны для прогрессирования в иностранном языке.

Основные метакогнитивные стратегии в среднем насчитывали: избирательное внимание (19,8 %), самоорганизацию (20,8 %), предварительную подготовку (22,9 %). Среди основных когнитивных стратегий значились: повторение (14,8%), составление заметок (14,1%), уточняющие вопросы (12,8%), воображение (9,4%), перевод (8,5%). При сравнении очевидно опережение начинающих над продолженными, т.е. обучающимися II уровня (intermediates) по числу обозначенных стратегий-409 и соответственно-229. Начинающие использовали больше стратегий, связанных с переводом (8,5% vs. 6%), больше стратегий, связанных с воображением (10,4% vs. 7,4%) и больше стратегий проектирования (3% vs. 1,3%), но меньше контекстуализации, т.е. языковой догадки или компенсаторных стратегий (2,4% vs. 7,4%).

Качественные показатели формирования стратегий студентов как и готовность пользоваться ими в процессе учебной деятельности во время аудиторных занятий проявляются в росте показателей обученности иностранному языку в том числе по результатам традиционных срезов по аспектам языка и видам речевой деятельности.

К когнитивной сфере учебной деятельности были отнесены метакогнитивные и общие когнитивные группы стратегий (рассуждение, анализ, резюме, тренировка), обращенные к резервам памяти (группировка, воображение, рифмовка, физическое движение, структурированное повторение); компенсаторные стратегии т.е. связанных с компенсацией нехватки знаний, (угадывание значений по контексту, использование синонимов и жестов для передачи содержания, попытки предугадать, что скажет собеседник) увеличились у студентов маскулинного типа на 47%, у фемининного-на 34%.

Метакогнитивные стратегии определялись как «учебные навыки более высокого порядка: проектирование, планирование, управление, оценка своей учебной деятельности» по сравнению с общими когнитивными

(O'Malley, Chamot), у студентов фемининного типа личности были более развиты, чем у маскулинного, (Ф-77%, М- 65%)

Стратегии мотивации и самооценки, приемы снижения эмоционального беспокойства, преодоление «языкового барьера» («пытаюсь расслабиться, когда нервничаю»; «преодолеваю страх и говорю по-английски»; «хваляю себя, когда стесняюсь»; «записываю свои ощущения в учебном дневнике»; «обсуждаю с другими свои ощущения») классифицировались как эмотивные, тогда как стратегии коммуникативные (социальные) соотносились с коммуникативно-речевым компонентом учебной деятельности.

Стратегии, связанные с таким аспектом языка как фонетика, показали преимущественное их использование студентами фемининного типа, например, «актерски произношу слова» по сравнению с маскулинным типом (Ф-60%, М-28%- наиболее значительная разница показателей).

Стратегии изучения иностранного языка в компьютерной среде были направлены на рациональную организацию процесса запоминания иноязычного языкового материала с помощью программных средств: видеть трудности при работе над языковым материалом; самостоятельно выявлять языковые закономерности при восприятии иноязычной речи; активизировать языковой материал; умения самооценки, самоконтроля.

В живом общении с носителями языка и культуры более активны были студенты фемининного типа личности, хотя их численный уровень относительно невысок (из них 43% стратегий у фемининного типа и 21% у маскулинного по отношению к общему количеству приемов, предлагающихся для использования), так же по причине недостатка такого рода общения в процессе изучения иностранного языка в условиях российского образования, по сравнению, например, с европейским, где иноязычное межкультурное общение давно является частью повседневной жизни молодежи. Но, следует отметить, в университете уже просматривается тенденция преодоления отставания, благодаря целенаправленной и систематизированной деятельности отдела международных связей и международных образовательных программ, проводимой в тесном сотрудничестве с кафедрами иностранных языков университета.

Исследование показало, что для группы студентов преимущественно фемининного типа наиболее эффективным является изучение иностранного языка как средства межкультурного общения на основе такой концепции обучения, в частности, при лингвострановедческом подходе, которая систематизирует все формы зависимости языка от культурных факторов (Р. Боркер, М. Кроуфорд, Д. Мольц) и способствует их комплексному использованию в системе профессиональной подготовки.

Как оптимальные для данного гендерного состава концепции мы приняли основные положения лингвокультуроведения (В.П. Фурманова, 1993), социокультурного подхода к обучению иностранным языкам (В.В. Сафонова, 1996), а также формирования иноязычной и межкультурной компетентностей студентов университета (Н.С. Сахарова,

2005; Н.В. Янкина 2006). Эти концепции направлены на достижение цели - подготовить обучаемых к полноценной мультикультурной коммуникации, которая по результатам нашего исследования, полученным путем использования методов анкетирования, тестирования, лонгитюдного наблюдения, является приоритетной для данной гендерной группы обучающихся.

Результат проведенного эксперимента показал, что гендерные особенности юношей студентов факультета информационных технологий, проявляются в процессе обучения иностранному языку в стремлении к самостоятельности, предпочтении работать с компьютером как средством обучения (78%), который сравним с результатом исследования, проведенного в Рэдфордском университете (США).

Большая часть студентов гуманитарных специальностей (в нашем исследовании -68%) предпочли коллективные формы изучения иностранного языка непосредственно под руководством преподавателя с преобладанием коммуникативных упражнений. Однако эти данные не означают, что они не приемлют компьютерных технологий, в компьютерной среде эта гендерная группа выбирала программы, содержащие в качестве компонента общения.

По типологии М.К.Кабардова студенты такого гендерного типа являются представителями коммуникативно-речевого типа овладения иностранным языком или по Б.Л.Ливер «социалами», 71 % из них – девушки. Они ориентированны на быстрое и эффективное практическое применение знаний, не на глубокое вникание в вопросы лингвистики которое было свойственно «гуманитариям» в СССР лет двадцать назад, когда знание языка было привилегией интеллектуалов, а не насущной необходимостью, как в настоящее время.

В процесс обучения, в части содержания учебного материала, используемого на практических занятиях по английскому языку, был включен аутентичный текстовый материал и комплекс упражнений, направленных на активное взаимодействие субъектов иноязычной речевой деятельности с использованием речевых коммуникативных ситуаций из области межкультурного взаимодействия с гендерным компонентом, составленных по технологии case- study, а также задания, включающие игровые элементы, ролевые игры, проблемные ситуации с элементами тренинга для предотвращения непонимания или конфликтов, вызванных незнанием принятых в иноязычном сообществе гендерных стереотипов и норм речевого поведения, регулирующих гендерные отношения.

Задания подобного рода способствовали не только более эффективному обучению иностранному языку, но и осознанию ценностей своей и зарубежной культур. Для достижения этой цели были востребованы толерантное отношение к иным ценностям, позиционирование, уважительного внимания к индивидуальности и инакомыслию при безусловном приоритете в своих взглядах демократических свобод как необходимого ус-

ловия для реализации потенциалов личности в европейском культурном пространстве.

Преодоление гендерных стереотипов, препятствующих или затрудняющих самоактуализацию студентов как в учебной, так и в их будущей профессиональной деятельности - одна из задач гендерного воспитания и обучения, которая стала особо важной в проводимой работе. Подобные стереотипы широко распространены в обществе, и способны влиять как на мужчин, так и на женщин, ограничивая проявление их естественных склонностей, способностей и талантов к той или иной деятельности, если последние не совпадают или вступают с ними в противоречие.

Например, для студентов фемининного типа личности было затруднительно инициировать диалог, особенно, если в коммуникативной задаче значился запрос информации, необходимый для данной речевой ситуации. Они объясняли подобное речевое поведение репликами: «как-то неудобно, непривычно спрашивать первой (-му)», «пусть кто-то спрашивает (или отвечает) первым». В таких словах слышались отголоски расхожих мнений, внушаемых им в семье, затем в школе о том, что они должны быть скромными, услужливыми, а подразумевалось – пассивными, уступчивыми, слабыми, послушными воле инициативного другого. Неудивительно, что при таком прессинге стереотипов личности фемининного типа оказываются на периферии во многих секторах общественной и профессиональной деятельности. Не следует недооценивать и факторы авторитарного воспитания в семьях, в образовательных учреждениях в отношении как девочек, так и мальчиков.

Последствия подобных воздействий на студентов фемининного типа отслеживаются и проявляются в обучении иностранному языку при решении коммуникативных задач на практических занятиях в виде избегания проявления речевой инициативы, принятия конструктивных решений и других последствий того, что мы назвали «гендерным барьером», по аналогии с «языковым барьером». В большинстве наблюдаемых нами случаев оба «барьера» обнаруживаются одновременно, препятствуя демократическому волеизъявлению иноязычных коммуникантов в будущей профессиональной деятельности или в личном общении.

Зарубежная эволюция технологий и их методического обеспечения продемонстрировала основной путь к индивидуализации педагогического воздействия, обеспечению большей свободы личности в самостоятельном доступе к информации, что особенно важно для студентов технических специальностей с типичным для них маскулинным типом личности и характерным для них стремлением к самостоятельности.

Представить личностные стратегии изучения языка в систематизированном виде, проанализировать их наполнение по видам речевой деятельности и определить достигнутый уровень при помощи самотестирования позволяет использование “Портфолио”, которое преподаватели могут рекомендовать студентам, изучающим английский язык, например, разделы “языковой биографии” (“language biography”) обучаемых и их

языкового “досье” (“dossier”). Студентам, можно рекомендовать также заполнение обращения к следующим разделам “Портфолио”:

A Record of self-directed learning (objectives, methods, materials);

A Record of formative self-assessment;

A Record of a literary and other written texts read in a non-native language (printed and electronic);

A Record of spoken and audio-visual texts listened to or watched (e.g. radio, TV, film, audio/video cassette, CD-ROM, etc.);

A Language-learning diary (setting down the results of self-observation or reflection on experience).

Экспандирование знания преподавателей и студентов в той части страноведения, которая связана с достижениями ряда европейских стран на пути предоставления всем членам и группам сообществ, именуемых меньшинствами (minorities), равных условий и возможностей выбора той или иной общественно полезной деятельности и проявления в ней своих способностей, разъясняет суть идеи мультикультурализма, определяет задачу в области обучения иностранному языку, делая ее решаемой при реализации гендерного подхода.

Профессиональные контакты с преподавателями Г. Алькоком датского университета им.В. Беринга (Хорсенс), обучающим студентов-будущих архитекторов английскому языку, Хелен Браун (Шеффилд) позволили нам сверить свои позиции и утвердиться во мнении, что гендерный подход может быть эффективным в поисках решения оптимизации процесса обучения и самоактуализации студентов различных гендерных типов личности.

Безусловно, внедрение новых гендерных технологий обучения иностранным языкам как и структурирование и систематизация процесса изучения языка с позиций гендерного подхода , позволят вырабатывать успешные личностные стратегии изучения иностранного языка студентов университета.

Список литературы

1 **Фурманова, В.П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. Языковой вуз: авт. дисс...д-ра пед. наук 13.00.08 / В.П. Фурманова.- М.: 1994. – 38 с.

2 **Халеева, И.И.** Гендер в теории и практике обучения межъязыковой-коммуникации / И.И. Халеева.//доклады Первой международной конференции “Генде : язык, культура, коммуникация”.- М.: МГЛУ,2001.- С. 7-11.

3 **European Language Portfolio. Proposals for Development.** – Council of Europe, Strasbourg, February,1997.

4 **Goroshko, O.** “Gender equity through gender teaching online”. Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 3. Higher education and gender equity. Barcelona: GUNI., 2008. Available at <http://www.gunirmies.net>.

5 **Grenfell, M. Harris, V.** / Modern languages and learning strategies: in theory and practice //Taylor & Francis ebook collection. - Routledge, 1999.-165 p.

ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Осиянова А.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Вхождение России в единое образовательное пространство, открытые границы, взаимодействие с представителями других стран обусловили усиление роли иностранного языка как учебного предмета в школе и вузе. Результатом образовательной деятельности по его изучению в высшей школе должна стать активная и свободная личность, способная и готовая к иноязычному общению на межкультурном уровне.

Переориентация современных лингводидактических и методических исследований на проблемы иноязычного межличностного и межкультурного общения, аспекты формирования и развития коммуникативных умений требует внесения определенных изменений в процесс организации деятельности студентов на занятиях по иностранному языку. Это связано с использованием в образовательном процессе инновационных методов, форм и средств обучения, то есть технологий, обеспечивающих формирование иноязычной коммуникативной компетенции на требуемом уровне. Поэтому на отдельных этапах занятия студентам должна быть предоставлена возможность советоваться, обмениваться мнениями, контролировать и исправлять друг друга, оценивать свои возможности, сравнить свою работу с работой других.

Сегодня на занятиях по иностранному языку даже у студентов языковых специальностей часто преобладает фронтальная, индивидуальная и парная формы обучения. При этом студенты работают рядом, но не «вместе». В таких условиях обучение иноязычному общению неполно реализует свои учебные, социально-психологические и воспитательные функции. Между тем, применимые для решения практически всех основных дидактических задач, групповые формы работы позволяют выработать у студентов-филологов навыки группового взаимодействия, мобильности и организованности в общении, умения аргументировано отстаивать свою точку зрения и толерантно относиться к позиции оппонентов. Групповая работа предполагает равенство позиции партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие партнера таким, каков он есть, искренний обмен мнениями, открытость, искренность, отсутствие предвзятости. Недопустимы подавления, равнодушие друг к другу, формальные отношения. Главный путь перехода к взаимодействию – включение в совместную коллективную творческую деятельность, создание условий для совместных переживаний, вклад каждого в общий результат.

Опыт обучения английскому языку студентов первого курса специальности «Зарубежная филология» подтвердил эффективность ролевой игры, метода проектов, коммуникативно-лингвистической игры «Дебаты», функционально-ролевой игры «Аргументация», разнообразных приемов группового речевого взаимодействия.

На занятиях по практическому курсу английского языка мы активно используем пять групп приемов речевого взаимодействия, которые создают условия для включения в общение всех присутствующих студентов группы: «Интервью», «Банк информации», «Поиск пары», «Координация действий», «Дискуссионная игра».

Общим признаком группы приемов «Интервью» является задача опросить как можно больше присутствующих на занятии студентов с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения, ответы на поставленные вопросы. Для этого студенты, работая одновременно, свободно перемещаются по аудитории, выбирают одногруппника, которому адресуют свои вопросы, фиксируя ответы в записной книжке или на экране монитора, затем выбирают другого студента и т.д. Общие итоги записываются на доске и используются для дальнейшего обсуждения. Данная группа не имеет тематических ограничений, являясь средством интенсивной речевой тренировки, так как каждый из двенадцати студентов группы одиннадцать раз формулирует свой вопрос и дает одиннадцать ответов на обращенные к нему вопросы, уточняя при необходимости вопрос, добываясь точности ответа и взаимопонимания. Для проведения такого упражнения каждый студент получает карточку-опору с необходимыми ориентирами, помогающими быть понятым и понять другого, таким образом, препятствуя разрыву общения. Необходимость проявления в интервью толерантности общения требует строго самостоятельного выбора интонации, ориентированной на нормы речевого этикета.

Группа приемов «Банк информации» предполагает организацию обмена знаниями и опытом по актуальным проблемам мира и человека. Общая особенность данной группы заключается в том, что каждый студент сначала овладевает небольшим фрагментом информации, затем в результате речевого взаимодействия с другими студентами получает информацию из «коллективного банка» и приобретает всю сумму знаний. Одной из форм такой работы является обмен информацией об актуальных событиях в нашей стране или за рубежом.

Аналогичным образом используются приемы «Поиск пары» и «Координация действий», в основе которых лежат ситуации, требующие поиска «союзника в споре» (по поводу суждений о спорте, профессиях, увлечениях, искусстве, взаимоотношениях в семье) или организация между участниками общения «обмена предметами». Карточки-задания составляются таким образом, что найти пару сразу или осуществить прямой обмен невозможно. Студентам требуется попробовать несколько вариантов, чтобы потом «путем проб и ошибок» получить желаемое. По окончании общения студенты рассказывают, как им это удалось.

По условиям «Дискуссионной игры» участники общения должны реагировать на прочитанное, услышанное, увиденное следующими способами: общением дополнительной информации, вопросом, согласием, возражением. Побеждает тот, кто раньше других использует все необходимые формы высказывания, и чьи рассуждения будут наиболее убедительными.

Отдельные практические занятия мы проводим в форме игры «Дебаты». Игра «Дебаты» подразумевает использование комплекса различных методов и

приемов при подготовке, проведении и анализе ее результатов. Цель игры – развитие коммуникативных способностей и формирование в диалоге навыков речевого общения, необходимых для совершенствования его культуры. Практика показывает, что игра «Дебаты» может активно использоваться в качестве метода обучения на филологическом факультете. Формы игры различны: открытые дебаты (plenary debates), предусматривающие постановку проблемы с последующим обсуждением без четкого выделения утверждающей и отрицающей стороны и с привлечением широкого круга участников; дебаты в форме телевизионного talk-show (panel debates), требующие умения направить дискуссию по существу вопросов; ролевые игры – «Суд истории» или «Бой ораторов».

Ролевая игра является той организационной формой обучения, которая позволяет сочетать групповые, парные и индивидуальные формы работы на занятиях. Она способствует усилению коммуникативной направленности в обучении, привитию интереса к языку. Этот вид работы порождает энтузиазм как у обучаемых, так и преподавателей. Для преподавателя – это возможность вовлечь студентов в процесс активного овладения иностранным языком. Поскольку ролевая игра позволяет активизировать речевую деятельность в многообразии ситуаций, она эффективнее, чем обсуждение проблемы.

Ролевая игра нередко смешивается с привычными диалогами или заучиванием полилогов, однако ее особенностью является спонтанное речевое творчество. Она нередко смешивается с деловой и имитационной игрой. Особенностью деловой игры является решение проблемы бизнеса. Деловая игра может проходить как ролевая игра или дискуссия. Ролевая игра отличается от всех этих форм. В ее основе лежит спланированное речевое взаимодействие, общение студентов по изученной теме на основе распределения ролей, в соответствии с которыми и происходит коммуникация.

Функционально-ролевая игра «Аргументация» - это речевое общение, по поводу спорных положений, упорядоченное правилами и нормами, которое строится на основе коммуникативных умений, приобретенных в упражнениях «вопросы-ответы». Игра решает коммуникативные задачи, предоставляющие студентам возможность самостоятельно детерминировать функциональный характер своих высказываний и свою речевую цель.

Имея определенные речевые цели (уговорить, убедить, проинформировать, посоветовать, узнать мнение по какому-либо вопросу, возразить и т.п.), каждый по-своему планирует ход беседы с учетом вероятностной реакции собеседника. Чтобы реализовать свою цель, каждый участник стремится захватить инициативу в общении, умело удерживать ее, соблюдая правила культуры речевого общения, предоставляя возможность собеседнику и содействуя ему в реализации своей речевой цели вербальными и невербальными средствами. Умение адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника связано с выбором функционально-детерминированного речевого поступка, основанного на знаниях и опыте, которые обеспечивают ответный речевой поступок – реплику. При этом речевая цель говорящего не изменяется, происходит частичная перестройка путем введения новых речевых поступков или исключения запланиро-

ванных, что является причиной перехода инициативы в речевом общении от партнера к партнеру.

Таким образом, использование групповых форм работы при обучении студентов-филологов английскому языку помогает решать многие образовательные и воспитательные задачи, позволяя прояснять интересы сторон в групповом общении, рассматривать проблему с разных точек зрения, подвергать сомнению факты и идеи. Эти формы обучения готовят студентов к самостоятельной жизни, ответственному принятию решений и другим навыкам, необходимым для жизни в современном демократическом обществе.

ЗАГОЛОВКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТАТЕЙ ПО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ КАК МАЛОФОРМАТНЫЕ ТЕКСТЫ (МФТ)

Иноземцева Н.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Нет сомнения в том, что объем является одним из важнейших параметров текста. Ставя в качестве главного критерия своей классификации параметр объема, И.Р. Гальперин делит текст на минимальный и максимальный [Гальперин 1981: 51-52]. Минимальным текстом ученый считает сообщение, телеграмму, записку, короткую газетную информацию. Качество максимального может выступать роман из нескольких томов (книг) с предисловием (прологом) и заключением (послесловием). Исходя из этого, мы относим заголовки англоязычных статей по методической проблематике к группе минимальных текстов.

Проблемами объема текста, равного том числе и по объему одному слову посвящены некоторые работы Е.С. Кубряковой [Кубрякова 1994, 2001, 2002, 2004]. Лучшим представителем категории текста Е.С. Кубрякова называет текст малого объема (но не текстов-примитивов).

Следует отметить, что заголовочные структуры были выбраны в качестве материала для исследования в силу того, что данные единицы, относящиеся к категории малоформатных текстов, методологически наиболее «удобны» для анализа. Схема построения в них наглядно работает, прежде всего потому, что эти тексты материально обозримы и наблюдаемы в самых мелких их деталях. Следовательно, когезия в них носит эксплицитный характер. Они демонстрируют достаточно важные характеристики текста: отдельность, выделенность, формальную и семантическую самодостаточность, тематическую определенность и завершенность, что способствует описанию связи как между отдельными фрагментами текста – предложениями, так и между частями этих фрагментов. Более того, у подобного рода текстов ясна их информативность, их когнитивная подоплека – смысл его создания, общий его замысел и реализованный в особой языковой форме итог создания в виде особого семантического пространства [Кубрякова 2001: 77].

Вслед за Е.С. Кубряковой, Л.Г. Бабенко отмечает, что художественных текстов малого объема (пословицы, поговорки, сказки, мифы, небольшие рассказы) действительно вскрывают универсальную природу их организации [Бабенко 2004].

Еще одним важным аргументом пользу изучения малоформатных текстов можно назвать специфику их компрессии. Имея дело с текстами большого формата, мы подержаем всю получаемую информацию двум видам компрессии – структурной и семантической. Естественно, все это облегчает процесс обработки текста, благодаря чему изучение малоформатных текстов приобретает еще одно преимущество.

В рамках нашего исследования предпринята попытка рассмотреть заголовки англоязычных статей по методической проблематике, которые представ-

ляют собой интересные в лингвистическом отношении образцы малоформатных текстов (МФТ), ограниченных по объему, однако имеющих достаточно ярко выраженный прагматический потенциал.

Отдельные виды малоформатных текстов на материале немецкого языка были рассмотрены и описаны Б. Зандиг [Sandig 1972: 113-124], которая на основе взятых ею двадцати критериев (монологический/диалогический текст, употребление/неупотребление первого, второго и третьего лица глаголов, а также форм императива, наличие акустического, временного и пространственного контакта между коммуникантами, построение текста, его тематика и т.д.) охарактеризовала 18 видов текстов, а именно: письмо, рецепт врача, сводку погоды, телеграмму, кулинарный рецепт, лекцию, частную беседу, интервью, сообщение по радио и в прессе, рекламу, дискуссию и др.

Впоследствии У. Энгель [Engel 1996] с учетом выполняемой текстами коммуникативной функции и формы их реализации (устно, преимущественно устно, письменно или устно) рассмотрел такие МФТ, как деловое письмо, квитанция, автобиография, объявление, личное письмо, телефонный разговор, реклама, заказ, дискуссия, реферат и др. и кратко охарактеризовал особенности их языковой организации.

На материале английского языка специфика малоформатных текстов обсуждалась в статье И.Б. Руберт [Руберт 1990: 59-69], автор которой поставил цель исследовать становление и развитие малоформатных текстов нехудожественной коммуникации.

МФТ могут выполнять различные коммуникативно-прагматические функции, две из которых являются ведущими, а именно: информирующая и социально-регулирующая. С учетом ведущих коммуникативных функций, направленных на регулирование коммуникативного и некоммуникативного поведения адресатов, МФТ подразделяются на две группы текстов, каждой из которых свойственны специфические черты. Преимущественно информирующими являются инструкции, прогнозы погоды, интервью, рекламы и кулинарные рецепты, а социально-регулирующая функция доминирует в объявлениях, деловых письмах, отдельных законодательных положениях, а также в официальных автобиографиях [Таюпова 2005: 42]. Согласно этому положению, МФТ заголовков англоязычных статей характеризуется доминированием информирующей функцией, направленной на побуждение читателя ознакомиться с предложенной статьей.

Прагматика заголовка статьи заключается в реализации трех функций – функции информирования, функции воздействия, подразумевающая не только формирование интереса к той или иной статье, но и побуждение к конкретному действию – ее прочтению и фатической функции.

Феномен малоформатного или микротекста в последнее время активно исследуется учеными в рамках лингвистики текста. Малоформатный текст является уменьшенной копией макротекста. Специфика МФТ заголовка англоязычной статьи проявляется в том, что ограниченность текстового формата вызывает стремление к экономии в использовании языковых и невербальных (паралингвистических) средств.

