

## **СЕКЦИЯ 9**

# **«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА»**

## СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Ахунходжаева Г.И., Сидикназарова З.М.....	2321
PROBLEM SITUATION IN ENGLISH TEXTS OF BUSINESS PRESENTATIONS AS A MEANS OF STIMULATION OF AUDIENCE'S MENTAL ACTIVITY Бутыркина И. С., Темкина В. Л., д-р пед. наук, профессор .....	2328
ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ЕМЕЙЛ- РАССЫЛКИ В ВУЗЕ Быкова А.С.....	2333
МИФОЛОГИЯ ЗАРОЖДЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИВОСТИ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ЮМОРА Вержинская И.В., канд. филол. наук .....	2336
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИПЕРМЕДИАТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ Горовая И.Г., канд. филол. наук, доцент.....	2340
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Дрючкова Е.В.....	2344
ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА ТЕКСТОВ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА Егорова Н.В., канд. филол. наук .....	2349
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА КАФЕДРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОГУ Еремина Н.В. канд. пед. наук, доцент, Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент .....	2353
ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент .....	2357
АЛЛЮЗИВНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РЕЦИПИЕНТА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИКОВ) Захарова В.А. ....	2362
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Иванова С.Г., канд. пед. наук, доцент, Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент.....	2367
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ильина Л.Е., канд. пед. наук, доцент .....	2375
ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОНГРЕССНО-ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Каримова Ю. Р. Докашенко Л.В., канд. экон. наук, доцент .....	2381
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ПО КУЛЬТУРЕ ВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент .....	2388

РЕКОМЕНДАЦИИ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОКРАЩЕНИЙ В ТЕКСТАХ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент.....	2393
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Костина Н.Г., канд. пед. наук, доцент, Галеева Э.Н. ....	2399
РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЖИЗНИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА Капивина М.Ю., канд. пед. наук, доцент, Стренева Н.В., канд. филол. наук, Стрижкова О.В., канд. филол. наук.....	2404
ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТА ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ Люлина А.В., д-р филол. наук .....	2408
ПРОФЕССИОГРАММА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Майгельдиева Ж. М., канд. филол. наук, доцент .....	2412
ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Маслова О.В., канд. филос. наук, доцент.....	2416
О ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ В КУРСЕ «ВВЕДЕНИЕ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ» Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор .....	2420
ТЕСТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук.....	2425
ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Мячин Д.....	2429
КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Сорокина Е.В. ....	2435
МЕДИАТЕКСТЫ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Стренадюк Н.Е... ..	2441
ТРАНСФОРМАЦИИ ТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ КАРТИНЫ «КАВКАЗСКАЯ ПЛЕННИЦА») Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Миначева Д.В. ....	2445
ЭРГОНИМЫ СФЕРЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Осыченко Е.А.....	2454

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент.....	2458
ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ НЕПРАВИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Нестерова Т.Г., канд. пед. наук, доцент, Ниянина М.Д., Чурсинова А.Д. ....	2463
ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ЗАПОМИНАНИЯ НЕПРАВИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Нестерова Т.Г., канд. пед. наук, доцент, Узбекова А.Ф, Ханафиева А. М. ....	2468
К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ДИАЛЕКТИЗМОВ И АКЦЕНТОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ Павлова А.В., канд. филол. наук, доцент, Николаев П.А. ....	2474
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СТИХОТВОРНЫМ ТЕКСТОМ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ. ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ Ольшевская Ю.В. ....	2480
СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА И. АСТАХОВОЙ «СОБЛАЗНЫ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (ПРОДВИНУТЫЙ УРОВЕНЬ) Омельченко Ю.В. ....	2484
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ Осиянова А.В., канд. пед. наук .....	2490
РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОГО» ОБУЧЕНИЯ ВАУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент.....	2494
СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ Платова, Е.Д., канд. пед. наук	2499
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНЕРУССКИХ ТЕКСТОВ В ВУЗЕ Пороль О.А., д-р филол. наук, доцент .....	2502
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ВЫСКАЗЫВАНИЯХ Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент .....	2506
ЛИТЕРАТУРА ФЭНТЕЗИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент, Коробейникова Ю.С. ....	2510
ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ Раджабова Р.В.....	2516
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ Расулова З.Х., Шомуратова М.Ш. ....	2519
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Расулова З.Х. ....	2524