Одни паралингвистические средства выступают в качестве самостоятельного носителя информации и являются самодостаточными для раскрытия содержания заглавия статьи (рисунок, фотография, схема), другие паралингвистические средства выполняют вспомогательную роль и вносят дополнительные семантические экспрессивные оттенки в его содержание (шрифт, написание слов прописными буквами).

Объем рассматриваемых МФТ, как правило, не превышает 1000 печатных знаков, но может равняться и одному предложению, состоящему из двух или трех лексических единиц.

Young Children's Resistance to Stories

(by Lawrence R. Sipe, Caroline E. McGuire)

[The Reading Teacher, 60 (1), September 2003: 6-13].

Ведущими языковыми признаками грамматического порядка, определяющими особенности различного вида МФТ, являются простые повествовательные предложения, эллипсисы, бессоюзные сложносочиненные предложения, инфинитивы, причастия, императив, персонификация, терминологическая лексика, прилагательные, а к основным экстралингвистическим средствам относятся схематичные рисунки, таблицы, цветные фотографии, шрифт, цвет. Такие различия во внешней организации, а именно использование изобразительных средств, наблюдаются и в МФТ заголовках англоязычных статей. Будучи связанными с вербальной частью заголовка, они способствуют адекватному пониманию предложенного МФТ.

Вместе с тем подобные тексты должны обладать так называемым текстовым характером, т.е. относительной законченностью и самостоятельностью; они должны содержать в себе не только номинационный, но и достаточный коммуникативно-прагматический потенциал.

Таким образом, исследуемые нами заголовки англоязычных статей действительно являются МФТ, так как обладают всеми признаками, характерными для данного вида текста. МФТ заголовков англоязычных статей по методической проблематике обладает определенным набором формально-структурных и паралингвистических характеристик, которые способствуют реализации референтивной, экспрессивной и фатической функций. Стилиевые особенности таких заголовков отражают целевые установки данного вида текста – информировать читателя-специалиста об образовательном процессе в доступной форме.

Список литературы

1. **Бабенко Л.Г.** *Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа.* – Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 464с.
2. **Гальперин И.Р.** *Текст как объект лингвистического исследования.* / АН СССР. Институт языкознания. – М.: Наука, 1981. – 138с.

3. **Руберт И.Б.** Коммуникативно-прагматический аспект типологии текстов малых форм: [на материале текстов кулинарного рецепта] // Прагматический аспект предложения и текста. – Л., 1990. – С. 59-69.
4. **Таюпова О.И.** Коммуникативно-прагматическое варьирование в малоформатных прозаических текстах современного немецкого языка: Дис. ... д-р филол. наук. - Уфа, 2005. – С. 42.
5. Engel U. Der Satz // Engel U. Deutsche Grammatik. – Heidelberg. – 1988. – S. 179-384.

Список источников выборки

1. *The Reading Teacher*, 60 (1), September 2003. – pp. 6-13 [Электронный ресурс]: www.reading.org/general/Publications/Journals/RT.aspx

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ - ФИЛОЛОГАМИ

Чернявская М.А.

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург

Одной из ведущих идей модернизации образования в последние годы является идея развития компетенций, выводящая цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней как системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков и связывающая воедино личностный и социальный смысл образования. Научное знание, представленное в содержании филологического образования системой компетенций, требует их применения на практике, а также формирования и развития речевых способностей, навыков и умений. Современный процесс лингвистического образования требует учета различных видов компетенций: общекультурной, социокультурной, учебно-познавательной, информационной, речевой, компенсаторной, коммуникативной и других. Социокультурная компетенция является значимой в процессе обучения студентов-филологов при использовании английских пословиц и поговорок на занятиях, так как она включает знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры.

Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. В пословицах и поговорках отражён богатый исторический обряд народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придаёт речи неповторимое своеобразие и особую выразительность. Необходимо отметить, что многие английские пословицы и поговорки многозначны, что делает их трудными для толкования и сравнения. Тем не менее, важно помнить, что, складываясь в различных исторических условиях, английские поговорки и пословицы для выражения одной и той же или сходной мысли часто использовали различные образы, которые, в свою очередь, отражают различный социальный уклад и быт народа. Следует отметить, что в каждом языке существуют фразы и выражения, которые нельзя понимать буквально, даже если известно значение каждого слова и ясна грамматическая конструкция. Смысл такой фразы остаётся непонятным и странным. Попытки дословного перевода пословиц и поговорок могут привести к неожиданному, часто нелепому результату. Например, английская фраза «not room to swing a cat» (дословно: «нет места, чтобы размахивать кошкой») соответствует русскому выражению «яблоку негде упасть»; «a carry coals to Newcastle» (дословно: «возить уголь в Ньюкасл») соответствует русской поговорке «ездить в Тулу со своим самоваром» (Ньюкасл- центр английской угольной промышленности). Пословицы и поговорки – это благодатный материал для обучения тому, как одну и ту же мысль можно выразить разными словами. Пословицы и их сино-

нимы придают нашей речи лучшее, более красочное звучание. Но, кроме того, необходимо знать историю возникновения пословицы, её дословный перевод и употреблять к месту, так как из-за неправильного употребления можно попасть в смешные ситуации. Значение пословиц зависит не только от их происхождения, но и от особенности местности, в которой их употребляют, и от ситуации, в которой мы можем оказаться. Также очень важно понять, что язык постоянно развивается, некоторые пословицы теряют свою актуальность, другие же употребляются все чаще и чаще. Хотя каждая пословица имеет свою историю, в разных частях Англии она приобретает свой оттенок, немного изменяя значение.

Пословицы и поговорки – это богатый материал, используемый в обучении. Трудно отыскать курс английского языка, который обошелся бы без их помощи. Известно, что еще в десятом столетии пословицы использовались в Англии как одно из средств обучения латыни. Пословицы и поговорки, как единое целое, охватывает большую часть человеческого опыта. Благодаря обобщенному характеру пословиц и поговорок, их можно использовать на занятиях со студентами всех курсов, обучая искусству иносказания, иллюстрации своих мыслей и их обобщению в краткой форме.

Использование пословиц и поговорок в практике преподавания английского языка, несомненно, способствует лучшему овладению произношением, грамматическими структурами, лексическим запасом и особенностями его функционирования, расширению страноведческих знаний.

При формировании произносительных навыков, пословицы и поговорки помогают создать условия реального общения или как можно точнее имитировать эти условия. Другими словами, учащиеся должны "не готовиться к речи, как предусмотрено устными вводными курсами, а начинать обучение сразу". Создать реальную обстановку на уроке, ввести элемент игры в процесс овладения звуковой стороной иноязычной речи помогут пословицы и поговорки. Их запоминание облегчается рифмами, ритмикой. Пословицы и поговорки могут использоваться при введении нового фонетического явления, при выполнении упражнений на его закрепление и повторение, в ходе фонетических зарядок. Использование пословиц и поговорок на уроках оправдано, т.к. здесь идеальным образом сочетаются совершенствование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. С одной стороны автоматизируются произносительные навыки, а с другой студенты овладевают умением делить предложения на синтагмы, определить логическое ударение и т.п. Так, например, мы используем следующие пословицы и поговорки для отработки звука [w]: where there is a will there is a way; watch which way the cat jumps; which way the wind blows.

Пословицы и поговорки могут быть также использованы при обучении грамматике. Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и интерактивной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются не как "формы" и "структуры", а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений.

Как известно, сторонники прямых методов стоят на позиции имплицитного подхода к обучению грамматике, считая, что многократное повторение одних и тех же фраз в соответствующих ситуациях вырабатывает в конце концов способность не делать грамматических ошибок в речи. Поэтому, являясь с одной стороны средством выражения мысли, а с другой – реализуя изучаемые формы или конструкции в речи, пословицы и поговорки как нельзя лучше способствуют автоматизации и активизации данных грамматических форм и конструкций. Так, повелительное наклонение выполняет в общении побудительную функцию, и с его помощью можно выразить просьбу, совет, предложения, пожелания, разрешения, запрещения, предостережения, которые заключаются в пословицах, например: *don't burn your bridges behind you; don't throw out your dirty water before you get in fresh*. Пословицы и поговорки можно использовать при изучении неправильных глаголов английского языка: *what is done can't be undone*; при освоении степеней сравнения прилагательных: *better late than never*; при изучении модальных глаголов и артиклей: *never put off till tomorrow what you can do today; an apple a day keeps a doctor away*.

Лексико-грамматическая насыщенность пословиц и поговорок позволяет использовать их не только при объяснении и активизации многих грамматических явлений, но и для обогащения лексического запаса. Пословицы и поговорки могут употребляться в упражнениях на развитие речи, в которых они используются в качестве стимула. Одну и ту же пословицу или поговорку можно интерпретировать по-разному. Поэтому, на основе данной пословицы или поговорки студенты учатся выражать свои собственные мысли, чувства, переживания, проявляя творческую инициативу учащихся через подготовленную и неподготовленную речь.

Знание английских пословиц и поговорок обогащает словарный запас студентов-филологов, помогает им усваивать образный строй языка, развивает память, приобщает к народной мудрости. В качестве мотивирующего фактора в обучении может выступить такая организация образовательного процесса, которая позволит использовать английские пословицы и поговорки как на практико-ориентированном уровне, так и на уровне исследовательской деятельности. Для определения объема необходимых знаний выделяются все элементы содержания деятельности и вносятся конкретные дополнения в учебно-тематические планы теоретических и практических занятий. Систематическое применение пословиц и поговорок на занятиях со студентами-филологами позволяет значительно повышать качество обучения, обеспечивая формирование различных компетенций: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, лингвистической и других.

Список литературы

1. **Бабенко, Н.Г.** *Окказиональная фразеология. Опыт структурно – семантического анализа: книга / Н.Г. Бабенко. – М.: Наука, 1988. – 234с. – ISBN 5-895-45476-9*

2. **Болдова Т.А.** Многообразие дидактических методов обучения иностранным языкам / Т.А.Болдова // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. – 2000. – №5. – С.52 – 61.
3. **Вяльцева, С.И.** О критериях отбора и употреблении английских пословиц: книга / С.И. Вяльцева. – М.: Наука, 1990. – 233с. – ISBN 5-93454-98-0
4. **Жаркова, Т.И.** Отражение национального характера в пословицах и поговорках / Т.И. Жаркова // Иностранные языки в школе. – 2004.- №4. – С.75 – 78.
5. **Осиянова, О.М.** Лингвистическое образование и лингводидактика: учебник-справочник / О.М. Осиянова. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2004. – 132с. – ISBN 5-88838-244-2
6. **Теремов, А.В.** Интегрatism в познании как основа совершенствования общего образования / А.В. Теремов // Научно-методический журнал. Интеграция образования. – 2007. – №2. – С .4 – 10.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Мазова Е.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одним из недостатков сложившейся образовательной системы является частое отсутствие среди целей обучения развития потенциальных творческих возможностей личности. В результате, человек с недостаточно развитым творческим мышлением в дальнейшем испытывает трудности работая в коллективе, принимая решения в условиях неопределенности, определяя связи между понятиями и явлениями. В контексте общих интеллектуальных способностей творческие способности определены как *креативность*. С деятельностной точки зрения креативность может проявляться в составляющих познавательной деятельности – в ходе решения творческих задач, участия в проектах и т.д. В рамках познавательной деятельности креативность характеризуют как *дивергентное мышление*, которое характеризуется способностью выдвигать множество в равной степени правильных идей при решении некоторой проблемы, нестереотипностью самого мышления. Дивергентное мышление характеризуют: быстрота, гибкость, оригинальность, точность [1]. Важными качествами компетентного специалиста являются способности: выдвигать максимальное количество разнообразных, нестандартных идей, находить необычные ответы, совершенствовать продукт творчества, добавляя детали, стремиться к завершенности. Таким образом, у человека с развитым дивергентным мышлением должны быть в достаточной степени развиты *когнитивный (познавательный), психомоторный и аффективный (эмоциональный)* виды деятельности.

Развитию вышеперечисленных качеств во многом способствуют технологии открытого образования. Если рассматривать *систему открытого образования* (СОО) с технической точки зрения – это использование принципов открытых систем при создании технологических систем в образовании [2], что обеспечивает адаптивность и мобильность образовательных технологий. В социальном же плане – система организационных, педагогических и информационных технологий, обеспечивающих мобильность и доступность образовательных услуг, независимо от социального и географического состояния обучаемого [2] – это формирование особой образовательной среды.

Говоря о современных методах образования, всегда подразумеваем «*субъект-субъектный*» подход к обучению, когда обучаемый воспринимается не как «объект» воздействия и управления, а как личность («субъект»), обладающая собственными характеристиками и психофизиологическими особенностями. С этой точки зрения эффективным методом активации образовательных процессов является *интерактивное обучение*, как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся. Т.е. интерактивное обучение – имитация интерактивных видов деятельности: моделирование ситуаций; оценка проведенных действий; создание реальной атмосферы коллективного разрешения проблем.

Известно, что опыт не передается, но интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности и получить новый опыт общения. В таком виде обучение идет не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [2]. В рамках решения проблем развития всех видов деятельности личности обучаемого интерактивное обучение решает задачи развития *учебно-познавательной, коммуникационно-развивающей и социально-ориентационной* составляющих. Также активно развиваются все стороны общения: *коммуникация, интеракция и перцепция*.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе ее стимуляции, то способность к межкультурной коммуникации может стать результатом лишь интенсивной познавательной деятельности обучаемого, его креативности, использования стратегий самостоятельных исследований и открытий. В учебном процессе это становится возможным, если он вынужден действовать не только по предлагаемым ему правилам и обязательствам (ролевая игра, симуляция, сценарные уроки и др.), но и от своего собственного лица.

Данное положение коренным образом меняет идеологию конструирования всего содержания обучения иностранным языкам, делая актуальными личностные и эмоциональные компоненты восприятия иной лингвокультуры. Отсюда возрастает значимость содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что предполагает: а) учет реальных интересов и потребностей обучаемого конкретного возраста; б) развитие его эмоционально-оценочного отношения к усваиваемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии; в) повышение мотивации к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода.

Среди многообразия мотивов обучения можно выделить две большие группы: мотивы познавательного интереса (внутренние, то есть непосредственно учение ради получения самих знаний) и мотивы долга и ответственности в обучении (внешние, то есть учение ради получения отметок и прочих внешних стимулов).

В ходе проведения многочисленных исследований, посвященных диагностике и развитию креативности, исследователи замечали, что препятствием к проявлению креативности могут выступать страх оказаться "белой вороной", склонность к конформизму (Г.Линдсей, К.Халл и Р.Томпсон), моральные запреты, однообразие решаемых задач [4].

Вероятно, степень проявления творческих способностей зависит не только от одаренности личности, но также от внутренней и внешней мотивации.

Под внешней мотивацией творчества понимается реакция социального окружения, как положительная (поощрение вниманием, признание, одобрение, а также материальное вознаграждение), так и отрицательная (резкая критика, наказание). Причем следует отметить, что значимость внешней мотивации проявляется наиболее полно лишь в случае, если она исходит от референтной группы. Существенность влияния внешней мотивации напрямую зависит от

уровня внутренней мотивации, т.е. чем меньше уровень внутренней мотивации, тем существеннее сказывается мотивация внешняя.

На основании анализа результатов исследований можно выделить следующие *факторы, влияющие на уровень внутренней мотивации к творчеству*:

- 1) сформированные личностью ценностно-ориентационные установки;
- 2) самооценка;
- 3) стабильность эмоционального состояния.

Стимулирование проявления креативности возможно при внешнем воздействии на выделенные факторы, хотя, конечно, такое воздействие не гарантирует полного раскрытия творческого потенциала.

Здесь можно предложить использовать следующие методы стимулирования:

1) Минимизировать отрицательное влияние моральных и культурных запретов могут помочь, например, такие методы воздействия, как расширение круга интересов личности (например, через обучение), самоидентификация с другой личностью (позволяет взглянуть на проблему «другими глазами», при этом собственные ценностно-ориентационные установки отступают на второй план). Снятию влияния установок, сформировавшихся в процессе деятельности (например, влияния опыта выполнения аналогичной или схожей деятельности) может способствовать переключение внимания, смена деятельности.

2) Поскольку для проявления креативности очень важно иметь высокую самооценку, целесообразно воздействовать на нее путем повышения внешней положительной и минимизации внешней отрицательной мотивации. Здесь следует оговориться, что хотя отдельные исследователи (например, Дружинин [5]) считают внешнюю мотивацию оказывающей положительное влияние только на низкокреативных людей, в истории имеются примеры обратного. Известен факт, что нередко лучшие произведения искусства появлялись именно в результате работы «на заказ» (например, знаменитый Реквием В.А. Моцарта). Здесь также необходимо сказать, что, по всей видимости, не всегда правомерно противопоставление внутренней и внешней мотивации, в отдельных случаях они могут как бы перетекать друг в друга, и чисто внешняя мотивация в процессе деятельности может трансформироваться во внутреннюю.

Не следует забывать и о том, что этот метод будет работать лишь в случае действительной необходимости повышения самооценки, в противном случае высока вероятность, что сработает правило де Чамса (Правило де Чамса заключается в том, что если человек вознаграждается за нечто, что он делает или сделал по собственному желанию, то такое вознаграждение будет способствовать ослаблению внутренней мотивации).

Таким образом, необходимо формировать у студентов профессионально ориентированную компетенцию, давая знания, которые будут примериваться к действию, усваиваться в его контексте и формировать способности к выполнению профессиональной деятельности.

Список литературы

1. **Захарова, И.Г.** Информационные технологии в образовании: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192с. – ISBN: 5-7695-1239-3.
2. **Панина, Т.С. и др.** Современные способы активации обучения: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с. – ISBN: 5-7695-2255-0.
3. **Немов, Р.С.** Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с. – ISBN: 5-691-01134-0.
4. **Дружинин, В.Н.** Психология общих способностей – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с. – ISBN 5-314-00121-7.
5. **Голицын, Г.А.** Информационный подход в психологии творчества // Исследование проблем психологии творчества под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. С. 210 – 231. – ISBN: 10508-069

НЕОБХОДИМОСТЬ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Бочкарева Т.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

За последние десять лет в обучении иностранным языкам появилось много нового, противоречивого, разобраться в котором непросто даже специалисту. Главная задача – обобщить новые тенденции, осмыслить их, рассмотреть богатый опыт преподавателей иностранного языка. Сначала необходимо перечислить эти тенденции, которые нуждаются в особом внимании со стороны общества.

Ситуация на рынке труда в результате кризиса изменилась драматически. Еще несколько лет назад выпускники вузов не представляли себе, что у них могут возникнуть проблемы занятости. Сегодня активно ищут работу десятки тысяч квалифицированных специалистов, имеющих опыт работы в частных компаниях. Работодатели мгновенно отреагировали на эти изменения. За весьма умеренную зарплату сейчас можно найти опытного специалиста, владеющего одним или несколькими иностранными языками. Обучать иностранному языку на рабочем месте могут позволить себе только очень крупные фирмы. В сфере малого и среднего бизнеса предпочтение отдается уже обученным специалистам, желательно с опытом работы, так как времени и средств на обучение персонала такие фирмы не имеют. Тем не менее, даже в условиях кризиса, вакансии появляются постоянно. Какие основные требования предъявляются к кандидатам, претендующим на работу, как в отечественных, так и иностранных фирмах? Это, желательно, опыт работы, свободное владение английским (и/или другими иностранными языками), компьютерная грамотность (т.е. необходимое владение основными программными продуктами для введения баз данных, составления рекламных объявлений, информационных писем, графического оформления отчетов и презентаций).

Что же понимается под свободным владением иностранными языками? Очень немногие фирмы позволяют себе держать в штате переводчика. Предполагается, что сотрудник фирмы будет принимать участие в совещаниях и переговорах, работать во время проведения международных выставок и ярмарок, он должен уметь составлять отчеты, пресс-релизы, разрабатывать рекламную продукцию самостоятельно. У кандидата должны быть развиты навыки аналитического чтения и умение писать краткие информационные сводки. Ему придется выступать с профессиональными или коммерческими презентациями. Для этого требуется владение технологиями публичных выступлений на иностранном языке.

Самой существенной тенденцией является всеобщее повышение интереса к иностранным языкам, желание владеть ими. Появились дополнительные возможности для реализации этой возросшей потребности. Это школы раннего обучения иностранным языкам, начальное школьное обучение, базовые курсы, курсы углубленного изучения иностранного языка, различные профильные

курсы, курсы обучения второму, третьему иностранному языку, обучение по международному обмену. Это фактически вторая особенность нашего времени – переход от традиционной системы образования к многообразию курсов и форм обучения иностранным языкам. Общество стало глубже осознавать, что иностранный язык и культура страны (стран) этого языка дают бесспорные преимущества: возможность интегрироваться в стремительно меняющееся общество с рыночной экономикой, лучше трудоустроиться, приобщиться к культуре мировых цивилизаций, не адаптированную, а из первых рук, глубже понимать мир, мировые проблемы и многое другое.

Сегодня говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, мы подразумеваем не просто диалог на уровне индивидуумов, но готовность и способность к ведению диалога культур.

Хочется отметить, что богатое наследие разнообразных языков и культур Европы необходимо охранять и развивать, а усилия в области образования необходимо направить на то, чтобы предотвратить взаимное непонимание, обусловленное различиями языков, превратив языковой барьер в источник взаимного обогащения культур и широкого диалога сотрудничества.

Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны/стран изучаемого языка. Под культурой мы понимаем все то, что определяет сложившийся веками стиль жизни и характер мышления, национальный менталитет, а не просто искусство, которое, в свою очередь, тоже является частью культуры, отражает и формирует ее. Понимание того, как географическое положение и климат страны определяют ее быт, экономику и традиционные связи, знание основных вех развития истории, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов облегчает задачу межкультурного общения, умения находить общее и отличное в наших традициях и стилях жизни, вести диалог на равных.

Нельзя не упомянуть о новых подходах к обучению иностранного языка – этнолингвокультурологического, лингвострановедческого, профессионально-ориентированного и др. Новые возможности общения на иностранном языке открывают компьютерно-информационные технологии обучения иностранным языкам.

Формирование психофизических особенностей процесса овладения и владения иностранным языком требует кропотливой работы, подчиненной строгой логике, и довольно продолжительного времени, исключая перерывы. Нельзя, чтобы курс иностранного языка был краткосрочным, но также пагубно растягивать его на длительное время. Необходимо также учитывать общую «усталость» от изучения языков, наступающую уже спустя три года после начала обучения.

Чтобы программа непрерывного обучения иностранного языка стала действительно рабочим инструментом в руках обучающего и обучаемого, необходимо:

- 1) обозначить для каждой ступени обучения планируемый результат;
- 2) представить основные компоненты каждого из планируемых результа-

тов;

3) приложить к программе систему тестов для проверки достижения планируемого уровня обученности.

Каков же социальный заказ общества на изучение иностранных языков сегодня? Не имея возможности рассмотреть все варианты, приведем лишь некоторые аббревиатуры, которые обозначают спектр возможного применения иностранного (английского) языка сегодня.

EGP (English for General Purposes), EAP (English for Academic Purposes), ESP (English for Specific Purposes), где наряду с английским языком для учителей выделяются и многочисленные варианты EST (English for Science and Technology), EOP (English for Occupational Purposes) и т.д.

При этом для наших студентов английский является иностранным, так как они живут в стране, где этот язык не является государственным языком или вторым языком, как, например, для детей русских иммигрантов в Америке, где в семье говорят на родном языке, а вокруг существует другая языковая среда – ESL (English as a Second Language).

Несколько слов о том, что мы понимаем под уровнем владения иностранным языком, и существует ли реальная возможность его измерить.

Если раньше характер преподавания иностранных языков в мире определялся уровнем социального запроса страны, исходя из характера ее экономических, политических и международных связей, то сегодня в Европе ситуация резко меняется. Многие европейские страны становятся членам Совета Европы, координируя усилия в области разрабатываемых технологий, совместно решая сходные проблемы и устанавливая единые стандарты и требования. Преподавание иностранных языков не стало исключением. Благодаря усилиям Евросовета, сложилась единая система оценки знаний в области иностранных языков в Европе, существует также Ассоциация тестирующих учреждений Европы, разрабатывающих содержание экзаменов и стандарты по европейским языкам. И хотя надо признать, что для России проблема национальных стандартов пока является вопросом будущего, мы можем опираться на опыт и практику наших европейских коллег.

Следует отметить, сегодня наблюдается устойчивая тенденция в некоторых школах и вузах к целенаправленной подготовке слушателей к сдаче международных экзаменов. Экзамены в данном случае становятся не столько конечной целью обучения (получением сертификатов и дипломов), сколько объективным показателем прогресса в языке.

Часто бывает, что учащиеся, имеющие пятерки по иностранному языку, международные экзамены не сдают или сдают плохо. Это настораживает и говорит о том, что в существующей практике обучения не всегда полно учитываются современные требования к целям обучения и изучения иностранных языков и новые социальные запросы общества.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 148с.

2. **Скалкин, В.Я.** *Основы обучения устной иноязычной речи / В.Я. Скалкин.* – М. :Просвещение, 1991. –168 с.

3. **Brown, H. Douglas** *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy, Prentice Hall Regents, 1994.* – 93 с.

О ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОПЕРАЦИЯХ В ТЕКСТАХ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Головина Е. В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время существует достаточно большое количество концепций филологического анализа текста [Бабенко 2004, Болотнова 2007, Казарин 2004, Купина 1980 и мн. др.]. Исследователи формулируют определения филологического анализа текста (далее ФАТ), представляют методы, приемы, алгоритмы анализа, что составляет операциональную сторону существующих концепций ФАТ.

Целью данной статьи является рассмотрение деятельностных операций ФАТ в текстах анализа художественных текстов. *Материалом* исследования послужили тексты анализа художественных произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева и др. На первом этапе был составлен список из 87 тестов анализа. Затем из данного списка были выбраны интерпретации повторяющихся произведений, например, анализ произведения А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери», выполненный Л.А. Новиковым и Р.А. Каримовой [Каримова 1996, Новиков 2007]. В итоге рассматривались *22 текста анализа*.

В каждом тексте анализа выделены те наборы операций, которыми пользуется исследователь в ходе интерпретации. В качестве примера выбраны 2 текста анализа произведения «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, выполненные Л.В. Поповской (Лисоченко) и Е.М. Виноградовой [Поповская (Лисоченко) 2006, с.331-343]; [Виноградова 2004, с.57-64].

В тексте анализе Л.В. Поповской (Лисоченко) мы выделили следующие деятельностные операции:

1. Представлен анализируемый текст.
2. Определяется, что данный отрывок является составной частью более крупного текста.
3. Определяется языковое средство связи отрывка с предтекстом (наречие «наконец»), которое не может использоваться в первом предложении самостоятельного текста.
4. Определяются синтаксические отношения отрывка с предтестом. В анализируемом отрывке ими являются временные отношения последовательности.
5. Определяется тема (описание местности и происходящих событий) и 3 микротемы отрывка. Все предложения отрывка нумеруются и указываются номера предложений, соответствующие каждой микротеме.
6. Определяется зачин текста (1 предложение отрывка) и отмечается, что в отрывке отсутствует концовка, создающая смысловую завершенность.
7. Анализируются те средства, с помощью которых в тексте выражается отношение автора (говорящего) к сообщаемой информации. В основном

эти отношения выражаются лексическими, словообразовательными и грамматическими языковыми средствами.

8. Текст делится на составные (структурные) части, выделяется зачин, сложное синтаксическое целое, состоящее из 3 предложений.

9. Устанавливаются смысловые (синтаксические) отношения между частями текста, выделяемые при его структурном (формальном) членении.

10. Определяются средства и виды межфразовой связи. В анализируемом отрывке к средствам межфразовой связи исследователь относит местоимения, видовременные формы глаголов-сказуемых, особенности порядка слов, к синтаксическим средствам связи – параллелизм структур, семантический повтор, лексический повтор.

11. Определяется тип текста с точки зрения структурной организации. Текст представляет собой прозаическую строфу.

12. Определяется функциональный тип текста (описание).

13. Отмечаются те языковые особенности, обуславливающие описательный тип текста.

14. Определяется стиль речи текста.

15. Объясняется принадлежность текста к художественному стилю речи.

16. Выявляются языковые средства, выполняющие изобразительно-выразительную роль.

Е.М. Виноградова интерпретирует то же произведение с учетом следующих деятельности операций:

1. Отмечается наличие нераскрытых загадок творчества М.Ю. Лермонтова. Е.М. Виноградова ссылается на статью А. Блока о творчестве М.Ю. Лермонтова, т.е. автором используется прием «ссылка на авторитетное мнение».

2. Определяется один из лейтмотивов романа «Герой нашего времени». По мнению исследователя, этим лейтмотивом является признак бледности.

3. Отмечается, что данный признак обнаруживается в частотном употреблении слов с корнем блед-, данные группы слов образуют ядро семантического поля «бледность».

4. Отмечается, что признак бледности характеризует главного и второстепенных персонажей. Также учитывая признак бледности, М.Ю. Лермонтов создает образ природы, вследствие чего «...бледность становится универсальной чертой лермонтовской концепции мира и человека» [Виноградова 2004, с.58].

5. Характеризуются женские образы романа, обладающих признаком бледности (Бэла, Вера, «ундина»), например, «... в образе умирающей Бэлы соединены признаки бледности, слабости и холодности» [Виноградова 2004, с. 58].

6. Характеризуется образ Печорина, полагая, что «первым «бледным» персонажем в тексте является сам герой» [Виноградова 2004, с.61].

7. Рассматривается образ природы и отмечается, что «бледности персонажей соответствует аналогичный признак в пейзаже, благодаря чему бледность становится одной из черт модели мира и человека» [Виноградова 2004, с.62].

8. Рассматриваются категории пространства и времени романа.

9. На основе неоднократно повторяющегося признака бледности исследователь делает вывод о создании М.Ю. Лермонтовым образа художественного пространства, «в котором проявляют себя и «бледный герой», и «бледная дева» [Виноградова 2004, с.64].

Мы наблюдаем, что рассмотренные тексты анализа различны и не имеют общих черт. Л.В. Поповская (Лисоченко) делает акцент на изучение стилистики текста, особое внимание исследователь обращает на структурное членение текста и выявление смысловых отношений между частями текста. Так же стоит отметить, что данный анализ, предложенный Л.В. Поповской (Лисоченко), выполнен по алгоритму, который предлагает сам исследователь. Е.М. Виноградова акцентирует внимание на изучении категории образности в произведении М.Ю. Лермонтова (рассмотрение образа Печорина, женских образов, образа природы). Так же представляется интересным тот факт, что исследователи не указывают методов и приемов, с помощью которых они проводят анализ.

Проведенное исследование подтверждает тот факт, что нет (и не может быть) единственной методики, алгоритма ФАТ.

Список литературы

1. **Бабенко, Л.Г.** *Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: Учебник для вузов.* – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 464 с. – ISBN 5-8291-0431-8.

2. **Болотнова, Н.С.** *Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова.* – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с. – ISBN 978-5-9765-0053-2.

3. **Казарин, Ю.В.** *Филологический анализ поэтического текста: Учебник для вузов.* – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 432 с. – ISBN 5-8291-0463-6.

4. **Купина, Н.А.** *Лингвистический анализ художественного текста: Учеб. пос. для студентов заочников 5 курса фак. рус. яз. и лит. пед. ин-тов.* – М.: Просвещение, 1980. – 78 с.

5. **Каримова, Р.А.** *сост. Лингвистический анализ художественного текста: Хрестоматия. Ч. I.* – Уфа: Б.и., 1996, - 104 с.

6. **Новиков, Л.А.** *Художественный текст и его анализ. Изд. 3-е.* – М.: издательство ЛКИ, 2007. – 304 с. – ISBN 978-5-382-00274-3.

7. **Поповская (Лисоченко), Л.В.** *Лингвистический анализ художественного текста в вузе: Учеб. пособ. для студ. филол. фак-тов. 2-е изд., доп. и перераб.* – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. – 512 с. – ISBN 5-222-08034-x.

8. **Виноградова, Е.М.** «После ночной битвы с приведением» («Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова) / Е. М. Виноградова // *Русский язык в школе.* – 2004. - № 5. – С. 57-64. – ISBN 978-5-9765-0053-2.

О ПОНЯТИИ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ручка О.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современном мире понятие «толерантность» стало особенно актуальным. Оно отражает проблему межличностных и социальных взаимоотношений. В России, где в последние десятилетия активно меняются нормы, взаимоотношения людей, средства массовой информации и даже менталитет, проблема толерантности стоит достаточно остро. Она активно исследуется такими науками, как философия, политология, социология, психология, педагогика, филология, этнология.

Проанализировав исследования, рассматривающие понятие «толерантность», можно увидеть, что однозначного определения данного термина нет, так как каждая наука рассматривает проблемы толерантности в различных аспектах. А.С. Меньшиков, анализируя толерантность как философскую категорию, отмечает, что принято выделять три типа требований толерантного отношения: 1) требование невмешательства, право на частную жизнь, которую никто не имеет право контролировать; 2) требования равноправия и равного доступа к общественным ресурсам и общественному пространству; 3) требование специальных прав для своей группы ради её сохранения. Философы, рассматривая данную проблему в историческом аспекте, разделились во мнениях: одни считают, что толерантность как категория возникла благодаря философии и религии, другие считают, что толерантность возникла в быту. В исследованиях социологов (О.В. Волосов, Л.М. Дробижева, С.Н. Хамова) толерантность рассматривается как тип индивидуального и общественного отношения к социальным и культурным различиям. В работах политологов (М.Н. Губогло, М.А. Гулиев, Г.Г. Олиниченко) толерантность рассматривается как фактор обеспечения мира и безопасности в различных регионах нашего государства. В исследованиях педагогов (П.Ф. Колмогоров, Е.Л. Рождественская, П.В. Степанов) рассматривается формирование толерантности у различных групп обучаемых, затрагиваются проблемы межкультурной толерантности, анализируются средства, воспитывающие толерантность. Филологи (В.В.Красных, С.Г. Тер-Минасова, В.А. Маслова), анализируя проблему толерантности в языке, рассматривают толерантность в аспекте межкультурной коммуникации.

Из вышесказанного следует, что понятие толерантность многогранно. Если обратиться к семантике этого слова, то оно латинского происхождения – *tolerantia* – что обозначает «терпение». Во многих языках этот термин трактуется по-разному. В английском языке толерантность – «готовность и способность без протеста воспринимать личность, вещь», во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов». В китайском языке быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других», в арабском языке толерантность – это «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание,

благосклонность, терпение, расположенность к другим», в персидском – «терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению». В толковых словарях русского языка нет понятия толерантность. В словаре В.И. Даля есть определение слова «терпение», «терпеть», а в словарях С.И. Ожегова, В.В. Лопатина, Л.Е. Лопатиной появляется толкование термина «терпимый». «Терпимый» - 1. Такой, что можно терпеть, с которым можно мириться; 2. Умеющий без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, характеру и т.п. В «Большом словаре иностранных слов» (А.Н. Булыко) термин «толерантность» полностью отождествляется со значением слова терпимый («терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему-либо или кому-либо»).

Известный философ Владислав Лекторский предлагает четыре возможных способа понимания толерантности. Первый, "толерантность как безразличие", предполагает существование мнений, истинность которых никогда не может быть доказана (религиозные взгляды, специфические ценности разных культур, особенные этнические верования и убеждения и т.д.). Второй, "толерантность как невозможность взаимопонимания", ограничивает проявление терпимости уважением к другому, которого вместе с тем понять невозможно и с которым невозможно взаимодействовать. "Толерантность как снисхождение" подразумевает привилегированное в сознании человека положение своей собственной культуры, поэтому все иные оцениваются как более слабые: их можно терпеть, но при этом одновременно и презирать. И, наконец, "терпимость как расширение собственного опыта и критический диалог" позволяет не только уважать чужую позицию, но и изменять свою в результате критического диалога. На этот подход к толерантности и указывает автор в качестве желаемого для современной ситуации.

Современное российское общество рассматривает толерантность как моральную ценность, которая включает осознание индивидом или обществом интересов, убеждений, верований, привычек других людей или сообществ. Толерантность – это моральная ценность, которая обеспечивает взаимопонимание и взаимодействие людей при общении. Это определённое качество воспитанного человека, норма поведения. Толерантный человек уважает убеждения других, не стараясь доказать свою исключительную правоту. В Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО, утверждённой 16 ноября 1995 года, говорится: «Мир невозможен без толерантности, а развитие и демократия невозможны без мира».

Тем не менее, понятие толерантность и терпимость нельзя отождествлять. Толерантность основана на терпимости к «другому», «иному» при условии отсутствия враждебности или отрицательного отношения к «другому». Толерантность подразумевает осознанное признание прав и свобод другого человека. В понятии «терпимость» делается упор на психологический аспект отношений. Толерантность понимается намного шире – это терпимое отношение к мнениям, убеждениям, верованиям, традициям и обычаям людей. Поэтому с понятием толерантность соотносится не только понятие терпимость, но и такие понятия,

как сострадание, сочувствие, согласие, миролюбие. Всё это направлено на преодоление конфликта, на достижение взаимопонимания и согласия.

Проблема толерантности в России является особо актуальной на данный момент, так как это поликультурное, полиэтничное, полирелигиозное общество. Политика толерантности – это политика терпимого, взаимоуважительного, благожелательного отношения людей друг к другу. В политическом плане толерантность понимается как готовность власти допускать инакомыслие в обществе и даже в своих рядах, разрешать в рамках конституции деятельность оппозиции, способность достойно признать свое поражение в политической борьбе, принимать политический плюрализм как проявление разнообразия в государстве. Благодаря усилиям ЮНЕСКО в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Оно наполняется своим особым смыслом, призванным быть единым для любого языка Земли.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что толерантность - это ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех граждан быть различными; обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям. Именно толерантность в контексте лингвистического образования помогает учащемуся сориентироваться в мире этнокультурных ценностей, потому что именно лингвистическая составляющая формирует коммуникативную личность. Использование на занятиях и уроках этнокультурологического дидактического комплекса помогает ответить на вопросы о том, как повлиять на формирование толерантного коммуникативного сознания, менталитета. Это позволяет изучать язык в аспекте этнотолерантности, что предполагает овладение определенными лингвоэтнокультурологическими знаниями, способствует формированию этнотолерантных компетенций.

О РОЛИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СТИЛИСТИКА И ЛИТЕРАТУРНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Долин Ю. Т.

Оренбургский государственный университет, Оренбург

В подготовке специалиста по связям с общественностью с высшим университетским образованием немаловажную роль играет такая учебная дисциплина филологического цикла, как «Стилистика и литературное редактирование». Человеку, работающему в пресс-службе, приходится поддерживать тесную связь со средствами массовой информации – как печатными, так и электронными, приходится постоянно готовить пресс-релизы для СМИ. А в этой сфере деятельности без знания основ русской стилистики и литературного редактирования просто не обойтись.

С понятием стиля как системы языковых элементов национального языка (в данном случае – русского языка) студент этой специальности знакомится на первой же – вводной лекции. А в качестве запоминающегося примера приводится фраза из рассказа А.П. Чехова «Жалобная книга»: «Подъезжая к станции, с меня слетела шляпа». В процессе анализа этой фразы студент убеждается, что в ней писатель, автор этого юмористического рассказа, сознательно, в стилистических целях, нарушил одно из правил русской грамматики: «Деепричастный оборот в предложении всегда соотносится с подлежащим». Из чеховской же фразы вытекает, что как будто к станции подъезжала сама шляпа. Студент, как правило, безошибочно приводит и два правильных варианта этой фразы: Подъезжая к станции, я потерял шляпу. – Когда я подъезжал к станции, с меня слетела шляпа. Студент на этой лекции знакомится также и с «историей» другой хрестоматийной фразы: «Пятак падает на мостовую, звеня и подпрыгивая». Первоначально у молодого, начинающего тогда писателя Дмитрия Григоровича она в его газетном очерке о петербургских шарманщиках «звучала» по-другому: «Пятак падает на мостовую, звенит и подпрыгивает». А после литературной, стилистической правки Ф. М. Достоевского она «зазвучала» намного ярче, так как великий писатель две глагольные формы настоящего времени (звенит и подпрыгивает) заменил деепричастными формами (звеня и подпрыгивая).

В процессе изучения этой дисциплины студент углубляет свои знания по стилистике, полученные еще в школе, но таким изобразительно-выразительным средством русской речи (стилистическими тропами), как *эпитет* (Я помню чудное мгновенье. – Пушкин), *сравнение* (Повалился он, будто сосенка. – Лермонтов), *метафора* (Природой суждено нам здесь в Европу прорубить окно. – Пушкин), *олицетворение* (И звезда с звездою говорит. – Лермонтов), *метонимия* (Придет такое времечко, /Когда мужик Белинского/ И Гоголя с базара понесет. – Некрасов), *синекдоха* (Мы все глядим в Наполеоны. – Пушкин), *гипербола* (В сто сорок солнц закат пылал. – Маяковский), *аллегория* (Ты сер, а я, приятель, сед. – Крылов), *перифраза* (Друзья Людмилы и Руслана!/ С героем

моего романа/ Без предисловья сей же час/ Позвольте познакомить вас. – Пушкин).

В процессе изучения этой дисциплины студент знакомится и со стилистическими фигурами и их ролью в построении текстов разных типов, с такими, как *анафора* (Клянусь я первым днем творенья,/ Клянусь его последним днем... - Лермонтов), *градация* (Лес зазвенел, застонал, затрещал. – Некрасов), *оксюморон* (Есть тоска веселая в алостях зари. – Есенин), *параллелизм* (Молодым везде у нас дорога,/ Старикам везде у нас почет. – Лебедев – Кумач), *эллипсис* (Татьяна – в лес, медведь – за ней. – Пушкин), *риторический вопрос* (И какой же русский не любит быстрой езды? – Гоголь), *многосоюзие* (И пращ, и стрела, и лукавый кинжал/ Щадят победителя годы. – Пушкин), *бессоюзие* (Швед, русский колет, рубит, режет. – Пушкин).

В процессе изучения раздела «Литературное редактирование» студент знакомится с такими вопросами, как цели и задачи литературного редактирования, классификация текстов, научная и методическая базы редактирования, виды редакторского чтения, основные виды редакторской правки. Студент нацелен на то, что литературное редактирование следует понимать не просто как техническую привычку, а как *анализ текста*, в частности, газетного текста, с различных точек зрения: и с точки зрения его содержания, и с точки зрения его композиции, а также с точки зрения достоверности фактического материала, который приводится в этом тексте. Редактор должен вначале внимательно прочитать весь текст и вникнуть в его содержание, его композицию, хорошо уловить мысли автора, его позицию, а потом уже делать свою правку, чтобы в процессе этой правки не исказить ни одной авторской мысли. Большое внимание при изучении этого раздела уделяется знанию студентами основных законов мышления (закона тождества, закона противоречия, закона исключенного третьего, закона достаточного основания), а также этическому фактору. Студент должен осознать, что задача любого редактора – помочь автору улучшить его текст, не ущемляя при этом его авторские права, не ущемляя при этом его авторские права, не ущемляя данную журналисту Конституцией РФ свободу слова. Задача редактора состоит в том, чтобы *убедить* автора статьи в полученных им погрешностях, *убедить* в своей (т.е. редактора) правоте.

В процессе изучения дисциплины «Стилистика и литературное редактирование» студент также знакомится с особенностями языка и стиля современных российских СМИ, как печатных, так и электронных. Осознает, что с русским литературным языком в конце прошлого столетия сложилась непростая ситуация. Если раньше, в т.н. доперестроечный период, основной его средой была отечественная художественная литература, то теперь «языковая картина» коренным образом изменилась. В последнее десятилетие основной сферой, в которой «живет» современный русский литературный язык, стали газеты, телевидение и радио, т.е. средства массовой информации. Если раньше языковой вкус нашей эпохи формировали писатели, а СМИ являлись в языковом сознании лишь ориентиром литературных норм, то теперь все выглядит по-другому. Нельзя не учитывать того, что наша современная художественная литература стала во многом не та, какой была раньше, и интерес к книге, интерес к чтению

у современных россиян катастрофически снизился. Поэтому языковой вкус нашей современной эпохи формируют уже не писатели, а журналисты. Внимание студентов также обращается на то, что для языка и стиля современных российских газет наиболее характерной в негативном плане является тенденция к непользованию многими журналистами сниженной лексики, т.е. просторечной и даже вульгарной лексики. Чего ни в коем случае не должен позволять себе специалист по связям с общественностью. А самыми распространенными ошибками в теле- и радиоэфире является неправильная постановка ударения в отдельных словах, несоответствующих нормам русского литературного произношения, а также неправильное употребление сложных и составных имен числительных. За чем тоже должен строго следить в процессе общения с людьми специалист по связям с общественностью.

Теоретические знания, полученные на лекциях по этой дисциплине в сочетании с анализом конкретных примеров на практических занятиях, в конечном итоге способствуют подготовке квалифицированного и грамотного специалиста по связям с общественностью.

Список литературы

- 1. Горбаневский М.В. Не говори шершавым языком/М. В. Горбачевский, Ю.Н. Караулов, В.М. Шаклеин – М.: Трэвойс, 2000. – 272 с.*
- 2. Голуб И.Б. Стилистика современного русского языка/ И.Б. Голуб – М.: Высшая школа, 1986. – 285 с.*
- 3. Солганик Г.Я. Стилистика текста/ Г.Я. Солганик – М.: Наука, 2003. – 256 с.*
- 4. Сметанина С.И. Литературное редактирование/ С.И. Сметанина – СПб.: Михайлова В.А., 2003. – 252 с.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ- ЖУРНАЛИСТОВ И БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Тучкова Е.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Понятие “педагогические условия” определяются как совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающая успешность достижения поставленной задачи.

В ходе исследования и по результатам экспериментальной работы были выделены оптимальные педагогические условия, при которых развитие лингвокоммуникативной культуры студентов-журналистов и специалистов по связям с общественностью в процессе обучения иностранному языку было бы наиболее эффективным. В данном исследовании рассматриваются педагогические условия в качестве наличия обстоятельств, способствующих развитию лингвокоммуникативной культуры студентов-журналистов и специалистов по связям с общественностью при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку.

Для формирования лингвокоммуникативной культуры студентов важным является общение между студентами учебной группы. В коллективе лидирующее звено лингвокоммуникативной культуры высокого уровня способно сделать эффективным личностный рост каждого его члена.

Педагогическими условиями успешного формирования лингвокоммуникативной культуры студентов являются:

а) создание ситуации успеха для каждого из участников;

Суть ситуации успеха в том, чтобы на деле воплощать веру в возможность решения тех задач, которые ставятся на занятии. Принцип “вы можете выразить это по-английски (даже если не помните грамматику и лексику)” – один из основополагающих принципов ситуации успеха.

б) практическое использование языка, максимально приближенных к естественным коммуникативным условиям (моделирование ситуаций общения);

Особенно интересно использовать материалы Интернета при моделировании ситуаций общения. Данный вид деятельности позволяет создавать в учебной аудитории ситуации максимально приближенные к реальным. Примерами функционального моделирования могут быть различные ситуации, как, например: гостиница, жилой дом, предприятие, город, международная конференция, больница и др.

При проведении моделирования необходимо соблюдать ряд условий, а именно:

1. Студенты имеют возможность работать в компьютерных классах в любое время в течение дня и вечером.

2. У каждого участника есть свой адрес электронной почты, что позволяет им оперативно отправлять и получать сообщения электронным способом. Также, они должны иметь свободный доступ в Интернет, где можно получить необходимую информацию по различным темам.

3. Преподаватели могут открывать свои сайты в Интернете, содержащие информационные материалы, имеющие отношение к моделируемой ситуации. Информация на сайте постоянно обновляется.

4. Следует помнить, что необходимо с самого начала приучить студентов регулярно проверять свою электронную почту и своевременно посылать ответные сообщения.

5. Важна роль преподавателя в информировании студентов о ресурсах сети Интернет, имеющих отношение к моделируемой ситуации.

6. Студенты также могут создавать свои сайты в Интернете, на которых будут представлены эскизы, фотографии, биографии и другие материалы, необходимые для моделирования ситуации.

7. В моделировании ситуации могут участвовать несколько студенческих групп. Преподаватели могут выступать инициаторами проведения совместных международных проектов.

Для успешного проведения моделирования преподавателю необходимо:

- уметь оперативно передавать информацию студентам;
- иметь настрой на положительный результат;
- уметь организовывать совместную работу студентов;
- создавать атмосферу, способствующую проявлению творческих возможностей;
- иметь навык работы в сети Интернет.

в) использование метода корпоративного погружения.

Мотивационно-стимулирующий компонент включает умения создать у студентов внутреннюю потребность пользоваться иностранным языком как средством общения в ситуациях опосредованной и непосредственной межкультурной коммуникации:

1. путем включения аутентичных материалов (материалов прессы, утилитарных текстов, стихов, песен, видеоматериалов и др.) в процесс изучения языка;

2. путем использования активных форм обучения (проблемных заданий, ролевых игр социокультурной направленности, моделирования ситуаций общения), способствующих более эффективному формированию лингвокоммуникативной культуры;

3. путем привлечения студентов к различным видам внеаудиторной работы (культурно-страноведческие викторины и конкурсы, переписка с зарубежным другом и др.), направленным на решение конкретных задач аккультурации.

г) разработка и использование индивидуализированных языковых стратегий обучения.