ПЛАН ВЫРАЖЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОБРАЩЕНИЕ» В АНГЛИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ СКАЗКЕ Релишский А.И., Путилина Л.В, канд.филол.наук, доцент.....	2529
ПРОБЛЕМЫ НОРМАТИВНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАРОНИМОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) Ремизова В.Ф., канд. пед. наук, доцент, Худайгулова К.Р.....	2534
РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ Сапук Т.В., канд. пед. наук, доцент.....	2539
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ: ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ Сахарова Н.С., д-р пед.наук, профессор, Терехова Г.В., канд. пед.наук., доцент.....	2547
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ Симутова О.П., канд. филол. наук, доцент. Шидловская И.А., канд. филол. наук.....	2555
ОБУЧЕНИЕ МЕТАФОРАМ КАК ОДНОМУ ИЗ КОМПОНЕНТОВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА "ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПЕРВОГО ЯЗЫКА" Снигирева О.М. канд. филол. наук, доцент, Талалай Т.С., канд. филол. наук.....	2560
НАПРАВЛЕНИЯ, ПОДХОДЫ, ПАРАДИГМЫ: ЕДИНСТВО ИЛИ БОРЬБА ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ Солодилова И.А., д-р филол. наук, доцент ....	2563
АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Тулабоева Г.Т. ....	2572
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДОВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ Тулабоева Г.Т. ....	2577
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВА Тулупова Е.Н., Головина Е.В., канд. филол. наук., доцент .....	2582
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (АНГЛИЙСКИЙ) В НЕЛИНГИСТИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ Харатова Ш.Х. ....	2585
ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТОВ ФОРМАТА «КРАУДСОРСИНГ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент .....	2589
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРЕПОДАВАНИЮ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР Швацкий А.Ю., канд.психол.наук, доцент .....	2595
НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДОСУГОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент, Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент .....	2600

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ НА  
УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ  
ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА  
МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА) Щипанова Ю.В., канд. филол.  
наук ..... 2605

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Ахунходжаева Г.И., Сидикназарова З.М.**

**Ташкентский институт по проектированию, строительству и  
эксплуатации автомобильных дорог**

С достижением независимости нашей республики во всех сферах народного образования произошли положительные сдвиги. После принятия в 1997 году «Закона об образовании» и Национальной программы подготовки кадров» стало уделяться больше внимания улучшению материально-технической базы образовательных учреждений и обеспечению их высококвалифицированными кадрами. Вместе с подготовкой конкурентоспособных кадров, высшие учебные заведения республики совершенствуют методы преподавания и внедряют в учебно-воспитательный процесс современные педагогические и инновационные технологии. В последние годы в образовательных учреждениях Узбекистана уделяется большое внимание обучению иностранных языков. В нашей стране действуют несколько тысяч совместных предприятий, туристических фирм. Имеют свои представительства десятки международных организаций, проводятся международные конференции, симпозиумы, выставки, фестивали и другие мероприятия. Деятельность в этих организациях и участие в мероприятиях требуют соответствующего знания иностранного языка, в особенности английского языка. Сегодня в высших учебных заведениях Узбекистана, в том числе в ТИПСЭАД имеются все условия для обучения иностранному языку с использованием современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. На всех этапах системы образования в обучение иностранного языка внедряются инновационные технологии и новые методики по их использованию.

В наше время превалирующим стал английский язык, огромная роль которого очевидна. Весь научный мир общается, в основном, на этом языке. 75% мировой почты и 60% телефонных разговоров в мире осуществляется на английском языке. Однако, как это ни парадоксально, преподаватель вуза часто сталкивается с проблемой очень слабой подготовкой студентов, хотя в нашей стране дети учат иностранный язык едва ли ни с детского сада. В чем же причина такого низкого уровня знаний? Это можно объяснить рядом факторов, в числе которых: – студент считает, что ему не нужен иностранный язык в вузе (согласно его специальности); – у студента сложился устойчивый «иммунитет» – «Я изучал английский много лет (многие 10 лет) и ничему не научился, не научусь и в вузе»; – есть студенты, которые требуют от преподавателя совершенно иного, нежели требует от него образовательная программа, предусмотренная данным факультетом или кафедрой; – недостаточное количество часов, отведенных на дисциплину. Совсем недавно мультимедийные средства с точки зрения методики включали в себя красочные