Внутри коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков лежит ключевая цель развития коммуникативной компетенции студента, и языковые обучающие стратегии могут помочь в ее достижении. Термин языковых

обучающих стратегий используется в более широком смысле в отношении всех стратегий, применяемых студентом при изучении языка. Таким образом, коммуникативные стратегии являются лишь одним из видов языковых обучающих стратегий. В этом ключе понимание языковых обучающих стратегий всеми преподавателями, которые ставят своей целью развитие коммуникативной компетенции своих студентов, является решающим, так как они являются инструментами активного, индивидуализированного и направленного на обучаемого воздействия., необходимого для развития коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. **Темкина В.Л.** *Опыт конструирования лингвокоммуникативной культуры студентов университета в образовательном процессе/В.Л.Темкина// Методические рекомендации. – Оренбург, 2000.*
2. **Oxford, R.** *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives.*
3. **O'Malley, J.M., & Chamot, A.** *Learning Strategies in Second Language Acquisition/ Cambridge: Cambridge University Press - 1990*

«ПЕРЕВОД» КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Денина О.О.

Оренбургский государственный университет, Оренбург

Перевод как вид духовной деятельности человека восходит ещё к глубокой древности. Он всегда играл существенную роль в истории культуры отдельных народов и мировой культуры в целом. В наше время с середины XX столетия (после Второй мировой войны) благодаря возрастающим международным контактам переводческая деятельность приобрела невиданный ранее размах. К переводческой деятельности не только обострился интерес, но и появилась необходимость научно систематизировать и обобщить результаты практического опыта, накопленного в этой области. Так в современной филологии стала развиваться и сложилась в специальную дисциплину теоретическая наука о переводе - теория перевода или шире «переводоведение». В немецком языке эту науку называют «Theorie des Übersetzens» и «Übersetzungswissenschaft». Наряду с приведёнными названиями за последнее время для более точного обозначения этой отрасли филологической науки были созданы специфические термины. Так в немецком языке «Translationstheorie» и «Translationswissenschaft».

Толкование понятия перевод у каждого учёного своё.

Комиссаров В.Н. даёт следующее определение: «Перевод-это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но в действительности в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки.

Фёдоров А.В.

Перевод-это «...речевое произведение в его соотношении с оригиналом и в связи с особенностями двух языков и с принадлежностью материала к тем или иным жанровым категориям...».

Тюленев С.В.

Перевод-это такой вид вербальной (устной или письменной) деятельности человека, который может быть охарактеризован как би- или полилингвистический и в результате которого создаётся текст, репрезентирующий оригинал на языке перевода.

Латышев Л.К. считает, что слово «перевод» имеет 2 значения. В одном значении это продукт деятельности переводчика-текст, созданный им в устной или письменной форме. В другом значении слово «перевод» обозначает процесс создания этого продукта - это деятельность переводчика, создающего текст.

Перевод можно рассматривать как процесс передачи мыслей, высказанных на одном языке, средствами другого языка. Это означает, что процесс перевода может рассматриваться как акт коммуникации путём передачи информации от отправителя к реципиенту. Сфера перевода - «царство речи». Переводчик в от-

личии от лингвиста имеет дело не столько с языком, сколько с его конкретными речевыми проявлениями – текстами.

Потребность в переводе (деятельности переводчика) возникает только в тех случаях, когда людей, желающих вступить в общение разделяет языковой барьер, который правильно именовать лингвоэтническим, поскольку людей по разные стороны этого барьера разделяет не только отсутствие общего языка, но и то, что связывают с понятием этноса: различие в культуре и национальной психологии, недостаточная информированность в вопросах текущей жизни чужой страны. Дело в том, что существенные особенности языка и тем более культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языков и тем более культур. Это призвано подчеркнуть особую неясность, невидимость культурного барьера на уровне одной культуры. Если языковой барьер абсолютно очевиден, то барьер культур становится явным только при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужой, отличной от нее. Самые очевидные примеры столкновений культур дает просто реальное общение с иностранцами как в их стране, так и в своей родной. Такого рода конфликты порождают множество курьёзов, анекдотов, смешных сюжетов («наши за границей»), иностранцы в России и т. п.), неприятностей, драм и даже трагедий. Итальянская семья усыновила чернобыльского мальчика. Ночью в посольстве Украины в Риме раздался звонок: взволнованный женский голос просил о помощи: «Приезжайте скорее, мы не можем его уложить спать, он кричит, плачет, будит соседей». На место происшествия помчалась посольская машина с переводчицей, которой бедный мальчик объяснил, рыдая: «Я хочу спать, а они надевают на меня костюм!» Ложиться спать для мальчика обозначало: раздеваться. В его культуре не было пижамы, да еще имеющей вид тренировочного костюма.

Варна выделил шесть основных препятствий, или «камней преткновения», мешающих эффективной межкультурной коммуникации:

1. Допущение сходств. Одной из причин непонимания при межкультурной коммуникации становится то, что люди наивно предполагают, будто все они одинаковы или, по крайней мере, достаточно схожи для того, чтобы легко общаться друг с другом. Разумеется, всем людям присущ ряд базовых сходств в биологических и социальных потребностях. Однако коммуникация – это уникальная человеческая особенность, которую формируют специфические культуры и общества. Действительно, коммуникация представляет собой продукт культуры. Кроме того, выходцы из некоторых культур делают больше допущений в отношении сходств, чем выходцы из других; т. е. степень допущения людьми того, что другие им подобны, варьирует для разных культур. Таким образом, само допущение сходств представляет собой культурную переменную.

2. Языковые различия. Когда люди пытаются общаться на языке, который знают не в совершенстве, они часто полагают, что слово, фраза или предложение имеют одно и только одно значение – то, которое они намерены передать. Делать такое допущение – значит игнорировать все остальные возможные источники сигналов и сообщений, включая невербальную экспрессию, интонацию голоса, позу, жесты и действия. Поскольку люди цепляются за одиночные, про-

стые интерпретации того, что, в сущности, является сложным процессом, постольку в коммуникации будут возникать проблемы.

3. Ошибочные невербальные интерпретации. В любой культуре невербальное поведение составляет большую часть коммуникативных сообщений. Но очень трудно полностью понимать невербальный язык культуры, не являющейся вашей собственной. Неправильная интерпретация невербального поведения может легко привести к конфликтам или конфронтации, которые нарушают коммуникативный процесс.

4. Предубеждения и стереотипы. Стереотипы и предубеждения в отношении людей - естественные и неизбежные психологические процессы, которые влияют на все наши восприятия и коммуникативные контакты. Излишняя опора на стереотипы может помешать нам объективно посмотреть на других людей и их сообщения и найти подсказки, которые помогут проинтерпретировать эти сообщения в том ключе, в котором нам намеревались их передать. Стереотипы поддерживаются множеством психологических процессов (включая избирательное внимание), которые могут негативно влиять на коммуникацию.

5. Стремление оценивать. Культурные ценности также влияют на наши атрибуции в отношении других людей и окружающего нас мира. Различные ценности могут вызывать негативные оценки, которые становятся еще одним камнем преткновения на пути к эффективной межкультурной коммуникации.

6. Повышенная тревога или напряжение. Эпизоды межкультурной коммуникации часто связаны с большей тревогой и стрессом, чем знакомые ситуации внутрикультурной коммуникации. Во многих случаях определенная степень тревоги и напряжения необходима для оптимального «выступления», будь то в межкультурной коммуникации или в других сферах жизни (например, при сдаче экзамена или в спортивных состязаниях). Однако излишняя тревога и стресс могут привести к дисфункциональным мыслительным процессам и поведению. Стресс и тревога могут сделать еще большими все прочие камни преткновения, повышая вероятность того, что люди станут догматично цепляться за жесткие интерпретации, держаться стереотипов, несмотря на объективные свидетельства об обратном, и негативно оценивать других. Таким образом, излишняя тревога и стресс только вредят межкультурной коммуникации.

Способы преодоления лингвоэтнического барьера: жесты, формулы пиктограммы. Это неязыковая коммуникация. Но этого мало для общения. Поэтому разделённые лингвоэтническим барьером люди обращаются к услугам языкового посредника – человека, владеющего языками и той и другой стороны.

Конечно, переводчику необходимо иметь правильное представление о переводе как процессе, но важнее всего для него знать, что представляет собой перевод как текст. Переводной текст является производным от исходного в силу различий двух языков, их возможностей. Ещё немецкий философ А.Шопенгауэр, который сам занимался переводами, писал: «Не для каждого слова одного языка можно найти точный эквивалент в другом языке, не все понятия, выражаемые в одном языке словами, полностью совпадают с понятиями в другом языке» (цит. по *Das Problem des Ubersetzens*, 1967. 101-107). Следовательно предпосылки о семантических несоответствиях лексических единиц в

разных языках заложены давно. Есть по этому поводу высказывание немецкого филолога Виламовица-Мёллендорфа : «Следует воспроизводить в переводе не слова и даже не предложения, а мысли и чувства. Платье должно быть новым, а содержание оставаться прежним в переводе» (цит .по Die Probleme des Bbersetzens ,1963.74с.). «Каждый поэт знает: всякий перевод делается не просто с языка на язык , но и со стиля на стиль».Так сказал Виламовиц-Мёллендорф для филологов- классиков. А русский поэт Иннокентий Фёдорович Анненский добавлял к этому: «и с чувства на чувство».

Следует также несколько слов сказать о переводческой этике. Переводчик-это профессия социальная. Человек данной профессии должен быть в меру коммуникабельным, вежливым, воспитанным, не давать волю собственным эмоциям. Его задача не мешать, а способствовать пониманию между людьми.

Список использованных источников

1 С.Г.Тер-Минасова. *Язык и межкультурная коммуникация.*/С.Г.Тер-Минасова– М.:Слово./Slovo, 2000. – 261 с. ISBN 5-85050-240-8

Литература:

2 Библиотека психологии Гумер- Мацумото Д. *Психология и культура.*
htm Internet

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Колосова Т.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одним из важнейших направлений реформирования системы российского образования является совершенствование контроля и управления качеством образования. В настоящее время в России одновременно с существующей традиционной системой оценки и контроля результатов обучения начала складываться новая эффективная система, основанная на использовании тестовых технологий. Это вызвано потребностью в получении независимой объективной информации об учебных достижениях обучающихся, о результатах деятельности образовательных учреждений.

Для преподавателя подобная объективная информация служит не только основой для анализа результатов обучения, прогнозирования уровня достижения государственного стандарта, обоснованных выводов об эффективности использования тех или иных инновационных образовательных технологий, методов, дидактических приемов, организационных форм обучения, но и средством проектирования собственной педагогической деятельности с конкретным контингентом учащихся.

Тестирование в сфере образования - это способ выявления и объективной оценки уровня подготовки студентов по тем или иным учебным дисциплинам или образовательным программам. В процессе тестирования студентам предлагается самостоятельно выполнить некоторый набор специфических заданий, называемых тестовыми. По результатам их выполнения и судят об уровне и качестве подготовки учащихся - каждого в отдельности или их группы. Следовательно, выполнение тестовых заданий представляет собой интеллектуальную деятельность, протекающую в регламентированных и контролируемых условиях.

Процесс введения образовательных стандартов вновь актуализировал проблему контроля учебных достижений. Поскольку нужна стандартная типовая процедура проверки знаний, умений и навыков, оптимальным средством проверки считают тест. Мотивами, побуждающими использовать тесты на занятиях по английскому языку послужили следующие факторы.

Во-первых, в связи с информационной насыщенностью учебного процесса тестовая проверка позволяет:

- более рационально использовать время урока;
- охватить больший объем содержания;
- быстро установить обратную связь с учащимися и определить результаты усвоения материала;
- сосредоточить внимание на пробелах в знаниях и умениях и внести в них коррективы;

- тестовый контроль обеспечивает одновременную проверку знаний учащихся и формирует у них мотивацию для подготовки к каждому занятию, дисциплинирует их;
- контроль с применением тестов позволяет решать проблему саморазвития;
- во многих случаях тесты позволяют преодолеть субъективизм выставления оценок;
- тестовый контроль позволяет индивидуализировать работу со студентами: сильным учащимся заниматься, опережая, а над слабыми усилить контроль;
- правильно оформленный тест развивает добросовестность и аккуратность.
- использование тестов на занятиях повышает интерес к изучаемой дисциплине.

Во-вторых, в настоящее время возрастает роль дистанционного обучения, где также все больше применяется форма контроля уровня обученности ученика или студента в виде теста.

Проблемой разработки тестов вплотную занимались видные российские психологи и педагоги: С.Г. Геллерштейн, П.П. Блонский, А.П. Болтунов, М.С. Бернштейн, А.М. Шуберт, Г.И. Залкинд и др. В 1927 году вышла книга С.М. Василейского «Введение в теорию и технику психологического, педологического и психотехнического исследования», где излагались теоретические и практические подходы к созданию и использованию тестов.

Попробуем определить, что же все-таки представляют собой тесты и тестирование. В одной из работ дается расширенное понимание тестирования, которое, вероятно, является попыткой перенесения прямого перевода с английского языка: «В узком смысле тестирование в педагогике означает использование стандартизованных педагогических тестов для измерения и оценки результатов обучения. В широком же смысле тестирование — это любое испытание с целью выявления и измерения достижений. С этой точки зрения любой университетский экзамен или контрольная по предмету есть тестирование, а совокупность средств и методов, используемых в этом случае, можно охарактеризовать как «системы тестирования» или «тестовые системы». Лексические особенности отмечает В.С. Аванесов: «Понятие «педагогический тест» нужно рассматривать в двух существенных смыслах:

- как метод педагогического измерения;
- как результат применения теста, как метода измерения, состоящего из ограниченного множества заданий. Удивительно, что тексты на русском языке тяготеют к первому смыслу, в то время как в большинстве работ западных авторов понятие тест чаще рассматривается во втором смысле» [1, 35].

Приведем несколько современных словарных определений тестов для психолого-педагогической области:

Тест — это объективное и стандартизированное измерение, легко поддающееся количественной оценке, статистической обработке и сравнительному анализу.

Тест — стандартизированные задания, по результатам выполнения которых судят о психофизиологических и личностных характеристиках, а также знаниях, умениях и навыках испытуемого.

Тест — это система заданий, позволяющих измерить уровень развития определенного психологического качества (свойства) личности.

Тест — это специфический инструмент, состоящий из совокупности заданий или вопросов и проводимый в стандартных условиях, позволяющий выявить типы поведения, уровень владения какими-либо видами деятельности и т.п.

Тест — стандартизованное, часто ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления количественных и качественных индивидуально-психологических особенностей.

При кажущемся разнообразии эти определения близки между собой. Наиболее существенным для нас представляется то, что тест в психолого-педагогическом понимании этого слова означает проверку, испытание, но это не простое установление факта наличия или отсутствия какого-либо качества или свойства. Из приведенных определений следует, что в состав теста входят тестовые задания, что тест должен быть стандартизован и что назначение теста — это выявление личностных особенностей или приращений.

По мнению В.С. Аванесова «Тест состоит из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания и рекомендаций по интерпретации тестовых результатов». [1, 37]

Данное определение представляется вполне корректным, однако, несколько мелким и не совсем точным. Поскольку правила применения должны быть распространены не только на задания, но и на весь тест целиком. Если мы включаем в определение «рекомендации по интерпретации тестовых результатов», то мы должны включить и рекомендации по обработке тестовых результатов.

Мы будем придерживаться несколько иного определения, авторство которого принадлежит достаточно большой группе специалистов из различных регионов России, которые в 1997-98 гг. принимали участие в работах по согласованию понятийного аппарата тестологии:

Тест — это инструмент, состоящий из квалитетически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения [2].

При использовании тестирования необходимо определиться со временем его проведения. В.С. Аванесов приводит следующий алгоритм определения времени тестирования: «Оптимальное время тестирования определяется эмпирически, по показателю дисперсии тестовых данных. Если по оси абсцисс отложить время тестирования, а по оси ординат — значение дисперсии тестовых результатов, получаемое после каждого пробного контроля, то, соединив точки, получим представление об изменении дисперсии; максимум значения последней укажет на оптимум времени, необходимого для тестового контроля» [1, 52].

В качестве практического совета, который автор использует для создания тестов, можно привести вполне современную рекомендацию С. Отиса: время теста должно быть таким, чтобы только пять процентов испытуемых могли справиться со всеми заданиями [3].

Если существует необходимость выполнения заданий большей продолжительности, то есть еще один выход — технология проведения должна предусматривать перерыв. Перерыв несколько усложняет процедуру проведения, делает работу ведущего более ответственной, однако он дает вполне ощутимые преимущества. Отметим, что часть международных сравнительных исследований по оценке подготовленности школьников использует процедуру проведения тестирования с перерывом.

Но даже в условиях хорошо организованного процесса тестирования при наличии единственного варианта теста велика вероятность списывания, подсказок и других нежелательных моментов. Поэтому обычно разрабатывают 5 — 8 параллельных вариантов теста, для которых можно использовать фасетные задания. Под фасетом понимается форма, обеспечивающая представление нескольких вариантов одного и того же элемента содержания теста.

Такую форму контролирующего теста, безусловно, значительно легче реализовать на практике, чем, очевидно, и объясняется его распространенность. Однако его адекватность, даже только в отношении рецептивных видов речевой деятельности, нельзя считать доказанной, что признают и сами его сторонники.

Во-первых, высказываются сомнения относительно достоверности получаемых результатов о степени понимания текста или владения тем или иным умением: неясно, например, когда происходит понимание текста — в процессе слушания/чтения или же в тот момент, когда учащийся работает с заданием теста и сравнивает предлагаемые ему решения вопроса, т. е. выбирает одно из готовых решений.

Во-вторых, пока еще отсутствует исчерпывающий список умений, необходимых для осуществления того или иного вида речевой деятельности.

В-третьих, нерешенным остается вопрос, следует ли проверять все умения или же можно ограничиться несколькими; если же можно ограничиться несколькими умениями, то какими. Последняя проблема тесно связана с вопросом о возможности компенсации одного умения другим, на который также пока еще нет ответа.

Наконец, сомнению подвергается и сама посылка — судить о сформированности того или иного вида речевой деятельности на основании отдельных умений. Эти сомнения высказывали Н. Брукс и другие исследователи еще в 60-х годах. Таким образом, даже беглый анализ существующих теоретических работ и конкретных тестов показывает, что в настоящее время тест еще нельзя считать адекватным способом контроля и потому в практике работы им следует пользоваться с осторожностью.

Несмотря на это, после проведения предложенного нами теста преподаватель сможет выявить знания, умения и навыки, приобретенные студентами за время изучения курса по практическому переводу английского языка.

Планомерное осуществление тестового контроля позволило преподавателю, учебному заведению оценить степень усвоения учебного материала студентами за определенный период, выявить успехи в учении, пробелы и недостатки в знаниях, умениях и навыках у отдельных студентов и у всей группы в целом, определить качество усвоения пройденного и соответствие уровня обученности установленным требованиям.

Объективный анализ результатов тестового контроля за учебной деятельностью студентов послужил основой определения состояния учебно-воспитательной работы и мер, необходимых для ее совершенствования.

Тестовый контроль, осуществляемый преподавателем, в сочетании с другими формами контроля и самоконтролем дает возможность каждому студенту видеть результаты учения и принимать меры к устранению обнаруженных недостатков.

Объективный, надежный и валидный тестовый контроль имеет важное образовательное и развивающее значение, способствуя всестороннему изучению программы, расширению, углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков, развитию познавательных интересов студентов. Каждый студент вынужден активно, мотивированно участвовать в процессе тестового контроля, так как технология научно-организованного педагогического теста не допускает невнимательного отношения испытуемых к выполнению заданий.

Применение тестирования как метода исследования дает ценный материал для определения эффективности овладения учебным материалом и способностей обучающегося к овладению таким материалом. Подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий позволяет выявить у тестируемых степень их языковой и речевой (коммуникативной) компетенции, а их результаты поддаются оценке по заранее установленным критериям.

Однако в рамках существующих ограничений на сегодняшний день метод тестирования является как наиболее мощным, надежным и объективным при решении широкого спектра педагогических задач средством, так и наименее теоретически и практически разработанным в нашей стране.

Список литературы

- 1. Аванесов, В.С. Теория и методика педагогических измерений : учебник / В.С. Аванесов. - М. : Интеллект-Центр, 2000. - 210 с.*
- 2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : учебник / Н.Д. Гальскова. - М. : Академия, 2007. - 336 с.*
- 3. Чельшкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие / М.Б. Чельшкова. - М. : Логос, 2002. - 432 с.*

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ

Грамадик Е.А.
МОУ «Лицей № 3», г. Оренбург

Характерной чертой современного этапа развития общества является всё расширяющееся информационное пространство. В связи с этим возникает потребность к созданию необходимых условий для формирования личности как субъекта, не пассивно усваивающего опыт предшествующих поколений и культуру в целом, а преобразователя. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

В связи с этим изучение критического мышления как характеристики субъекта, как качественно определённого способа саморегуляции личности, а также выявление факторов, способствующих его развитию, приобретает в настоящее время особую актуальность. На сегодняшний день сложились предпосылки, позволяющие осуществить теоретическое осмысление и решение обозначенной проблемы:

- исследованы психолого-педагогические основы критического мышления (Байрамов А.С., Векслер С.И., Венгер Л.А., Выготский Л.С., Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Кожуховская И.И., Леонтьев А.Н., Мальц Л.А., Р.Пол, Рубинштейн С.Л., Теплов Б.М., Д. Халперн и др.);

- обосновано влияние критичности мышления на развитие личности школьника, совершенствование его интеллектуальных, нравственных и духовных качеств (Векслер С.И., Выготский Л.С., Зейгарник Б.В., Д. Клустер, Коржуев А.В., Липкина А.И., Попков В.А. и др.).

Однако специальных исследований развития критического мышления школьников первой ступени обучения проводилось недостаточно. Современную начальную школу мы рассматриваем как важнейшее звено в системе непрерывного образования развивающейся личности, которая призвана обеспечить формирование общих способностей и эрудиции ребенка, овладение им элементарной культурой деятельности, сохраняя при этом его индивидуальность и здоровье, тем самым, закладывая основы готовности к дальнейшему развитию и самообразованию. Время выдвигает свои условия и требует перемен, в том числе в обучении школьников. Сегодня мы хотим, чтобы уже в начальных классах ребенок не заучивал готовые истины, а учился (на своем уровне) наблюдать, анализировать, делать выводы, что поможет ему усваивать необходимую информацию не механически, а с пониманием ее, то есть осознанно. Это важно не только для успешного обучения, но и в целом для формирования личности ребенка. По мнению Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, З.И. Калмыковой, Г.А. Цукерман в младшем школьном возрасте есть необходимые предпосылки для развития критического мышления.

В определении понятия «критическое мышление» мы придерживаемся точки зрения В.А. Попкова и А.В. Коржуева, согласно которой, критическое

мышление – это «специфическая форма *оценочной деятельности субъекта познания*, в процессе которой происходит выявление и оценка степени соответствия того или иного объекта, явления, продукта деятельности различным эталонам и стандартам, способствующие *смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к окружающему миру*» [3, с. 14].

Одним из возможных направлений развития критического мышления младшего школьника является использование содержания гуманитарных дисциплин, в частности предметов языкового цикла (русский язык, литературное чтение, окружающий мир). Педагогический процесс, построенный на принципах системности, поэтапного языкового становления, ориентированный на развитие критического мышления, специально проектируется и если возможно технологизируется.

Этому способствуют различные технологические методы и приемы развития критического мышления, которые важно целесообразно выбирать и комбинировать в учебной деятельности: проблемное обучение, мозговой штурм, метод «ключевых слов» и другие.

Проблемное обучение. Проблемное обучение – это система применения ранее известных приемов обучения, построенная с учетом логики мыслительных операций (анализа, обобщения) и закономерностей поисковой деятельности учащихся (проблемной ситуации, познавательного интереса, потребности). Знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации. Движущей силой процесса проблемного обучения школьника является система внешних и внутренних противоречий, ведущими из которых может быть только учебная проблема. Она связана с познавательными потребностями ученика, с мотивами учения и выражает переход от эмпирического уровня усвоения знаний к теоретическому, что, в свою очередь, характеризуется высоким уровнем мыслительной (познавательной) деятельности субъекта. В данном контексте речь идет о проблемных заданиях, которые стимулируют внутреннюю мотивацию обучаемого и вызывают у него естественное желание высказаться. При выполнении проблемного задания ученик должен испытывать некоторые затруднения и в то же время иметь возможность самостоятельно найти решение. «Умные педагоги всегда использовали противоречие для развития мышления ребенка. И делали это путем создания проблемных ситуаций, которые не разрешаются с помощью уже известных способов действия» [2, с.45].

Мозговой штурм. Один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности. Позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения. Метод содержит четыре шага: постановка задачи, выдвижение идей, обсуждение идей, принятие решения. Это коллективный метод решения задач, поэтому срабатывает системный эффект - увеличивается сила решений от объединения усилий многих учеников (эффект "коллективного" ума) и возможности развивать идеи друг друга. Мозговой штурм можно использовать ежедневно для развития фантазии и воображения, для раскрепощения сознания детей. Можно показать, что у одной и той же за-

дачи есть много разных решений и каждое правильно, но только для своих конкретных условий. Возможный порядок проведения мозгового штурма на уроке литературного чтения во втором классе (В.Ю. Свиридова, Н.А. Чуракова), русская народная сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка». Учитель делит детей на две группы: "генераторы идей" и "проницательные аналитики". Как спасти героям сказки? Что им надо сделать? "Генераторы" высказывают свои решения, а "аналитики" внимательно слушают, запоминают или записывают все идеи, но молчат. Высказывать можно любые идеи, самые дикие и фантастичные, никто смеяться не будет. Каждый должен высказать хотя бы одну идею, чем больше, тем лучше. За все идеи учитель выдает фишки, разного цвета. Когда идеи иссякнут, надо дать слово "аналитикам". Пусть они дружелюбно оценят каждое решение и выберут несколько лучших, а также предложат свои решения. Защитить свое решение должен каждый ребенок, найти ему оптимальную область или условия применения. Это очень важный момент - вырабатывается умение отстоять свое мнение или согласие с более сильными доводами. Мозговой штурм или мозговая атака дает возможность учителю научить детей не бояться высказывать свои мысли, снять страх перед критикой и страх ошибиться, слушать товарищей, уважать и свое, и чужое мнение, сдружить класс.

Метод «ключевых слов». Данный метод помогает учащимся актуализировать личностные смыслы при работе с текстом. На уроке литературного чтения (В.Ю. Свиридова, Н.А. Чуракова) учитель проводит сравнительный анализ европейской и русской народной сказки. Учащимся предлагаются сказки: «Кот в сапогах» и «Кузьма Скоробогатых», в которых каждый для себя выделяет ключевые слова, после чего знакомят с ними весь класс, поясняя, почему выбор пал на них. Каждое ключевое слово, выбранное учеником, является своеобразным ступком смыслов данного текста. Ученик актуализирует значимый для него смысл и делится своим пониманием текста с другими. В процессе высказываний учеников производится запись на доске в таблицу, из которой видно сходство и отличие данных сказок.

Метод конструирования вопросов. Данный метод предлагает самостоятельную постановку вопросов к изучаемому объекту. В качестве объекта изучения могут выступать текст, рисунок, отдельное слово, название произведения, его персонажи, фраза, ситуация, проблема и др. Учащимся предлагается индивидуальное конструирование вопросов; озвучивание вопросов в классе; взаимный анализ и оценка качества составленных вопросов; отбор вопросов для последующей работы по построению новых знаний. Можно использовать прием «толстый и тонкий» вопрос. Этот прием направлен на формирование умения задавать вопросы по поводу прочитанного текста. Учащимся предлагается составить и записать вопросы, которые у них возникли по ходу чтения; обсудить составленные вопросы в группе и выбрать среди них «толстые» (т.е. такие, которые требуют размышлений, важные существенные для понимания данного текста) и «тонкие» (вопросы, требующие однозначного ответа «да» - «нет»); каждая группа представляет свой набор «толстых» вопросов всему классу. Так формируется мотивационная основа и программа дальнейшей рабо-

ты над текстом на основе вопросов, составленных и отобранных самими учениками, а не заданных извне учителем.

Метод вживания. Посредством чувственно-образных и мыслительных представлений ученик пытается «переселиться» в изучаемый объект или перевоплотиться в него, чтобы почувствовать и понять его изнутри. Рождающиеся при этом мысли, чувства и есть эвристический образовательный продукт ученика, который может быть выражен им в словесной, знаковой, двигательной, музыкальной или художественно-изобразительной форме. Например: «Представьте, что вы – цветок. Что вы видите, слышите, чувствуете?».

Прием «Чтение с пометкой». Предполагает работу с текстом индивидуально или в мини-группах. Учитель предлагает «живой» диалог с автором текста. Приведем пример урока окружающего мира (Т.О. Поглазова) по теме «Небесные «Гости»». На фазе вызова учитель побуждает учащихся высказывать свои предположения или прогноз, относительно заявленной темы. (пришельцы, небесные тела и др.) На второй фазе предполагается работа с текстом «Комета», где и применяется прием «чтение с пометкой» или «insert». Учащиеся читают текст, делая на полях по ходу чтения различные пометки. «+» согласен; «-» не согласен; «?» есть вопрос, непонятно; «!» это интересно. На третьей фазе происходит осмысление полученной информации. Обсуждаются вопросы детей: «Почему при приближении к Солнцу у кометы появляется хвост? Как связаны испаряющиеся вещества кометы с испарением воды в чайнике?...». Урок заканчивается созданием высказываний детей их предположений и ответов на них. Если такие упражнения проводить систематически и целенаправленно, они становятся хорошим инструментом для рефлексии, синтеза и обобщения понятий и информации.

Синквейн - это пятистрочный стих. Он требует вдумчивой рефлексии, основанной на богатом понятийном запасе. Уровень сформированности языковой компетенции определяется по лексическому запасу ребенка, умению актуализировать слова в самостоятельной речи. Современная жизнь диктует свои законы: дети, даже не имеющие речевой патологии, медленно актуализируют слова, долго их вспоминают (до 20 при норме 5-7 секунд), у них происходит сужение значения слов, замена названия частей предмета названием целого предмета, утрачиваются слова, обозначающие предметы и явления, которых в данный момент уже не наблюдают. Хорошее владение словом – это искусство, которому нужно учиться не один год. Одним из эффективных методов развития ребенка, который позволяет быстро получить результат, является работа над созданием нерифмованного стихотворения, синквейна. Правила составления синквейна: первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее главную идею; вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основную мысль; третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы; четвертая строка - фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме; пятая строка – слова, связанные с первым, отражающие сущность темы. Предлагаем примеры синквейнов, написанные учащимися начальных классов:

Сергей Михалков «Про мимозу» Витя (обжора) Изнеженный, прожорливый Ленится, капризничает, ест Робин Бобин Барабек Мимоза Полина М., 2-ой «в» класс	А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке» Старуха Своенравная, глупая Бранится, кричит, приказывает. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда Разбитое корыто Костя Н., 2-ой «в» класс
Мальчик. (Лев Толстой «Прыжок») Самоотверженный, честный Растерялся, рассердился, испугался Будь храбр по уму и по сердцу Безумец Алина А., ученица 2-го «в» класса	Капитан. (Лев Толстой «Прыжок») Мужественный, решительный Вышел, увидел, закричал Гордится отец, что у него сын - храбрец Герой Лена К., ученица 2-го «в» класса

Этот прием позволяет развивать способности резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах, требует вдумчивой рефлексии. Это быстрый, но мощный инструмент для рефлексии.

Использование перечисленных выше методов и приемов, специально ориентированных на развитие критического мышления школьников, принципиально изменяет позицию ученика – существенное место начинают занимать роли организатора, творца, исследователя своей деятельности. У школьников развиваются критическое мышление, самоконтроль и самооценка, свидетельствующая о соответственном уровне их общих способностей. Ученик не бездумно принимает готовый образец или инструкцию учителя, а сам в равной с ним мере отвечает за свои промахи, успехи, достижения. Он активно участвует в каждом шаге обучения – принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок и т.д. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным. Следует отметить, что в этом случае меняется характер восприятия, оно становится хорошим «помощником» мышлению. Такое обучение позволяет учащемуся высказывать свое мнение, не боясь допустить ошибку в рассуждении и под влиянием высказанных сверстниками аргументов исправить ее.

Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности. Использование методов и приемов развития критического мышления школьников в процессе обучения родному языку на предметах языкового цикла (литературное чтение, русский язык, окружающий мир) актуально для совершенствования любой предметной деятельности.

Список литературы

1. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / по ред. А.Г. Астолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.: ил. - ISBN 978 – 5 – 09 – 019148 - 7*

2. **Махмутов, М.И.** Проблемное обучение: Основные вопросы теории/ М.И. Махмутов; Академия педагогических наук. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.

3. **Попков, В.А., Коржуев, А.В.** Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании. – М.: Изд. ИУО РАО. 2004.- 200 с. — ISBN 5 – 05 – 005914 - 3.

4. **Свиридова, В.Ю., Чуракова Н.А.** Литературное чтение: Учебник для 2 класса: В 2 частях. – Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. – 160 с.: ил. – ISBN 5 – 9507 – 0076 - 7

РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ НАУКА

Романюк М.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Почему в XX веке возникает наука о речевом воздействии?

Причин этому несколько. Причины социально-политического характера: развитие свободы, демократии, появление идеи свободы личности, равенства людей потребовали науку, которая показала бы, как убеждать равного равного.

В настоящее время люди "внизу" получили определенные права. Они перестали трепетать перед начальством, поскольку законы стали их защищать; профсоюзы, политические партии, различные общества стали выступать в защиту людей; права человека становятся постепенно важнейшей стороной общественной жизни развитых государств. Люди стали "оговариваться" - XX век стал "веком возражений". В нынешних условиях людей стало нужно убеждать, причем всех (даже детей!). Стало необходимо убеждать широкий круг лиц, неравных друг другу по уровню образования, культуры и т. д., но требующих равного отношения. Убеждать стало необходимо в демократических государствах при выборах, в условиях плюрализма мнений и политической жизни, в условиях политической борьбы - политикам стало необходимо учиться убеждать людей в своей правоте.

Причины психологического характера: с конца XIX века меняется концепция человека в обществе. Кроме того, XX век - век персонификации личности, то есть роста индивидуальной неповторимости личности, увеличения непохожести каждого отдельного человека на других (термин Б. Д. Парыгина). Увеличение непохожести людей друг на друга ведет к затруднениям в общении между ними, что и обуславливает потребность в науке об общении, в обучении общению.

Есть и чисто коммуникативные причины возникновения развития науки о речевом воздействии в XX веке, то есть причины, связанные с развитием самого человеческого общения. Для нашего времени характерно резкое расширение сфер общения людей, увеличение числа ситуаций, в которых необходимо вступать в общение и убеждать друг друга - не только в суде и на дворянских собраниях. Расширяется само значение устной речи, она начинает выполнять все более разнообразные функции, играет все более существенную роль в обществе, что приводит к необходимости искать особые приемы в общении, уделять больше внимания разговорной речи.

Существуют и экономические причины, способствовавшие развитию речевого воздействия: конкуренция, кризисы перепроизводства породили необходимость в науке о рекламе, "навязывании" товара, "завоевании" покупателей.

В современном научном пространстве формируется новая интегральная наука, которую можно назвать речевым воздействием. Речевое воздействие формируется как интегральная наука, объединяющая, интегрирующая усилия представителей целого комплекса смежных наук - традиционной лингвистики, психолингвистики, прагматической лингвистики, конверсационной лингвистики, рито-

рики, психологии, теории массовой коммуникации, рекламы, менеджмента, социологии, связей с общественностью, этнографии, конфликтологии. Речевое воздействие формируется как наука об эффективном общении. Как таковая, она, разумеется, имеет свою историю. Еще в Древней Греции и Риме процветала риторика, которая учила эффективному публичному выступлению, умению вести спор и одерживать в споре победу. Древняя риторика была основана преимущественно на логике, правилах логического рассуждения и убеждения. В средние века риторика практически умерла как наука и возродилась в двадцатом веке уже на новой, психологической основе - современному человеку уже важна не только и не столько логика, сколько психологические, эмоциональные приемы убеждения.

Много сделал для современной науки о речевом воздействии американский ученый Дейл Карнеги, который впервые систематически описал некоторые правила и приемы эффективного общения и стал обучать этим приемам. Современная наука о речевом воздействии возникла на основе его идей, хотя затем ее стали развивать представители целого конгломерата наук.

Великий практик и стихийный теоретик, основоположник современного практического обучения речевому воздействию Дейл Карнеги открыл свою первую школу, где он обучал общению, в 1912 г. Вклад Д. Карнеги (1888-1955) в формирование современной науки о речевом воздействии можно обобщенно свести к следующему:

1. Он показал, что в общении людей действуют правила и законы.
2. Показал, что некоторые правила, если их соблюдать, делают общение более эффективным.
3. Обосновал принцип толерантности в общении.
4. Доказал, что взрослый человек в процессе обучения и размышления над собственным общением может повысить эффективность своего общения.
5. Разработал метод обучения взрослых речевому воздействию: рассказывать показательные случаи из жизни и выводить из них правила эффективного общения.

Важнейшее значение книг Д. Карнеги в том, что он учит людей задумываться над своим общением, совершенствовать свое общение и показывает, что совершенствование навыков и приемов общения с людьми в зрелом возрасте на основе принципа толерантности и интереса к собеседнику не только возможно, но и приводит к успеху в делах и улучшению взаимоотношений с окружающими.

Современная наука о речевом воздействии представляется как имеющая следующую структуру (направления):

- риторика как наука об эффективной публичной речи,
- деловое общение как наука об эффективном общении при достижении предметной или информационной цели
- реклама как наука об эффективном продвижении товара на рынке (в ее текстовой, языковой составляющей).

Наука о речевом воздействии трехчастна. Она также делится на: историю науки; теорию науки; практическую часть, связанную с обучением речевому воздействию.

Деловое общение как часть межличностного относится к сфере речевого воздействия, но не все межличностное общение может быть отнесено к сфере речевого воздействия - часть его относится к сфере речевого этикета. Что такое деловое общение? В самом широком смысле слова это такой вид общения между людьми, когда они ставят своей целью достижение деловой цели. Деловая цель бывает двух видов - предметная или информационная. Предметная цель - что-нибудь получить, информационная - что-либо сообщить или узнать.

Основная цель делового общения - достичь поставленной предметной или информационной цели: убедить партнера принять ваши конкретные предложения, побудить его предпринять конкретные действия в ваших интересах, дать вам необходимую информацию, учесть в своих действиях ваши интересы и т.д. Деловое общение практически до начала XX века отсутствовало и как наука, и как практика. В настоящее время наука об эффективном деловом общении активно формируется, определяет свои категории, структуру, приемы описания и обучения. Деловое общение - активно развивающаяся составляющая речевого воздействия как науки.

Становление науки о речевом воздействии - яркая примета современного развития гуманитарного научного знания, ориентированного на практические потребности общества. Эта наука требует усилий как теоретиков, так и практиков. Что же является предметом науки о речевом воздействии? Речевое воздействие формируется как наука об эффективном общении. Какое же общение можно считать эффективным? Видимо, такое, которое ведет к достижению цели. Однако цели в общении могут быть разными.

Цели общения:

1. Информационная. Это цель - донести свою информацию до собеседника и получить подтверждение, что она получена.

2. Предметная. Это цель - что-либо получить, узнать, изменить в поведении собеседника.

3. Коммуникативная. Это цель - сформировать определенные отношения с собеседником. Можно выделить такие разновидности коммуникативных целей: установить контакт, развить контакт, поддержать контакт, возобновить контакт, завершить контакт. Коммуникативные цели преследуют такие речевые формулы как приветствие, поздравление, сочувствие, прощание, комплимент и т.д.

Наконец, можно говорить о существовании ряда условий, соблюдение которых необходимо для достижения эффективности речевого воздействия:

1. Реальная достижимость поставленной предметной цели.
2. Знание общих законов общения и следование им.
3. Соблюдение правил бесконфликтного общения.
4. Использование правил и приемов речевого воздействия.

Теория речевого воздействия по нашему мнению, включает следующие основные проблемы: понятие общения, понятие речевого воздействия, понятие эффективного речевого воздействия, способы речевого воздействия.

Эти способы таковы:

1. Доказывание. Доказывать - это приводить аргументы, подтверждающие правильность какого-либо тезиса. При доказывании аргументы приводятся в системе, продуманно, в соответствии с законами логики. Доказывание - это логический путь речевого воздействия, обращение к логике мышления человека. Доказываем мы так: "Во-первых, во-вторых, в третьих...". Доказывание хорошо действует на человека с логическим мышлением, но логика действует эффективно не на всех (далеко не все мыслят логически) и не всегда (мы уже знаем, что в некоторых условиях эмоция полностью подавляет логику).

2. Убеждение. Убеждать - это вселять в собеседника уверенность, что истина доказана, что тезис установлен. В убеждении используется и логика, и обязательно - эмоция, эмоциональное давление. Убеждаем мы примерно так: "Во-первых... Во-вторых... Поверь, так оно и есть! Это действительно так! И другие так думают. Я это точно знаю! Ну почему ты не веришь? Поверь мне, это действительно так..." и т.д. Убеждая, мы стараемся фактически навязать свою точку зрения собеседнику.

3. Уговаривание. Уговаривать - это преимущественно эмоционально побуждать собеседника отказаться от его точки зрения и принять нашу - просто так, потому что нам этого очень хочется. Уговаривание всегда осуществляется очень эмоционально, интенсивно, использует личные мотивы и основано обычно на многократном повторе просьбы или предложения: "Ну пожалуйста... ну сделай это для меня... ну что тебе стоит... я буду очень тебе благодарен... я тебе тоже сделаю такое одолжение, если ты попросишь когда-нибудь... ну что тебе стоит... ну пожалуйста... ну очень прошу...". Уговаривает ребенок маму: "Ну купи... ну купи... ну купи... ну пожалуйста... ну купи...". Уговаривание эффективно в ситуации эмоционального возбуждения, когда собеседник в равной степени может выполнить просьбу, а может и не выполнить. В серьезных вопросах уговаривание обычно не помогает.

4. Внушение. Внушать - это побуждать собеседника просто поверить вам, принять на веру то, что вы ему говорите - без обдумывания, без критического осмысления. Внушение основано на сильном психологическом, эмоциональном давлении, часто - на авторитете собеседника. Сильные, волевые, авторитетные личности, "харизматические типы" (вроде Сталина) могли внушить людям практически что угодно. Очень внушаемы дети по отношению к взрослым, часто внушаемы молодые девушки, женщины по отношению к грубым и решительным мужчинам.

5. Принуждение. Принудить - значит заставить человека сделать что-либо против его воли. Принуждение основывается обычно на грубом нажиме либо прямо на демонстрации грубой силы, угрозах: "Кошелек или жизнь".

Какие же из этих способов речевого воздействия являются цивилизованными? Первые четыре. Речевое воздействие как наука об эффективном и цивилизованном общении учит нас обходиться без принуждения.

Речевое воздействие - наука о выборе подходящего, адекватного способа речевого воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации, об умении правильно сочетать различные способы речевого воздействия в зависимости от собеседника и ситуации общения для достижения наибольшего эффекта.

Коммуникативная позиция говорящего - еще одно важное теоретическое понятие науки о речевом воздействии. Под коммуникативной позицией говорящего понимается степень коммуникативной влиятельности, авторитетности говорящего по отношению к его собеседнику. Это относительная эффективность его потенциального речевого воздействия на собеседника. Коммуникативная позиция человека может изменяться в разных ситуациях общения, а также по ходу общения в одной и той же коммуникативной ситуации.

Коммуникативная позиция говорящего может быть сильной (начальник против подчиненного, старший против ребенка и др.) и слабой (ребенок против взрослого, подчиненный против начальника и т.д.). Коммуникативную позицию человека в процессе общения можно усилить путем применения правил речевого воздействия, можно ее защитить, а также можно ослабить коммуникативную позицию собеседника (также применяя приемы речевого воздействия и осуществляя различные действия в отношении собеседника). Наука о речевом воздействии представляет собой науку об усилении коммуникативной позиции личности в процессе общения, защите личностью своей коммуникативной позиции и приемах ослабления коммуникативной позиции собеседника.

Совокупность типовых вербальных или невербальных, а иногда и тех и других сигналов, влияющих на эффективность общения, определяется как фактор общения. В рамках факторов выделяются правила общения - сложившиеся в данной лингвокультурной общности представления и рекомендации по общению. Правила подразделяются на нормативные (как надо? как правильно?, то есть правила речевого этикета) и правила речевого воздействия (как лучше? как эффективней?). Основными факторами речевого воздействия, как представляется, являются: фактор внешности; фактор соблюдения коммуникативной нормы; фактор установления контакта с собеседником; фактор взгляда; фактор физического поведения во время речи (движение, жесты, позы); фактор манеры (дружелюбие, искренность, эмоциональность, немонотонность, воодушевление); фактор размещения в пространстве; фактор содержания; фактор языка; фактор объема сообщения; фактор расположения фактов и аргументов, идей; фактор времени; фактор количества участников; фактор адресата.

Существуют также законы общения - устойчивые отношения и взаимосвязи между компонентами коммуникативной ситуации, повторяющиеся в разных коммуникативных ситуациях, независимо от того, кто участвует в общении.

Основные из этих законов таковы.

Закон зеркального развития общения. Этот закон легко наблюдаем в общении. Сущность его может быть сформулирована следующим образом: собеседник в процессе коммуникации имитирует стиль общения своего собеседника. Это делается человеком автоматически, практически без контроля сознания.

Закон зависимости результата общения от объема коммуникативных усилий. Этот закон может быть сформулирован так: чем больше коммуникативных усилий затрачено, тем выше эффективность общения.

Закон прогрессирующего нетерпения слушателей. Данный закон формулируется так: чем дольше говорит оратор, тем большее невнимание и нетерпение проявляют слушатели.

Закон падения интеллекта аудитории с увеличением ее размера. Этот закон означает: чем больше людей вас слушают, тем ниже средний интеллект аудитории. Иногда это явление называют эффектом толпы: когда слушателей много, они начинают хуже "соображать", хотя личный интеллект каждого отдельного человека при этом, конечно, сохраняется.

Закон первичного отторжения новой идеи. Сформулировать закон можно следующим образом: новая, непривычная идея, сообщенная собеседнику, в первый момент им отвергается. Другими словами, если человек вдруг получает информацию, которая противоречит сложившемуся у него на данный момент мнению или представлению, то первая мысль, которая приходит ему в голову - что эта информация ошибочна, сообщивший ее не прав, эта идея вредна, принимать ее не надо.

Закон ритма общения. Данный закон отражает соотношение говорения и молчания в человеческом общении. Он гласит: соотношение говорения и молчания в речи каждого человека - величина постоянная. Это значит, что каждому человеку необходимо в день определенное время говорить и определенное время молчать.

Закон речевого самовоздействия. Закон гласит: словесное выражение идеи или эмоции формирует эту идею или эмоцию у говорящего. Из практики давно известно, что словесное выражение некоторой мысли позволяет человеку укрепиться в этой мысли, окончательно уяснить ее для себя. Если человек своими словами объясняет что-либо собеседнику, он сам лучше уясняет для себя суть рассказываемого. Ср. старый учительский анекдот - учительница говорит ученику: "- Ваня, я тебе уже 20 раз объяснила, сама наконец поняла, а ты все не поймешь"!

Закон отторжения публичной критики. Формулировка закона: человек отторгает публичную критику в свой адрес. Любой человек имеет высокую внутреннюю самооценку. Мы все внутренне считаем себя весьма умными, знающими и правильно поступающими. Именно поэтому любое получение, критика или непрошенный совет в процессе общения воспринимается нами как минимум настороженно - как покушение на нашу самостоятельность, демонстративное сомнение в нашей компетентности и способности принимать самостоятельные решения. В условиях, когда критика осуществляется в присутствии других людей, она отвергается практически в 100% случаев.

Закон доверия к простым словам. Сущность этого закона, который еще можно назвать законом коммуникативной простоты, в следующем: чем проще твои мысли и слова, тем лучше тебя понимают и больше верят. Простота содержания и формы в общении - залог коммуникативного успеха. Говорите просто, давайте простые советы - и люди пойдут за вами, поверят вам. Люди лучше

воспринимают простые истины, потому что эти истины им более понятны, привычны. Многие из простых истин вечны, и поэтому апелляция к ним гарантирует интерес собеседников и их внимание. Интерес к вечным и простым истинам у людей постоянен. Обращение к простым истинам - основа популизма в политике.

Закон притяжения критики. Формулировка закона такова: чем больше вы выделяетесь из окружающих, тем больше о вас злословят и тем больше людей подвергает критике ваши действия. Выделяющийся человек всегда становится объектом повышенного внимания и "притягивает" к себе критику. А. Шопенгауэр писал: "Чем выше вы поднимаетесь над толпой, тем большее внимание вы привлекаете, тем больше будет о вас злословить".

Закон коммуникативных замечаний. Формулировка закона: если собеседник в общении нарушает некоторые коммуникативные нормы, другой собеседник испытывает желание сделать ему замечание, поправить его, заставить изменить его коммуникативное поведение. Так, если собеседник начинает кричать на нас, нам всегда хочется сказать ему: - Перестаньте кричать! Если он стал говорить тихо, нам хочется сказать: - Говорите громче! Если он начинает командовать, распоряжаться, мы говорим: - А почему вы здесь командуете? Стесняющемуся человеку мы говорим: - Смелее, не стесняйтесь! Хвастуну: - Что это вы расхвастались? и т.д.

Закон ускоренного распространения негативной информации. Суть данного закона хорошо передает русская пословица "Плохие вести не лежат на месте". Негативная, пугающая, способная повлечь изменения в статусе людей информация имеет тенденцию к более быстрому распространению в группах общения, нежели информация позитивного характера. Это связано с повышенным вниманием людей к отрицательным фактам - в силу того, что положительное быстро принимается людьми за норму и перестает обсуждаться.

Закон искажения информации при ее передаче ("закон испорченного телефона"). Формулировка закона такова: любая передаваемая информация искажается в процессе передачи в степени, прямо пропорциональной числу передающих ее лиц. Это означает, что чем через большее число людей передается та или иная информация, тем больше вероятность искажения этой информации.

Закон отклонения публичной критики. Закон этот гласит: когда осуществляется публичная критика кого-либо по тому или иному вопросу, и при этом присутствует человек, у которого есть аналогичные недостатки, но его лично в данный момент не критикуют, этот человек критику от себя практически всегда отводит, считая, что "у него - совсем другое". Человек как бы не прилагает к себе критику по аналогии.

Закон речевого усиления эмоций. Формулировка закона: эмоциональные выкрики человека усиливают переживаемую им эмоцию.

Закон речевого поглощения эмоции. Формулировка закона: при связном рассказе о переживаемой эмоции она поглощается речью и исчезает.

Закон эмоционального подавления логики. В условиях эмоционального возбуждения человек плохо говорит и плохо понимает обращенную к нему речь.

Итак, современная наука о речевом воздействии обладает следующими особенностями.

1. Она межпредметна и использует данные и что особенно важно - методы разных наук.

2. Базовая принадлежность речевого воздействия - это лингвистика, но естественно, лингвистика прикладная, лингвистика воздействия (необходима для педагогики, воспитания, рекламы, массовой коммуникации, делового общения, менеджмента).

3. Она отчетливо разделяется на теорию и практическую часть.

Основные теоретические понятия науки о речевом воздействии: способы речевого воздействия на личность (доказывание, убеждение, уговаривание, внушение, принуждение); аспекты речевого воздействия, их структура (вербальное, невербальное речевое воздействие, типы сигналов); цели общения (предметная, информационная, коммуникативная); типология и причины коммуникативных неудач, коммуникативное самоубийство; условия эффективного речевого воздействия; знание общих законов общения и следование им; соблюдение правил бесконфликтного общения; использование правил и приемов речевого воздействия; реальная достижимость поставленной предметной цели.

Таким образом, речевое воздействие имеет свой собственный, не изучаемый никакой другой наукой предмет - эффективное общение, формирующий терминологический аппарат, практическое применение, поэтому есть все основания рассматривать и разрабатывать речевое воздействие как самостоятельную науку. Это представляется нам актуальной и современной научной задачей.

СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ СВЯЗАННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ - ПРИМИТИВОВ INTERNET)

Махрова Е.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Предметом исследования лингвистики на современном этапе выступает текст как структурно-смысловое целое. Среди основных категорий текста, можно выделить информативность, когезию, членимость, ретроспекцию и проспекцию, завершенность (Гальперин 1981: 11).

К понятию связанности текста относятся различные типы отношений компонентов текста, среди которых главным является повтор.

В данной статье на материале французских текстов примитивов INTERNET будет сделана попытка выявить особенности синтаксических повторов, определить жанровую специфику повторов.

Цель статьи - изучение сукцессивной организации синтаксических повторов на примере текстов-примитивов INTERNET (форумы, комментарии, блоги).

Материалом исследования послужили 350 текстов-примитивов INTERNET (форумы, комментарии, блоги: www.yahoo.fr, www.voila.ru, www.Lemonde.fr, www.Lefigaro.fr), демонстрирующие функционирование данного вида повтора как способа текстообразования электронных текстов INTERNET.

Повтор является сложной, многогранной и одной из самых дискуссионных проблем во многих лингвистических исследованиях. Textoобразующая роль повтора в текстах разных жанров и стилей изучалась в работах разных лингвистов (Лукьянова 1982; Плеханова 1983; Данилевская 1985; Черемисина, Новикова 1996; Новикова 1997 и др.).

По мнению М.П. Сенкевич, использование повтор как конструктивного элемента построения текста, представляет собой нарушение сочетаемости слов (Сенкевич 1984, 205), а Х. Касарес считает конструкции с плеоназмом (избыточностью) отклонениями в форме построения (Касарес 1959, 350).

Существует и иное мнение, высказываемое исследователями-лингвистами, касательно того, что причины повторения кроются в основной функции языка - быть средством общения, так как повтор сказанного связан с потребностью говорящего донести мысль до слушающего, внушить ему эту мысль.

Повтор, являясь одним из приемов воздействующей коммуникации, акцентирует внимание на каком-либо отдельном смысловом элементе высказывания, либо на всем высказывании

Благодаря повторам, создается общая идея, повтор является некоторым кодом, ключом, с помощью которого происходит переключение с одного предмета на другой, который, по замыслу создателя текста, является второстепенным. Повтор не только привлекает внимание читателя к важному отрезку в тексте и способствует связности текста, но и служит созданию иного эффекта: чем

больше говорится о ком-то или о чем-то, тем больше внимания переключается на другой объект; повтор служит фоном, на котором ярче выступают другие смысловые элементы текста. Прием повторения способствует лучшему пониманию заложенной в тексте информации, так как внимание читающего, в первую очередь, привлекается новой информацией, а уже известное выступает фоном, необходимым для лучшего восприятия нового материала.

Синтаксический повтор как стилистический прием можно рассматривать как типизированное обобщение имеющегося в языке средства эмоционального выражения, представляет собой один из продуктивных стилистических приемов.

Повторы передают значительную дополнительную информацию эмоциональности, экспрессивности и стилизации и, кроме того, часто служат важным средством связи между предложениями. К основным функциям синтаксического повтора как стилистического приема можно отнести следующие функции: усиление выразительности (эмфазы), функция последовательности передачи информации, функция выражения многократности или длительности действия, функция нарастания, выделение неповторяющегося элемента, создание ритма текста, придание ясности тексту через избыточность (тавтологию), функция стилизации эмоциональной разговорной речи.

К синтаксическим повторам примыкает такое явление как синтаксический параллелизм (Москвин, 2001, 81-85).

Н.М. Разинкина определяет синтаксический параллелизм как «семантико-структурное единство, состоящее минимально из двух компонентов (составляющих), которые характеризуются синтаксической тождественностью и логико-смысловой общностью» (Разинкина 1992, 45).

По словам О.Ю. Коробейниковой основой параллелизма является «сходство синтаксической позиции и грамматической формы» (Коробейникова 1996, 111). Ю.М. Лотман выделяет то, что элементы синтаксически параллельных конструкций воспринимаются как взаимоаналогичные (Лотман 1994, 119).

Синтаксический повтор состоит в том, что слова являются однородными членами предложения, каждое последующее повторяет синтаксическую функцию предыдущего; следуя друг за другом, ни одно из них не повторяет значения предыдущего (Моисеева 2002, 77).

С помощью однородных членов рисуются детали общей картины, единого целого, показывается динамика действий, образуются ряды эпитетов, «обладающих большой экспрессивностью и живописностью, позволяющих создавать целую гамму красок, звуков, запахов» (Розенталь, 1988: 186).

Синтаксический повтор реализуется в тождественном построении предложения или фрагментов речи. Лингвисты выделяют целый ряд разновидностей синтаксического повтора: синтаксический повтор словосочетаний, предложений, слов; лексико-синтаксические повторы, осложненные анафорой, эпифорой, а так же содержащий симплоку. (Кожевникова 1993, 58).

З.И. Хованская под лексико-семантическим повтором понимает повторение синтаксических конструкций содержащих лексические повторы (Хованская 1984, 298).

Относительно расположение языковых единиц в удалении друг от друга выделяют дистантные и при расположении языковых единиц в непосредственной близости одна от другой контактные синтаксические повторы; по количеству элементов входящих в структуру: двучленные, трехчленные и многочленные; касательно распространения структуры образца и порядка слов существуют точные и вариативные синтаксические повторы. Синтаксические повторы могут быть неполными, если при построении параллельной синтаксической конструкции отсутствует какой-то элемент, или наоборот, быть осложненными дополнительными элементами конструкции.

В нашей работе использован определенный перечень критерии выделения синтаксических повторов, на основе которых нами выбраны следующие примеры:

- различные виды семантического повтора в любом типе текста будет ли это художественное произведение, публицистический текст или Интернет дискурс выполняет какую-то функцию: выделение основной мысли, создание коммуникативной целостности, акцентирование внимания читателя, предупреждение тавтологии, избежание двусмысленного толкования.

- с помощью однородных членов рисуются детали общей картины, единого целого, показывается динамика действий, образуются ряды эпитетов;

- синтаксический повтор реализуется в тождественном построении предложения или фрагментов речи (Кожевникова 1993, 58; Москвин 2000, 83);

- синтаксический повтор в тексте может сочетаться как с лексическим, так и семантическим повторами;

- усиление ритмической организации текста;

- повторение синтаксических конструкций содержащих лексические повторы (Хованская 1988, 300);

- синтаксические повторы могут быть неполными, если при построении параллельной синтаксической конструкции отсутствует какой-то элемент, или наоборот, быть осложненными дополнительными элементами конструкции

- по количеству элементов входящих в структуру повтора: двучленные, трехчленные и многочленные ;

- синтаксический повтор это соединительная линия отдельных предложений или контекстов в единое синтаксическое целое.

Приведем примеры синтаксических повторов. В анализируемых фрагментах текста жирным шрифтом выделены синтаксические повторы.

Синтаксический повтор:

*Prus sa prestation dans le film de Sophie Coppola, Bill Murray se complait dans ce genre de personnage lymphatique se laissant guider par Jim Jamurch qui nous entraîne dans un non film qui se veut une qukte introspective et qui nous laisse de marbre. Ce film est dūmoralisant et triste comme un dimanche pluvieux, ennuyeux comme une partie de cricket pour un non initiū, mou comme une course de gastūropodes. Mkme si la bouille de Bill Murray est assez expressive, ses silences ne nous apprennent rien sur ses ressentiments. Voila un personnage qui n'est pas motivū, qui peut fuir quand il le veut cette pūripūtie puūrile. **Tout comme lui, cette envie de fuir nous prend**, mais comme nous avons payū 9 euros pour voir le film,*

confortablement installü dans l'une des salles de MK2 du secteur de la bibliothèque nationale, on se force a aller jusqu'au bout. **Tout comme lui, on assiste a son parcours en attendant qu'il se passe quelque chose, tout comme lui on est un observateur neutre et amorphe, on est düsolü d'entrer a nouveau dans la vie des conquites du passü, tout comme lui on se demande ce qu'on fait la.** Alors pour ne pas se poser de questions et pour ne pas vivre de telles situations inconfortables et inutiles, n'allez pas voir ce film, *mkme si des "cinüastes" l'ont primü a tort.*

Повтор «**tout comme lui**» подчеркивает здесь не только эмоциональное восприятие сюжета, но и показывает логическую цепь, выстроенную автором в его рассуждении. Им выстроена, целая парадигма размышлений. Повтор здесь позволяет выстроить структуру текста логичнее, для этого и применяется повторение главных частей предложения.

Pour ma part, je suis complütement addict a la tülü.

Je l'avoue sous couvert d'anonymat. c'est plus facile.

Je ne sais pas trop si j'aime la tülü. Ce qui est sûr, c'est que j'ai toujours vécu avec.

La tülü, c'est un plaisir facile, surtout quand on est seul aprus une journüe de travail pas trus fun.

Au moins, a la tülü, c'est rigolo, c'est moins sürieux qu'au boulot.

Ceci dit quand je suis en vacances ou avec des amis, je n'üprouve pas le besoin d'allumer la tülü.

Au fond, c'est une activitü de cülibataire la tülüvision. Cela donne l'impression de ne pas ktre seule.

Il y a de trus bons programmes et des moins bons qui essayent de montrer qu'ils ont du sens et qu'ils sont proches des prüoccupations des gens.

Mais ce qui est troublant, c'est que jamais, non jamais, on ne voit a la tülü de gens vautreüs dans leur canapü a regarder la tülü. C'est pourtant une activitü pratiquüe par beaucoup de gens.

Благодаря использованию повтора «**La tülü, c'est un plaisir facile**», «**la tülü, c'est rigolo, c'est moins sürieux**» реализуется единство и логическая связь двух предложений. В первом предложении автор вводит понятие телевидение в его собственном понимании, а второе предложение подчеркивает причинно-следственную связь в размышлении автора.

(ücrivain et pilote que j'admire). Il est nü avec le 20ume siucle et a trouvü la mort en 1944, alors il ne vivait pas "il y a plus d'un siucle".

La diffürence, si nous prenons le temps de nous y attarder, si nous ne sommes pas paralysüs par une phobie, ou si nous ne nous croyons pas supürieurs a tout ce que nous ne connaissons pas, est effectivement un enrichissement. Ceci me semble indiscutable.

В примере полный лексико-синтаксический повтор представляет собой аналогичное построение фрагментов предложения: **si nous prenons le temps de nous y attarder, si nous ne sommes pas paralysüs par une phobie...**

С помощью повторения частей, автор не только подчеркивают единства текста, но и выявляет динамику действия. Многократные повторы служат развитию мысли и, соответственно, развитию семантического пространства текста.

Повтор основы предложения **si nous** и последующий глагол выражает отношение говорящего к предмету обсуждения.

la langue française ne se perdra jamais, elle ne disparaîtra jamais car il y aura toujours quelqu'un pour parler le français.

la langue évolue, c'est tout à fait normal: elle suit l'évolution des hommes.

le français parlé il y a plusieurs siècles n'était-il pas considéré comme tel par les hommes de ce temps? et pourtant maintenant, nous parlons à le lire...

oui la langue évolue et il est fort probable que dans plusieurs siècles, on ne comprendra plus "notre" français comme nous le comprenons actuellement, mais non le français n'est pas en perdition...

Данный пример показывает одну из важнейших функций синтаксического повтора, заключающуюся в сочетании с лексическим и семантическим повторами. В тексте синтаксические повторы сочетаются с лексическим повтором слова **langue**: **la langue française ne se perdra jamais, elle ne disparaîtra jamais**, и синтаксический повтор сочетается с семантическим «**la langue évolue, c'est tout à fait normal: elle suit l'évolution des hommes.**». В тексте встречается трехкратное употребление существительного **langue** и его синонимические эквиваленты представленные словосочетаниями **le français parlé, le français, "notre" français** и местоимением **elle**, использование которых придает речи адресанта яркость и выразительность. Повтор, используемый автором не только привлекает внимание читателя к наиболее значимому моменту в тексте, придает связность тексту, но и создает параллельный эффект: повтор служит фоном, на котором другие смысловые элементы текста кажутся более выразительными, благодаря чему текст становится более понятен читателю, и позволяет ему самостоятельно делать вывод. *Un film qui vous a fait pleurer aux larmes, qui vous a fait rire à en pleurer...un film qui vous a profondément marqué pour x raisons...Moi je vous avouerais que j'ai du mal à choisir ! "La Vie Rêvée des Anges", "Marius et Jeannette", "la Vie est belle"...mais aussi "Fresa y Chocolate", "Land and Freedom" ...et bien d'autres encore !! Et vous?*

Повторяемость в данном тексте представлена полным лексико-синтаксическим повтором, т.е. основанным на абсолютном синтаксическом параллелизме: **Un film qui vous a**, повторное употребление слова **film** составляет дистантный лексический повтор, так как они разделены между собой фрагментом текста. По количеству членов входящих в структуру повтора, он является трехчленным. Тождественные подлежащие выражают тождественную тему, поэтому занимают препозитивное положение. Многократное повторение придает тексту определенную динамику, более того ускорение и нарастание эмоционального фона. Данный пример представляет собой монолог, который ведет автор с адресатом: **Et vous?**, и через использование повтора реализуется метафора понятие «**film**», с помощью которого выстраивается эмоционально-логическая связь предложения.

Pour ce qui est de l'émotivité je le suis aussi énormément. Avant je pensais que c'était un défaut parce que j'avais le sentiment de me rabaisser si je montrais que je pleurais. Avec mon expérience je sais aujourd'hui que ce "défaut" est en réalité une

*grande qualité parce que nous sommes capables de sentir les choses, de se mettre a la place des gens (empathie) on est souvent vu par les autres comme une oreille attentive, on est dévouée aux autres et de grandes valeurs se dégagent de ce trait de caracture (honnêteté, franchise, fidélité, investissement dans les relations...) **Saches que des gens comme nous sont trus prisés par le patrons car on peut compter sur nous et sur notre investissement dans l'entreprise. Souvent les gens comme nous sont amenés a travailler dans le social et les ressources humaines.***

Пример представлен полным лексико-синтаксическим дистантным и одновременно вариативным повтором, входящим в состав двух предложений. В тексте синтаксический повтор является соединительной линией проходящий через всю канву содержания, и выполняет при этом две задачи: передает смысл всего высказывания, и определенный подтекст, ориентирующий читателя на размышление и выводы, что реализуется с помощью повтора основы предложения **les gens comme nous sont**, подразумевающее под собой сравнение мыслей высказанных автором и мнения читателя.

Таким образом, исследование сукцессивной организации текстов-примитивов позволило сделать вывод о значимости синтаксических повторов в целостности организации текста. Сравнительный анализ выявил тот факт, что процентное количество синтаксических повторов проанализированных нами на примере 350 текстов примитивов INTERNET составляет 18,2%.

Список литературы

1. **Гальперин А.И.** «Народные контакты»: Очерки по стилистике английского языка", М., 1981.
2. **Сенкевич М.П.** Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. М.: Высшая школа, 1984.
3. **Касарес Х.** Введение в современную лексикографию / Русский пер. М., 1959.
4. **Москвин В.П.** Типология повторов как стилистической фигуры // Русский язык в школе. – Волгоград, 2000. –С. 81-85.
5. **Разинкина Н.М.** Международные контакты: Русско-английские соответствия. Справочник 2-е изд. доп. М.: Высш. шк. 1992.- 95с.
6. **Коробейникова, О.Ю.** Языковая эквивалентность как фактор организации художественного текста: Дис. канд. филол. наук, СПб., 1996
7. **Лотман Ю. М.** Избранные статьи. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Офор. М.Руйзо. – Таллин, 1992. – 480 с.
8. **Моисеева И.Ю.** Коммуникативная функция языка и проблема понимания художественного текста (на материале семантической редупликации во французском языке). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Москва, 2002.
9. **Розенталь Д. Э.** Практическая стилистика русского языка. - М.: Изд-во "Высшая школа", 1974. – 353 с.
10. **Кожеевникова Н.А.** Симметрическая и ассиметрическая конструкция в синтаксисе лирики // Очерки истории языка поэзии XX века – М., 1993 –С. 58-81

11. Хованская З.И. Стилистика французского языка / З.И. Хованская. – М.: Высшая школа, 1984. – С. 290-315.

СИСТЕМА ОРИЕНТИРОВ В ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Осиянова О.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Основным ресурсом развития мирового сообщества является человек нового типа, способный регулировать отношения между людьми, преодолевая конфликты в процессе общения, что увеличивает возможности самореализации на основе коммуникативности и толерантности. Поэтому важной задачей высшей школы в контексте повышения качества филологического образования является обучение культуре речевого общения, как источнику личностного и профессионального развития студента-филолога.

В условиях многоуровневого образования культура речевого общения становится актуальной компетенцией подготовки бакалавров и магистров, специализирующихся в научно-исследовательской, научно-педагогической или иных видах профессиональной деятельности. Расширяя объем компетенций выпускника вуза, культура речевого общения в системе образования призвана обеспечить воспитание граждан, способных к социализации, обладающих высокой нравственностью и проявляющих терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Язык культуры, как общей культуры личности, так и культуры общества в целом в XXI веке становится языком межличностного общения и культуры международного сотрудничества. Системный анализ предшествующего опыта и интерпретации понятийно близких терминов помогает увидеть в культуре речевого общения отражение традиций, норм, образцов и правил речевого поведения людей (социально-нормативный аспект); высокий уровень выполнения деятельности, позволяющий личности самоопределиться и самореализоваться (индивидуально-смысловой аспект); личностное образование, характеризующее культуру деятельности по утверждению своих взглядов, своего значения во взаимодействии со средой, в принятии ее ценностей (ценностно-деятельностный аспект). «Двойственность», «двумерность», присущая любой культуре (Л.Н. Коган), проявляется и в культуре речевого общения, позволяя рассматривать ее, с одной стороны, как «мир культуры» (мир социального опыта человека, мир ценностей), с другой – как качественную характеристику речевого общения и уровня развития личности в целом. Деятельная сущность культуры речевого общения дает возможность раскрыть ее человекотворческую сущность и конкретизировать представление о человеке как субъекте культуры общения. Вместе с тем, следует отметить, что культура речевого общения не развивается у носителя языка сама по себе, то есть в процессе социализации. Напротив, она всегда является предметом специализированного обучения. В многоуровневом образовании в процессе обучения культуре речевого общения ведущая роль принадлежит системно-субъектно-ориентационному подходу, отражающему стратегию научного поиска и позволяющему рассматривать обучение культуре речевого общения как самооргани-

зующую систему, развитие которой осуществляется посредством ориентировочной деятельности студента в системе ориентиров: целей, принципов, знаний, опыта, стимулов.

Согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова термин «ориентир», понимается, как «предмет, по которому ориентируются» [1, с. 393]. Иными словами с помощью ориентиров человек определяет свое «местонахождение», *выбирает* способ действий и корректирует дальнейшие действия. С одной стороны, выбор определяется направленностью деятельности (и связан с общей направленностью личности), с другой стороны, на выборе отражается и в выборе проявляет себя отношение к деятельности. Имея в наличии не один, а множество ориентиров, человек выбирает из них некоторую совокупность наиболее значимых в данный момент. Э. Фромм так определил роль ориентиров в жизни человека: «В высшей степени интересно отметить, что нет ни одной такой культуры, которая могла бы обойтись без подобной системы ценностных ориентаций или координат...» [2].

Речевое общение предполагает для его успеха выбор ориентиров, сохраняющих субъектно-субъектные отношения общающихся на основе системы обратной связи. Для обучения культуре речевого общения особенно актуально смысловое назначение ориентира, связанное с анализом проблемной ситуации, установлением отношений между элементами ситуации и их актуальных значений, контролем и коррекцией по ходу выполнения деятельности. Именно ориентиры помогают субъекту не только осознавать значение ситуации выбора, но и определять личностный смысл фиксируемых явлений, приобретая, таким образом, субъективно-ценностный характер. Ориентиры дают основание для самоопределения в целом и в каждой конкретной ситуации. Основой для формирования отношения выступает процесс «ориентирования», то есть выбор в системе ориентиров, которые могут иметь конкретную и абстрактную природу, относительно устойчивый и переменный характер. Важная особенность ориентиров заключается в том, что практически никогда ориентир не являет себя субъекту в единичном составе; основной ориентир в виде цели деятельности дополняется другими, корректируется ценностями человека, ограничивающимися условиями и т.д. С точки зрения системно-субъектно-ориентационного подхода вся совокупность избранных ориентиров будет носить конструктивный характер, способствующий личностному развитию и совершенствованию культуры речевого общения, только в том случае, если будет образовывать систему. В этом случае речь идет о взаимодействии двух систем: Личность – Система ориентиров. Системный характер совокупности ориентиров служит определенным гарантом гармонизации личностного развития в ходе обучения.

В качестве значимых ориентиров в обучении культуре речевого общения мы называем систему ориентиров, представляющих ориентационное поле: ориентиры-цели; ориентиры-принципы; ориентиры-знания; ориентиры-опыт; ориентиры-стимулы. Ориентационное поле, таким образом, понимается как система активных ориентиров, которые используются субъектом при принятии решения о том или ином выборе в речевом общении, служат для коррекции в

процессе реализации выбора и опорой в выражении отношения. Все ориентиры носят ценностный характер.

Правомочность использования термина «ориентационное поле» принимается нами вслед за исследованием Е.И. Казаковой, обосновавшем актуальность данного термина благодаря многочисленным позитивно-конструктивным ссылкам в психологической и педагогической литературе на мотивационную теорию Курта Левина [3]. Ядром теории являлось исследование мотивационного поля, определяющего всю жизнедеятельность личности. Смысл теории состоит в том, что наблюдаемое в любой момент поведение трактуется как функция поля, двумя основными компонентами которого являются личность и среда. Следовательно, ориентации можно рассматривать как определенные функциональные характеристики в этом поле. Таким образом, выбор ориентиров в ориентационном поле, с одной стороны, определяется ценностными ориентациями личности, а с другой – отражает их.

Поскольку речь идет о системном характере поля ориентиров, то закономерно требуют рассмотрения ведущие позиции системного анализа: каков состав системы, характер связей и системообразующий фактор, какова структура системы ориентиров, предназначенной для обучения культуре речевого общения, решающую роль играют *ориентиры-цели*, так как они являются системообразующим фактором в осуществлении цели участвующих в общении людей, в соответствии с мотивами, обуславливающими эти цели и с помощью способов, которые не могут вызвать у партнеров чувство неудовлетворения. Ориентиры-цели предполагают достижение такого уровня речевого общения (на любом языке), которое обеспечивает вхождение людей в современное коммуникативное пространство, определяющее их личностное развитие.

Ориентиры-принципы, основанные на единстве познания и общения, предполагают учет особенностей адресата, ценностных ориентаций собеседников, пространственных и временных условий речевого общения. Они являются исходными, руководящими опорами в обучении культуре речевого общения. *Ориентиры-знания* включают: знание языковой системы; знание о культуре речевого общения как основе достижения успеха в общении и личностном развитии; ценностные ориентации другого человека, которые выражаются в идеалах, потребностях, интересах, уровне притязаний; знание самого себя (своих положительных и отрицательных сторон). Ориентиры-знания в иерархии ориентиров могут занимать разное место в зависимости от ситуации общения и имеющегося опыта.

Ориентиры-опыт представляют собой интегрированный опыт речевого общения с разными категориями людей (возраст, пол, социальный статус, профессия), обеспечивающий приобретение знаний, умений и навыков культуры речевого общения в современном коммуникативном пространстве. Ориентиры-опыт призваны обеспечить овладение содержанием речевого общения, представляющим разные виды опыта: опыт применения так называемых «готовых знаний» для ориентировки в жизненно-практических и познавательных ситуациях; опыт применения также заранее установленных способов выполнения различных видов человеческой деятельности; опыт творческой деятельности;

опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (по И.Я. Лернеру). Так в обучении культуре речевого общения обогащается личностный опыт, ставший собственным взглядом, убеждением и выводом из пережитого, приобретаемого в специально создаваемой личностно-развивающей ситуации.

Ориентиры-стимулы имеют существенное значение в практике предречевой ориентации, так как создают установку на дальнейшую коммуникацию и таким образом повышают эффективность общения. В обучении культуре речевого общения ориентиры-стимулы способствуют самоактуализации личности как субъекта речевого общения на основе ее потребностей, интересов, убеждений, ценностных ориентаций.

Данные ориентиры необходимы как опора, самая общая, первоначальная схема, когда мы еще не знаем, какие ориентиры нам окажутся необходимы, и в каком системном отношении они будут находиться. В случае обучения культуре речевого общения, имея даже один и тот же набор ориентиров, говорящий меняет их иерархическое соотношение в зависимости от разных факторов (социальной ситуации, возрастных и индивидуальных особенностей), делая какой-то элемент ситуации доминантным, не учитывая практически других. Тогда правомерно (по Л.С. Выготскому) говорить о перцептивных действиях как ориентировочном звене речевой деятельности, связанных с воспринимаемой ситуацией. Так в составе деятельности связываются необходимой связью отдельные ориентиры и отдельные операции, то есть следует говорить об отношении «система – система» (в трактовке П.Я. Гальперина) планомерного (поэтапного) формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина) – основа использования в обучении культуре речевого общения системы ориентиров, помогающей планировать речевое общение, контролировать его ход, вносить при необходимости коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче. Так учащийся получает возможность достигнуть социально значимых результатов в речевом общении, то есть осуществить творческий вклад в объективно существующую систему знаний и опыта, формируя в себе, по определению П.Я. Гальперина «дисциплинированного» субъекта учения, что достигает своего пика в период обучения. Приведем [4, с. 66] не столько статичные, сколько динамичные параметры речевого общения, изменяющиеся, выстраивающиеся на разных этапах общения в разные иерархические структуры. Причем каждая ситуация речевого общения, представляющая творческую задачу, может быть решена с помощью ориентиров целей, принципов, знаний, опыта, стимулов как алгоритмов конструирования высказывания, имеющего силу воздействия на основе достоверного восприятия и убедительного выражения.

Проблема обучения культуре речевого общения – это проблема обучения социальным навыкам, заключающимся в использовании имеющихся опыта и знаний, в выборе целей и стимулов для их достижения, не нарушая принципов единства общения и деятельности. Деятельность речевого общения выражает сложные отношения, в которых формируются сами субъекты общения, опреде-

ля стратегию и тактику в зависимости от конкретных условий общения, выбора и реализации планов речевого взаимодействия.

Стратегия речевого общения предполагает планирование речевого взаимодействия. Воздействуя на убеждения, складывающиеся нравственные нормы общения, мировоззренческие позиции личности, стратегия становится призывом к речевому поступку или воздержанию от него. Тактика речевого общения включает конкретные приемы привлечения внимания, установления и поддержания контакта с партнером, приведение его в определенное эмоциональное состояние, воздействуя на его поведение положительной или отрицательной оценкой. Обращаясь к проблеме обучения культуре речевого общения, мы не можем не учитывать многовариантности стратегических и тактических позиций субъектов деятельности речевого общения. При этом мы полагаем, что система ориентиров обеспечивает трансформацию цели общения в побуждения самой личности, допуская воздействие на ее мотивационную сферу, внутренний мир, самосознание. Тогда обучение культуре речевого общения можно рассматривать как участие в самореализации личности.

Список литературы

1. **Ожегов, С.И.** *Словарь русского языка / С.И. Ожегов.* – Екатеринбург, 1994. – 800 с. – ISBN 5-7450-0410-X.
2. **Фромм, Э.** *Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм.* – М.: АСТ, 2004. – 447 с. - ISBN 5-17-023209-8.
3. **Казакова, Е.И.** *Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.И. Казакова.* – СПб., 1995. – 39 с.
4. **Смирнов, С.Д.** *Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С.Д. Смирнов.* – М.: Академия, 2001. – 304 с.- ISBN 5-7695-0793-4.

СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

Старшинова Е.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В данной статье предполагается рассмотреть требования, предъявляемые современным образованием к профессиональной подготовке будущего экономиста, раскрыть значение академической мобильности как неотъемлемой части высшего профессионального образования специалиста, дать характеристику и провести анализ условий, наиболее оптимальных и эффективных для формирования академической мобильности в вузе.

Российской концепцией профессионального образования сформулированы требования к системе и содержанию профессионального образования, приведем некоторые из них: соответствие потребностям развивающейся экономики, конкурентоспособность подготавливаемых кадров, практическая направленность обучения и четкая специализация.

Согласно требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, специалист в области экономики «должен быть подготовлен к профессиональной деятельности, обеспечивающей рациональное управление экономикой, производством и социальным развитием предприятий всех организационно-правовых форм с учетом отраслевой специфики», он должен быть подготовлен к организационно-управленческой, планово-экономической, проектно-экономической, финансово-экономической, аналитической, внешнеэкономической, предпринимательской, научно-исследовательской и образовательной видам деятельности.

Очевидно, что будущий специалист должен обладать высоким профессионализмом, способностью рационально организовывать свой труд, навыками самообразования и повышения собственной профессиональной компетентности. Профессионализм и компетентность – это те качества, от которых зависят жизненные и трудовые успехи. Сегодня речь идет о формировании профессионалов, способных возродить экономику, и главное в этом процессе – умение творчески находить, усваивать и использовать профессионально- значимую информацию.

Под профессионализмом понимается высокое мастерство по приобретенной профессии, позволяющее выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда. Профессионализм обеспечивает высокую мобильность специалистов, их способность оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям производства, способным самостоятельно выбирать сферу деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения. Именно поэтому необходимым условием формирования конкурентоспособного профессионала в настоящее время является формирование академической мобильности будущего экономиста в вузе, что обеспечит ему возможность формирования и развития профессиональной мобильности в дальнейшей профессиональной деятельности.

В нашем исследовании мы руководствуемся целью сформировать академическую мобильность будущего экономиста в обучении иностранному языку, поэтому иностранный язык в данном случае, является той оболочкой, в рамках которой предлагается перечень конкретных образовательных условий, являющихся по нашему мнению наиболее оптимальными и эффективными для достижения поставленной цели.

Итак, перейдем к рассмотрению условий формирования академической мобильности будущего экономиста в обучении иностранному языку.

Первым условием является формирование информационной базы понятия академической мобильности в обучении иностранному языку в процессе погружения в лингвокультурологическую среду.

Общепринятого определения, единого мнения относительно статуса, предмета и методов лингвокультурологии нет. Общепринятым является определение лингвокультурологического исследования как изучения языка в неразрывной связи с культурой [2].

В. А. Маслова определяет лингвокультурологию как «отрасль лингвистики, возникшую на стыке лингвистики и культурологии»[3], как «гуманитарную дисциплину, изучающую воплощённую в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру»[4] или как «интегративную область знаний, вбирающую в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии» [5].

Мы считаем, что погружение студентов в лингвокультурологическую среду является не только эффективным условием формирования академической мобильности, но и неотъемлемой частью обучения иностранному языку.

Вторым условием является введение в содержание обучения иностранному языку профессионально-ориентированных знаний, направленных на формирование академической мобильности будущего экономиста. Под профессионально-ориентированными знаниями в данном случае понимаются те знания, которые помогут студентам в дальнейшем получить возможность их применения на практике, а также будут способствовать их профессиональному и личностному развитию. В качестве средства формирования профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков можно привести создание профессионально-ориентированных учебно-речевых ситуаций на занятиях иностранного языка. Их использование в подготовке будущего экономиста позволяет не только обучать студентов предусмотренным учебной программой правилам и особенностям иностранного языка, традициям и обычаям стран мира, которые являются основными экономическими партнерами, но и погружает студентов в профессиональную среду, максимально приближенную к действительности, формирует условия формирования академической мобильности будущего экономиста - актуализация профессионально-значимых ценностей студента. В структуре ценностных ориентации личности можно выделить профессионально значимые ценностные ориентации, которые отражают отношение личности к данной сфере социальной действительности и в этом своем качестве определя-

ют мотивацию ее поведения. Профессионально-значимые ценностные ориентации придают смысл и направление личностным позициям будущего экономиста. Основная функция профессионально-значимых ценностных ориентации заключается в регуляции поведения человека в его профессиональной деятельности.

Четвертым условием является использование интерактивных технологий в обучении иностранному языку при формировании академической мобильности студентов. Применение средств новых информационных технологий в учебном процессе позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, реализуя интерактивный диалог, предоставляя возможность самостоятельного выбора режима учебной деятельности и компьютерной визуализации изучаемых объектов.

Следует принимать во внимание психолого-педагогические аспекты информатизации учебного процесса, а именно: мотивационный аспект; учет индивидуальных особенностей и активизация учебного процесса; расширение возможностей предъявления учебной информации, которые позволяют использовать информационные технологии не только для воссоздания реальной обстановки деятельности, но для демонстрации процессов, которые в реальности не могут быть замечены; изменение форм и методов учебной деятельности; контроль за деятельностью студентов.

Пятое условие предполагает обучение деловому общению, работе в коллективе, постановке и решению проблемных задач в обучении иностранному языку, как средствам формирования академической мобильности. Перечисленные виды деятельности относятся к активным методам, основная цель которых - формирование и отработка конкретных умений действовать в четко определенных ситуациях. В ходе проведения деловых игр, например, студенты в специально смоделированных ситуациях обучаются оперативно анализировать заданные профессиональные условия, ролевые и управленческие игры ставят учащихся в условия необходимости принятия решений в ситуациях общения с партнерами, проблемное обучение подразумевает столкновение учащихся с учебными, жизненными и производственными ситуациями и постановка их в этих ситуациях в положение «исследователь», предложенные в данной статье условия формирования академической мобильности будущего экономиста на наш взгляд являются наиболее эффективными в связи с тем. Студент, под влиянием заданных условий обучения иностранному языку сможет активно и оптимально развивать свои учебные и профессиональные навыки, а также, что является непосредственной целью, получит возможность формирования качества академической мобильности.

Список использованных источников

1. Высочина, Т.М. Принципы формирования профессионально-значимых ценностных ориентаций будущих учителей // Крымский институт МАУП.

2. **Лучинина, Е.Н.** Лингвокультурология в системе гуманитарного знания // Тверской государственный университет. Критика и семиотика. Вып. 7, 2004. С. 238-243

3. **Маслова, В. А.** Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — Москва, 2001. — С. 9-32

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Кулешова С.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Принимая во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика подчеркивает важность не только достижения качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и ее носителей.

Овладение языком предполагает усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания. Заметное различие в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяется различными материальными и духовными условиями существования соответствующих народов и стран, особенностями их истории, культуры, общественно-политического строя, политической системы и т.п. (С.Г. Тер-Минасова).

Ведущим направлением совершенствования обучения иностранным языкам с целью его оптимизации в целом является нацеленность на практическое применение получаемых в ходе обучения культурологических знаний, что предполагает формирование личности студента, способной и желающей участвовать «в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности» [4, С. 24].

Нельзя не согласиться с Е.М.Верещагиным в том, что выясняя соотношение личности и культуры, невозможно понять генезис становления личности в отрыве от культуры социальной общности (малой социальной группы и, в конечном итоге, нации). Желая понять внутренний мир русского или немца, поляка или француза, следует изучить русскую или, соответственно, немецкую, польскую, французскую культуру [1].

Практически все исследователи данной проблемы выделяют лингвострановедение как аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются проблемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой.

Данный аспект имеет собственный материал исследования, который не только содержит информацию о лингвистическом факте, но и помогает изучающему иностранные языки понять национально-исторические особенности этого факта – особенности, свойственные иной социокультуре. Сам язык выступает источником сведений об истории и культуре страны изучаемого языка [7].

По мнению З.Н. Никитенко и О.М. Осияновой термин «лингвострановедение» не отражает весь комплекс знаний, умений и навыков, связанных с иноязычной культурой. Этот аспект «слишком узок, поскольку не включает в себе то, что подразумевается под термином «национальная культура» [4]. Следовательно, выделение социокультурного компонента как составной

части содержания обучения иностранным языкам в ВУЗе является правомерным. Это позволяет не только смоделировать его содержание, но и определить технологию усвоения новой культуры.

Социокультурный компонент обучения иностранным языкам, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения, входит в содержание национальной культуры. Социокультурный компонент содержания обучения иностранным языкам имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры. Данные положения дают основание для включения социокультурного компонента в содержание обучения иностранным языкам, поскольку информация о культуре страны изучаемого языка включена в содержание обучения ведущими методистами [2, 3, 4, 5] и имплицитно присутствует в таких компонентах как экстралингвистический и методический.

Наиболее широко лингвострановедческий материал представлен у Р.К. Миньяр-Белоручева, который включает в знания и лексический фон, и национальную культуру, и национальные реалии.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров утверждают, что все слои языка культурноносны, то есть имеют страноведческий план.

На наш взгляд, убедительное определение содержания составляющих социокультурного компонента (а ими являются знания, умения и навыки), заключается в работах З.М. Никитенко и О.М. Осияновой. В своих работах они достаточно полно решают задачу отбора соответствующих знаний, умений и навыков для включения их в социокультурный компонент содержания обучения иностранным языкам.

При этом они выделяют знания языковые (причем в учебном процессе нужно учитывать, что слово является знаком реалии и единицей языка) и знания национальной культуры (это знания известные всем представителям данной языковой общности или «фоновыми знаниями») [6].

Г.Д. Томахин делит эти знания на реалии, т.е. знания о предметах и явлениях национальной культуры и этикет, т.е. знания об общепринятых в стране нормах поведения [7].

Преподавание культуры в связи с обучением иностранным языкам имеет своей целью передачу обучающемуся минимума фоновых знаний, которыми обладает носитель языка, однако изучающий иностранный язык остается носителем своей собственной культуры, при этом его фоновые знания обогащаются, приобретая элементы культуры страны изучаемого языка, тем самым он становится носителем мировой культуры, качественно изменяется его осознание собственной культуры.

При этом фоновые знания служат основой для формирования навыков и умений использования в коммуникативных целях социокультурного компонента, невербальных средств общения, речевого этикета.

Включение социокультурного компонента в содержание обучения ино-

странным языкам предполагает, прежде всего, его предметное (лингвистическое и экстралингвистическое) наполнение, нахождение способов и приемов презентации страноведческого материала, адекватных средств для его усвоения и применения и т.д., что открывает перспективы дальнейших исследований в области совершенствования содержания обучения иностранным языкам в ВУЗе.

Список литературы

1. **Верещагин, Е.М.** *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп.* / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. - М.: Русский язык, 1990. – 246с.
2. **Кузьменкова, Ю.Б.** *О формировании кросс-культурной компетенции при обучении иностранным языкам // АЯШ, №1, 2002, - С. 58 – 61.*
3. **Миньяр-Белоручев, Р.К.** *Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика/ Р.К. Миньяр-Белоручев // ИЯШ - 1996. - №1. – С. 7 -11.*
4. **Никитенко З.Н., Осиянова О.М.** *К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе.// ИЯШ, №3, 1994. – С. 24 -29*
5. **Сысоев, П.В.** *Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // ИЯШ- 2001.- №4.- С.18 - 21*
6. **Томахин, Г.Д.** *Реалии в языке и культуре. //ИЯШ, №5, 1997. – С.22 -27*
7. **Шевелева, С.А.** *Деловой английский. Ускоренный курс: Учебник. – М.: ЮНИТИ, 2003. – с.438*
8. **Khan, I.** *Business English. Communication across cultures [Электронный ресурс]: Elt.-Issue 2, 2008.- Режим доступа: <http://anglia & dinternal.ru>*

ТВОРЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ – УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Мишустина В.Д., Обухова С.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Говоря о профессиональной компетентности любого преподавателя высшей школы, необходимо помнить, что человек, как всякий живой организм обладает собственным уникальным генетически заданным потенциалом и задача обучения состоит в том, чтобы максимально раскрыть и развить этот потенциал.

Наиболее успешное обучение осуществляется через действие. Личность студента это не объект воспитания, а субъект деятельности.

В связи с расширением внешне экономических связей России с другими странами требуется все больше и больше специалистов со знанием иностранного языка. Повысилась мотивация к изучению английского языка как языка международного общения.

Знание иностранного языка предполагает два аспекта – практическое владение и усвоение теоретических сведений о языке. Обучение языку студентов неязыковых специальностей отличается практической направленностью. Студенты должны овладеть языком как средством общения и средством получения дополнительной информации по своей специальности.

«Научить» языку нельзя. Языку можно только научиться. Студент не владеет навыками и умениями до тех пор, пока он сам проявляет пассивность. Непрерывное, регулярное и систематическое изучение иностранного языка является залогом успешного овладения языком. Формирование у обучающихся определенного комплекса знаний, навыков и умений позволит им осуществить общение на изучаемом языке.

Необходимо отметить и то, что обучение иностранным языкам должно создать условия для реализации личностных потребностей студента в области языкового образования.

В настоящее время обучение иностранным языкам рассматривается под углом зрения обучения коммуникативной деятельности, умению общаться. Студент получает возможность пользоваться языком в его коммуникативной функции прежде всего на занятии, поэтому внимание ученых методистов и преподавателей должно быть направлено на поиск резервов для совершенствования занятия иностранного языка, на повышение его эффективности, действенности [1].

Важными, характерными чертами занятия иностранного языка в современных условиях являются:

– комплексность в решении практических, образовательных, воспитательных и развивающих целей (при этом практические цели выступают как ведущие);

- коммуникативная направленность процесса обучения;
- наличие мотивации изучения иностранного языка;
- выбор оптимальных для данной группы приемов и методов обучения;
- использование таких организационных форм деятельности студентов, которые обеспечивают активное участие каждого студента в овладении иностранным языком;
- создание благоприятного психологического климата на уроке для общения и речевого партнерства между преподавателем и студентами и студентами друг с другом;
- наличие и систематическое использование различных средств обучения, в том числе и технических. Бурное развитие новых информационных технологий (всемирная сеть Интернет) дает большие возможности для обучения иностранному языку;
- единство аудиторной и внеаудиторной работы в процессе изучения иностранных языков.

Участие в разнообразных международных программах, возможность учиться за границей предполагает высокий уровень владения иностранным языком, коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, умение составлять резюме на иностранном языке при поиске работы или учебы. Желание общаться с носителями языка, приводит к стремлению научиться говорить на иностранном языке бегло и правильно. У студентов появляются высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка, и это позитивное желание резко повышает эффективность обучения. Одним из главных принципов обучения говорению является принцип ведения занятий на иностранном языке. Язык в этом случае выступает как средство живого общения, а не просто как предмет для изучения.

Еще раз необходимо подчеркнуть, что обучение должно строиться на субъектно - субъектных отношениях, на праве студента получить консультацию, совет, рекомендацию преподавателя, индивидуальную помощь, где бы учитывались способности каждого студента группы при получении задания. Возникающие межличностные отношения между преподавателем и студентом могут или тормозить нормальное взаимодействие или способствовать ему. Лишь в условиях совместной творческой деятельности преподавателя и студента складываются между ними отношения партнерства. Следствием доброжелательных взаимоотношений является повышение уровня мотивации поведения студентов [2].

Общий уровень довузовской подготовки по иностранным языкам отличается большой неоднородностью. Отсутствие дифференцированного распределения студентов по группам создает определенные трудности и поэтому материалы, которыми пользуются преподаватель должен быть гибким и охватывать разный диапазон уровней. Большую помощь преподавателю могут оказать сильные студенты-консультанты, которые при правильной организации занятий помогают слабым студентам [3].

Владения языком на любом уровне состоит из владения многими аспектами (словарный запас, грамматические структуры, коммуникативные ситуации, навыки аудирования, говорения, письма, чтения) и учебная цель достигается тогда, когда все компоненты интегрированы в направляемый интересом процесс.

Протяженность обязательных занятий иностранным языком ограничена двумя годами обучения, что приводит к необходимости работы над специальными текстами практически с первого курса. Обучение чтению текстов по специальности является традиционным аспектом преподавания иностранного языка на неязыковом факультете. Система упражнений к текстам должна обучать студентов пользоваться различными видами чтения: изучающим, ознакомительным, просмотровым, что особенно важно при современном темпе жизни и большом количестве информации. Освоив различные виды чтения, студенты способны самостоятельно подбирать профориентированный материал на иностранном языке в книгах, газетах, журналах и через Интернет для подготовки курсовых и дипломных работ для участия в конференциях. Аутентичными специальными текстами студенты овладевают определенным числом необходимых терминов, которые являются базисными для данной специальности. Для внеаудиторного чтения преподаватель или сами студенты подбирают тексты, в которых одна и та же информация преподносится в другой форме. Аутентичные тексты дают студентам возможность познакомиться с грамматическими явлениями, характерными для научной литературы в англоязычных странах, расширить свой кругозор и сравнить действие экономических законов в разных странах.

Необходимо не только уметь читать научную литературу на иностранном языке, но и уметь вести беседу по специальности.

Большую роль в овладении навыками устной речи играет создание учебно-коммуникативных ситуаций, во время которых создается возможность порождения речи, потребности в речевом акте. Целью создания учебно-коммуникативных ситуаций является усвоение лексического материала, автоматизация его употребления и понимания.

Игровые задания могут иметь различную форму, например: пересказ спецтекста проходит как лекция «профессора» в студенческой аудитории или доклад «ученого» на конференции.

Речь в данных ситуациях является творческим процессом применения языковых средств в коммуникативных целях. Преподаватель создает проблемные ситуации, побуждает студентов к мышлению на иностранном языке. Ситуативные задания вызывают у студентов большой интерес. В ходе выполнения этих заданий создаются условия, которые способствуют произвольному усвоению изучаемого материала, развитию способности и активности студентов, избавляя их от чувства страха перед ошибками.

Учебный процесс будет эффективен и совершенен, когда значительное внимание уделяется трем его основным составляющим – преподавателю, студенту и учебному материалу. Преподаватель несет ответственность за учебный процесс поскольку он должен стимулировать деятельность студентов. Препо-

даватель должен знать проблемы и интересы своих студентов. Знание интересов студентов позволит правильнее построить учебный процесс, мотивировать студента к изучению иностранного языка.

Список источников

1. *Медведева, О.И. Творчество учителя на уроках английского языка: Из опыта работы / О.И. Медведева. – М. : Просвещение, 1991. – 63 с. – ISBN 5-09-001788-3.*

2. *Профессионально-педагогическая культура как основополагающий фактор технологии : материалы межвузовской научно-методической конференции.. – Оренбург : ОГУ, 1999. – 308 с. – ISBN 5-7410-0410-5.*

3. *Модернизация образования: проблемы, поиски, решения : материалы всероссийской научно-практической конференции / под .ред. Бондаренко В.А., Кирьяковой А.В., Летута С.Н. В 2-х частях. Ч. 2. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 420 с. - ISBN 5-7410-0581-0.*

ФОРМЫ И СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Евдовская Т.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Рассмотрение проблем контроля обученности иностранному языку приобретает особую актуальность в связи с изменениями в методике и практике преподавания иностранных языков, обусловленными требованиями современных исторических условий: иностранный язык становится реально востребованным. Все большее число людей изучает иностранные языки и использует свои навыки в практической деятельности. Развитие межкультурной коммуникации, повышение интереса к накопленному человечеством интеллектуальному богатству делают иностранный язык не просто интересной учебной дисциплиной, но и необходимым средством осуществления диалога культур, интеграции России в мировую экономическую и образовательную систему, реализации разноплановых совместных проектов с другими странами. Возрастает потребность в специалистах, владеющих разговорной речью и подготовленных к работе с литературой на иностранном языке. Это способствует значительным изменениям в практике обучения иностранным языкам, где доминирующим подходом становится коммуникативный, при котором ведущей целью обучения в неязыковом вузе является овладение иноязычным общением на базовом уровне. При этом в содержание обучения входят языковые, речевые, социокультурные знания, навыки и умения, обеспечивающие формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности использовать иностранный язык в процессе межкультурного взаимодействия в типичных ситуациях устного и письменного общения. Определение современных целей и содержания обучения иностранным языкам связано с формулированием требований к минимальному базовому уровню владения иностранным языком и, следовательно, с

Исходя из коммуникативного подхода, объектом контроля должна являться коммуникативная компетенция обучаемых, т.е. их умение пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением (диалогом, полилогом), письмом, а понятие обученности применительно к дисциплине «иностранному языку» означает приобретение того или иного уровня коммуникативной компетенции. Следовательно, ведущими составляющими контроля здесь выступают речевые умения в области говорения, аудирования, чтения и письма на основе аутентичных материалов, обеспечивающих также контроль знаний, умений и навыков социокультурного фона, типичного для лингвокультурного сообщества изучаемого языка и являющегося неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции.

Учитывая специфику иностранного языка как учебного предмета, целесообразно различать следующие виды контроля: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый [1]. Все виды контроля составляют единую систему: текущий контроль подготавливает промежуточный, а последний, в свою

очередь, готовит к итоговому. Система контроля отвечает потребностям процесса обучения, является его составной частью и выполняет следующие функции: обучающую, диагностическую, корректирующую, контролирующую, управленческую, оценочную, стимулирующую, воспитывающую.

Большое значение для успешного обучения имеет предварительный контроль, который позволяет впоследствии выстраивать процесс обучения с учетом исходного уровня контингента обучаемых. При знакомстве с новой группой целесообразно фронтально и индивидуально проверить уровень сформированности речевых умений. Возможна также проверка сформированности ключевых языковых навыков и умений. Для реализации предварительного контроля могут использоваться тесты и/или собеседование.

Особое значение для эффективности учебно-воспитательного процесса имеет текущий контроль. Он позволяет видеть процесс становления умений и навыков, заменять отдельные приемы работы, вовремя менять виды работы, их последовательность в зависимости от особенностей той или иной группы обучаемых. Основным объектом текущего контроля будут языковые умения и навыки, однако не исключается и проверка речевых умений в ходе их формирования. В отдельных случаях возможен контроль какого-либо отдельного вида речевой деятельности. Текущий контроль пронизывает весь учебный процесс, являясь как бы «сопутствующим» обучению методом, растворяясь в разнообразных формах учебной деятельности. В процессе текущего контроля используются обычные упражнения, характерные для формирования умений и навыков пользования языковым материалом, и

Промежуточный контроль проводится после цепочки занятий, посвященных какой-либо теме или блоку, являясь подведением итогов приращения в области речевых умений. Объектом контроля в этом случае будут речевые умения, однако проверке подвергаются не все виды речевой деятельности, а лишь некоторые из них, а сама проверка носит не индивидуальный, а фронтальный характер. Формами промежуточного контроля являются тесты и контрольные работы, тематические сообщения, тематические диалоги и полилоги, проекты, соответствующие этапу обучения. Промежуточный контроль служит подготовкой к итоговому контролю.

Итоговый контроль призван выявить конечный уровень обученности за весь курс и выполняет оценочную функцию. Цель итогового контроля - определение способности обучаемых к использованию иностранного языка в практической профессиональной деятельности. Формы проверки языковых навыков и речевых умений обусловлены характером проверяемой деятельности. В ходе проверки языковых навыков и рецептивных коммуникативных умений возможно, а подчас и необходимо использовать преимущественно тесты, поскольку при проверке этих навыков и умений можно в полной мере предугадать ответы обучаемых. При контроле же продуктивных коммуникативных умений (говорение, письмо) проявляется творчество обучаемых, так как эти коммуникативные умения связаны с выражением их собственных мыслей. Поэтому продуктивные коммуникативные умения могут проверяться либо с помощью тестов со свободно конструируемым ответом и последующим сравнением этого ответа с

эталонном, либо с помощью коммуникативно ориентированных тестовых заданий.

При составлении тестов и контрольных работ используются различные типы заданий. Задания, направленные на контроль отдельных компонентов владения языком, проверяют сформированность грамматических, лексических, фонетических, орфографических и речевых навыков. Важным является использование заданий, направленных на контроль способности и готовности обучаемых к общению на иностранном языке в различных ситуациях. Среди многочисленных типов заданий, которые могут быть использованы для составления тестов и контрольных работ, можно выделить следующие: перекрестный выбор; альтернативный выбор; множественный выбор; упорядочение; завершение/окончание; замена/подстановка; трансформация; ответ на вопрос; перефразирование; перевод; клоуз-процедура и т.д. В тесты и контрольные работы, используемые для промежуточного и итогового контроля, необходимо включать для проверки продуктивных умений такие задания, при выполнении которых обучаемые становятся участниками иноязычного общения. Это могут быть ролевые игры, интервью, заполнение анкеты, круглый стол, т. е. задания, требующие большей самостоятельности и содержащие

Контроль речевых умений охватывает различные организационные формы контроля: индивидуальный, фронтальный, групповой и парный. Выбор той или иной формы контроля зависит от проверяемого речевого умения и вида контроля - итогового, завершающего или текущего. Для проверки диалогической речи предпочтение отдается парной форме контроля, так как в этом случае можно проверить, как воспринимаются реплики партнера и как реагирует на них другой партнер. Для проверки понимания на слух можно использовать фронтальную проверку, при которой обучаемые письменно на родном языке излагают содержание понятого. Фронтальные формы контроля преобладают в процессе текущего контроля. Для предварительного контроля предпочтительнее индивидуальный контроль. Такой вид контроля дает информацию о каждом обучаемом, поэтому он продуктивно используется и для итогового контроля.

Итак, систематический контроль знаний и умений студентов - одно из основных условий повышения качества обучения. Умело используя различные формы контроля знаний и умений, преподаватель способствует повышению заинтересованности студентов в обучении, предупреждает отставание, обеспечивает активную работу каждого студента. Контроль для студентов должен быть обучающим, а следовательно, он будет и развивающим и воспитывающим. В результате проведения различных форм контроля знаний и умений раскрываются индивидуальные особенности студентов, повышается уровень подготовки к занятиям, что позволяет своевременно устранять недостатки и пробелы в знаниях, повышает эффективность самого процесса

Список литературы

1. *Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов . - М. : Рус. яз., 1989. - 276 с.*

2. **Бим, И.Л.** *К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе / И.Л. Бим // Иностр. яз. в шк. - 2004. - № 6. – С. 23-25. - ISBN 978-5-09-016465-8.*

3. **Пассов, Е.И.** *Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) / Е.И. Пассов // Контроль в обучении иностранным языкам: сб. ст. - М., 1996.- С. 34-38.*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПОВТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСКРЕТИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕКСТА

Ичкинеева Д.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Повторы часто становятся объектом исследований, проводимых в рамках современной теории текста. Доказано, что без повторения элементов формы и смысла текст невозможен как лингвистическая единица [Москальчук 1998, с. 21]. В связи с этим представляется актуальным рассмотрение функционирования повторов на уровне семантической организации текста, а именно в процессе его дискретизации. Полагаем, что рассмотрение функционирования повторов возможно при использовании аналитической / синтетической стратегий дискретизации семантического пространства текста.

На наш взгляд, выделить компоненты семантического пространства текста можно при помощи метода *семантического картирования текста*, созданного для квантитативного моделирования его семантической организации, позволяющего представить текст в процессе его непосредственного функционирования [Белоусов 2009].

Перед информантами ставились задачи: 1) прочесть текст, определить его тему; 2) выделить микротемы текста и назвать их; 3) к каждой микротеме выписать слова, представляющие ее в тексте. Количество групп и слов в группах полагалось произвольным. Задания выполнялись каждым испытуемым индивидуально. Время проведения эксперимента не ограничивалось. Реципиентами выступили 50 студента-филолога 1-5 курсов.

В качестве материала был взят текст Ф. Кривина «Идущие». Данный текст состоит из 54 словоформ.

Идущие

Дождь идёт.

Снег идёт.

Идёт по земле молва.

Споры идут.

Разговоры.

А кого несут?

Вздор несут. Чушь несут, ахинею, ерунду, галиматью, околесицу.

Всё настоящее, истинное не ждёт, когда его понесут, оно идёт само, даже если ног не имеет.

Об этом приходится помнить, потому что годы идут.

Жизнь идёт, и не остановить идущего времени

Тема текста репрезентирует целостность текста, микротемы – субцельности, то есть интегральные компоненты (или макрокомпоненты) членения семантического пространства текста. При этом количество микротем является *показателем степени членения* семантического пространства.

В ходе эксперимента наблюдался довольно небольшой разброс количества выделенных микротем (от 3 до 8). Для нас же интересны данные, которые в

наиболее заостренной форме отражают проявления дискретизации / континуализации, т.е. «полярные» случаи.

Для того, чтобы определить какие реакции являются «полярными» было подсчитано среднее количество микротем (для данного текста этот показатель равен 4,6) и стандартное отклонение (1,5). Проявлениями определённой стратегии членения считались показатели, превышающие следующее значение: среднее количество микротем \pm стандартное отклонение. Таким образом «полярными» случаями для текста «Идущие» являются микротемы, численные показатели которых больше 6,1 и меньше 3,1, то есть 7,8 и 3 микротемы. Дискретизация цельности на 3 субцельности является признаком синтетического способа членения, на 7,8 – аналитического. Явления синтетичности и аналитичности рассматривались в трудах Э.А. Голубевой. Исследователь полагает, что для понятия синтетичности характерно целостное и недифференцированное восприятие, для аналитичности (полярного понятия) – иерархическое структурирование понятийной информации [Голубева 1989].

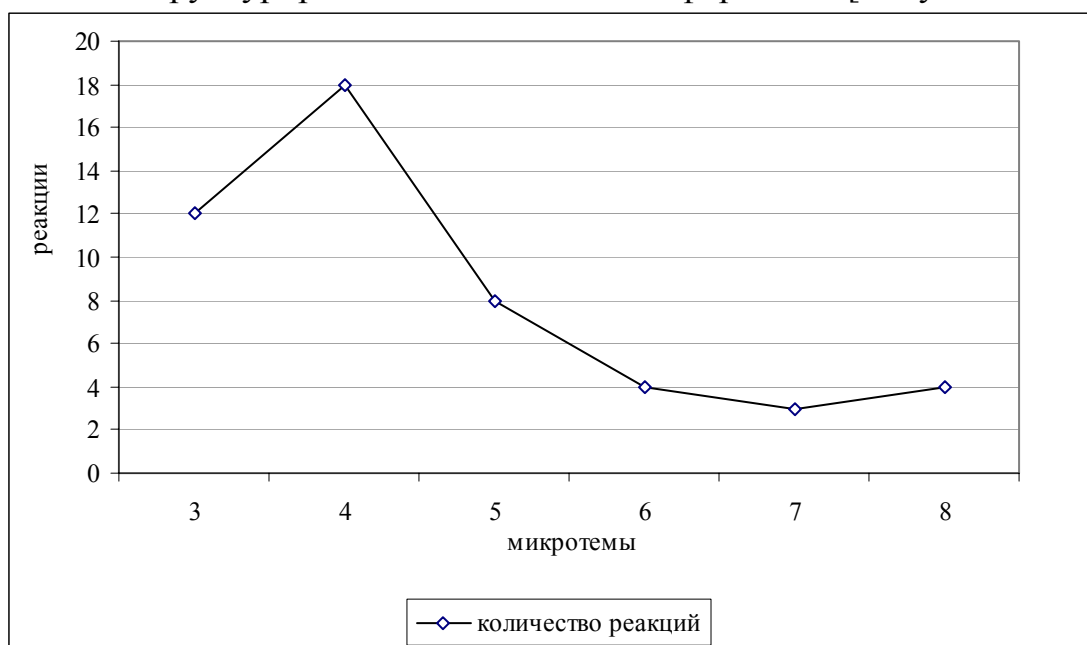


Рисунок 1. Распределение количества микротем в реакциях испытуемых.

Показательным является то, что количество реакций с использованием синтетической стратегии членения семантического пространства значительно превышает количество реакций информантов-аналитиков, несмотря на то, что к синтетической стратегии членения относятся реакции только с одним показателем, а к аналитическому – с двумя (7 и 8), что свидетельствует об относительной однородности результатов (См. рисунок 1).

Мы рассмотрим реакции, относящиеся к проявлениям «чистого» аналитизма и синтетизма.

Синтетизм (Ии П.К.)

Идёт (дождь, снег, молва, споры)

Несут (чушь, вздор, ахиною, окоlesiцу)

Независимое (настоящее, истинное)

В приведённой реакции информанта курсивом выделены названия микротем, в скобках – слова, репрезентирующие микротему в тексте.

В данной реакции информант членит семантическое пространство текста на три смысловых блока: что идет, что несут и что идёт само (независимое). Использование этой реакции в качестве примера неслучайно, так как ещё 4 информанта выделили подобные микротемы. Показательным в реакциях синтетиков является то, что данные семантические блоки полностью изолированы и никак не связаны (нет слов, повторяющихся в разных микротемах). Таким образом, слова, репрезентирующие ту или иную микротему, локализованы в определённой части текста.

Аналитизм (Ии Н.Е.)

Состояние погоды (дождь идёт, снег идёт)

Видение мира (разговоры, чушь, вздор, ерунда, галиматья, окоlesiца, ахинья)

Осознание мер героя (годы идут, жизнь идёт, не остановить идущего времени)

Непрерывность движения (идёт по земле молва, споры идут, годы идут, жизнь идёт)

Нетерпеливость мира в пространстве (всё настоящее, истинное не ждёт, когда его понесут, оно идёт само)

События, явления, зависимость от кого-либо (молва, споры, разговоры, вздор, чушь, ахинья, галиматья, ерунда, окоlesiца)

Протекание явлений от мира, от природы, не зависящие от кого-либо (годы, жизнь)

Необратимость явлений (молва, споры, годы, жизнь, ахинья, разговоры, галиматья, окоlesiца, чушь, ерунда)

Из данной реакции видно, что в отличие от синтетического способа членения семантического пространства текста, слова, репрезентирующие некоторые микротемы при аналитическом способе членения семантического пространства, распределены по всему тексту, а не локализованы в отдельном текстовом отрезке. При этом в реакциях информантов-аналитиков отмечены общие слова, которые репрезентируют и ту и другую микротему (повторы): *чушь, вздор, ерунда, галиматья, окоlesiца, ахинья; жизнь идёт; молва, споры, разговоры*, что свидетельствует о наличии внутритекстовой симметрии. Полагаем, что подобное проявление симметрии обусловлено особенностями использования аналитической стратегии дискретизации семантического пространства текста: информанты-аналитики сначала максимально членят семантическое пространство текста, делают фрагменты членения относительно автономными, а потом при помощи «сквозных» микротем стараются обнаружить связи между различными образами одного текста. То есть повторы появляются именно в микротемах, рассредоточенный по всему тексту, таких как *Непрерывность движения, Необратимость явлений*. Следует отметить, что данная тенденция наблюдается и в других реакциях информантов-аналитиков.

Таким образом, при помощи повторов происходит «ощельнение» текста в процессе использования аналитической стратегии дискретизации семантического пространства текста.

Список литературы

1. Белоусов, К.И. Теория и методология полиструктурного синтеза текста [Текст] / К.И. Белоусов. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 216 с. ISBN 978-5-9765-0866-8

2. Голубева Э.А. Способности и склонности. Комплексные исследования [Текст] / Э.А. Голубева – М.: Педагогика, 1989. – 200 с. ISBN 5-7155-0039-7

3. Москальчук Г.Г. Структурная организация и самоорганизация текста [Текст] / Г.Г. Москальчук. – Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 1998. – 240 с. ISBN 5-7904-0058-2

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

Латаева С.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения тезис, что язык – это социально и культурно обусловленное явление. Продолжая существовать, традиционное языкознание очень часто вытесняется новейшими концепциями, меняются направления исследований в области «язык – культура – общество», требующие новых методов. Проблема «язык – культура» выросла из области изучения этнолингвистики, и это в свою очередь объясняет повышение интереса к национальным культурам, развитию межкультурных коммуникаций.

Целостность теории языка должна быть объемлющей: вовлекать в сферу своего рассмотрения не только то, что мыслится как простое, но и то, что мыслится как сложное.

Знаковый характер человеческого языка составляет одну из его универсальных черт и основных особенностей, под которыми понимают соотносительность языковых элементов и языка в целом с внеязыковым рядом явлений, предметов, ситуаций в объективной действительности.

Язык – это человеческий язык, так как природа языка, способность языковых элементов закреплять значения, нести определенную информацию, выполнять различные коммуникативные и экспрессивные задания в процессе общения, обобщенно выражать результаты познавательной деятельности человека, закреплять и хранить итоги его общественно исторического опыта – всё это коренится в человеке, в его разуме. Язык представляет собой инструмент коммуникации, а раз так, слова имеют тот смысл, о котором договорились люди. Мы придаем словам смысл посредством закрепления ассоциаций между этими словами и объектами или переживаниями нашей жизни.

В конце 80-х годов в отечественной лингвистике произошел «антропоцентрический переворот». Термин «языковая личность» стал стержневым в современной лингвистике, которая сосредоточила свое внимание на говорящем человеке, изучая его как языковую личность.

Понятие "языковая личность", образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность. Прежде всего под "языковой личностью" понимается человек, как носитель языка, взятый со стороны, его способности к речевой деятельности, т.е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения - по существу личность речевая. Под "языковой личностью" понимается также совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения, - личность коммуникативная. И, наконец, под "языковой личностью" может пониматься закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип

носителя определенного языка, своего рода "семантический фоторобот", составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре - личность словарная, этносемантическая.

Наиболее полное и систематическое обоснование понятия «языковая личность» изложено в работах Ю.Н.Караулова и его последователей. Языковая личность понимается как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью». [1, С. 3]

В теоретико-гносеологической модели языковой личности Караулова выделяются три уровня: 1) вербально-семантический, 2) лингвокогнитивный и 3) мотивационный. Критериями выделения данных уровней являются типовые единицы - слова, обобщенные понятия - концепты и коммуникативно-деятельностные потребности, отношения между этими единицами и стереотипы их объединения в определенные комплексы. Данная трехуровневая модель позволяет рассматривать разнообразные качественные признаки языковой личности в рамках трех существенных характеристик - вербально-семантической, или собственно языковой, когнитивной (познавательной) и прагматической. [1]

Вербально-семантическая характеристика складывается из лексикона индивидуума - всего запаса слов и словосочетаний, которыми он пользуется в естественной вербальной коммуникации. При этом учитывается не только количество лексических единиц, но и умение правильно использовать вербальные средства в соответствии с нормами социальной дифференциации и вариативности, функционально-стилистической ценности. Индивидуальность этой характеристики определяется не только степенью владения этим умением, но и нарушением нормативных правил словообразования, грамматики и произношения.

Когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека, предполагающей мыслительные процессы. У каждого индивидуума в процессе его развития вырабатываются идеи, концепты, которые отражают его видение «картины мира». В его сознании они представлены как некая иерархия - система социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности. Это отражается в использовании излюбленных разговорных формул и индивидуальных речевых оборотов, по которым мы часто «узнаем» известную личность.

Прагматическая характеристика определяется целями и задачами коммуникации - намерением говорящего, его интересами, мотивами и конкретными коммуникативными установками. Именно мотивированность говорящего, которая, по определению Ю.Н.Караулова, является «коммуникативно-деятельностной потребностью», и представляет собой единицу прагматического уровня языковой личности, служит наиболее существенным фактором, обуславливающим ее индивидуальные особенности. Эти особенности определяют

ся не только уровнем знания логических рассуждений индивида, но в значительной степени и его эмоциями и ситуативными факторами общения. Многоплановость этих факторов и отсутствие достаточно устойчивых формальных коррелятов в речи говорящего затрудняют исследование прагматической характеристики как важнейшего уровня структуры языковой личности. [1]

На рубеже веков появляется комплексная концепция языковой личности, разрабатываемая в рамках нового междисциплинарного направления – «лингвистической персонологии» (от лат. *lingua* – язык, *persona* – личность).

Главная идея лингвоперсонологии заключается в том, что любое проявление вариативности языка может иметь и лингвоперсонологическое обоснование, «отсюда возможность представлять языковую систему как “антропосистему”». За каждым текстом стоит как система языка, так и отдельная языковая личность (имеется в виду функционирование языка в пространстве качественного разнообразия языковых способностей и вариативность результатов такого функционирования (лингвоперсонологическом функционировании языка)). Таким образом, все языковые оппозиции, которые «с неизбежностью актуализируются / не актуализируются в речевой деятельности индивида» имеют лингвоперсонологическую характеристику.

Выбор способа и языка общения зависит от конкретной ситуации и тех целей, которые перед собой ставит «языковая личность». Говоря, человек воспринимает и пытается передать свой опыт с помощью слов, трансформируя его тремя способами: удаление, обобщение и искажение.

Удаление – потеря некоторых аспектов реальности. Мы не можем словами передать абсолютно все, что связано с определенным опытом. Мы опускаем некоторые части, потому что у нас нет слов, чтобы их выразить, а о других умалчиваем, считая их менее важными. Третьи же остаются за рамками наших слов, потому что мы вообще их не заметили. Удаление очень важно, потому что в противном случае мы были бы перегружены своим опытом и информацией.

Обобщение – суждение, в котором один пример является представителем целого класса опытов. Мы создаем категории, классы и группы информации, опираясь на единичные примеры, а затем используем те же самые категории для обработки новой информации. Наши убеждения являются обобщениями, они дают нам способ понимания мира на основе того, что мы испытывали прежде.

Искажение – это то, как мы изменяем наш опыт. Мы можем исказить самыми различными способами. Мы можем преувеличивать или преуменьшать свой опыт, делать его более или менее значительным, рассеивать его значение, концентрироваться на нем, терять ощущение пропорций, изменять последовательность событий, добавлять то, чего раньше не было и т.д.

Удаление, искажение и обобщение – это естественный способ мышления. Они помогают нам сконцентрировать внимание собеседника на нужной и важной для нас информации. Но иногда эти модели могут привести к непониманию собеседников друг друга, и тогда стоит прибегнуть к уточнению, задавая вопросы и раскрывая глубинную структуру.

Глубинные структуры – это все, что мы знаем об опыте. Некоторые глубинные структуры вообще не поддаются описанию словами – некоторые из них обладают такими отличиями, для описания которых у нас просто нет слов.

На основе глубинной структуры мы создаем структуру поверхностную – трансформируем глубинную структуру в форму, которую мы способны описать, используя слова и возможности языка и тела. Мы создаем поверхностную структуру, которую способны понять сами и передать окружающим.

Поверхностная структура не может содержать все то, что есть в структуре глубинной, - мы удаляем, искажаем и обобщаем некоторые глубинные аспекты. Иногда поверхностная структура является «достаточно хорошей» для наших целей, иногда же – нет, и в таком случае мы обречены на непонимание. Одним из способов избежать непонимания, как уже было сказано выше, является постановка вопросов, которые дают нам новую информацию, проясняют значение.

Изучение роли человеческого фактора получило в настоящее время новый импульс в связи с тенденцией гуманитаризации науки - в языкознании, психолингвистике, социолингвистике специально исследуются вопросы о значении человеческого фактора в процессах порождения речи, в механизмах экспрессивности, изучаются особенности индивидуальной речи, ее социальная дифференциация и варьирование.

Язык предоставляет нам невероятную свободу, однако реализуемую в определенных рамках. Он не ограничивает наши мысли, но ограничивает возможность их выражения в общении с другими «языковыми личностями», и это может привести к непониманию двух видов. Каждая «языковая личность» обладает своим видением мира и себя в этом мире, своим опытом и речевыми возможностями, все это является достаточно существенным при выборе способа передачи информации. Человек общается при помощи слов, удаляя, искажая и обобщая глубинную структуру своего опыта и создавая на ее основе словесную поверхностную структуру.

Список литературы

- 1. Караулов, Ю.Н. Язык и личность. / Ю.Н. Караулов. - М., 1989.- 286 с.*