учебники с текстами, аудиокассеты и видеоматериалы, теперь это главным образом компьютер, одно устройство, в котором сосредоточены все вышеназванные средства. Использование цифровых и информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, расширяет их кругозор. Обучающие программы дают возможность моделировать те или иные задачи и проблемы, а также формировать, контролировать и закреплять знания, умения и навыки по всем видам речевой деятельности. Внедрение интерактивных методов в образовательный процесс позволяет учащимся преодолеть своеобразный психологический барьер, как, например, «боязнь говорения», «боязнь ошибки», на пути к свободному использованию иностранного языка, как средства общения. На современном этапе развития технологий все интерактивные методы оптимизации усвоения материала в процессе обучения иностранным языкам можно классифицировать по способу их внедрения в учебный процесс и по целям, которых необходимо достичь при использовании того или иного метода. Практическое использование интерактивных методов, которые можно применять в процессе обучения иностранным языкам можно разделить на две группы: - работающие в автономном режиме офлайн, то есть не требующие подключения к глобальной сети Интернет: интерактивные доски и компакт-диски; - работающие в оперативно доступном режиме онлайн, то есть требующие подключения к глобальной сети Интернет: сетевые ресурсы в виде различных обучающих и развивающих упражнений, игр, изображений, видеороликов на сайтах известных издательств и организаций (Кембридж, Оксфорд, Макмиллан, Британский Совет и др.), и интерактивные тестовые системы. Данные средства, бесспорно, знаменуют собой качественно новый этап в теории и практике преподавания иностранных языков. В основе интерактивного обучения лежат методические инновации, связанные не с пассивным усвоением материала, а с активным участием преподавателей и учащихся в самом процессе образования. При этом термин «интерактивное обучение» трактуется многими методистами и педагогами по-разному. Понятие «интерактивное» пришло к нам из английского, от слова «interact» («inter» — взаимный, «act» — действовать). Следовательно, в наиболее широком смысле «интерактивное обучение» представляет собой особую форму организации познавательной деятельности с конкретными и прогнозируемыми целями, основанную на способности к обратной связи и взаимодействию между учителем, преподавателем или средством обучения (например, компьютер) и учащимися. В сущности, обучение с использованием интерактивных методов сводится к тому, чтобы организовать учебный процесс таким образом, что преподаватель и все учащиеся будут вовлечены в процесс познания. Эти методы наиболее соответствуют личностно ориентированному подходу, так как предполагают использование коллективного обучения и обучения в сотрудничестве, то есть каждый, включая преподавателя, вносит свой особый индивидуальный вклад во время совместной деятельности.

Элементы метода решения задач наилучшим образом находят своё применение в обучении такому виду коммуникативной речевой деятельности, как письмо, поскольку выполнение письменного задания может занять несколько дней и даже недель, и, таким образом, будет частью самостоятельной работы студента или группы студентов. Следующим методом, достойным особого внимания является метод анализа конкретных примеров (case-study method), приобретающий всё большую популярность и распространение во многих сферах обучения, в том числе в преподавании иностранного языка. Суть данного метода заключается в использовании в учебном процессе описаний конкретных ситуаций, проблем, условий из жизни организаций, людей или отдельных индивидуумов, ориентирующих учащихся на формулирование проблемы и поиск вариантов её решения с последующим разбором на учебных занятиях. Очевидно, что их использование совершенно оправдано при обучении студентов технического вуза, поскольку позволяет обеспечить овладение студентами профессиональными и коммуникативными компетенциями, способностями самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, активно и творчески участвовать в обсуждении и анализе изучаемого материала, а также активно применять полученные знания и умения на практике. Кроме того, описанные методы и технологии позволяют эффективно использовать имеющееся весьма ограниченное учебное время, предназначенное для изучения иностранного языка, перенося основную часть работы студентов по выполнению заданий на самостоятельную и внеаудиторную учебную деятельность.

Использование компьютерных технологий обучения в наше время имеет огромное значение, благодаря новым возможностям. XXI век – век информатизации, несомненно, вносит свои коррективы в традиционное преподавание иностранных языков. И наша задача – научиться правильно и эффективно использовать современные информационные технологии в образовательном процессе в рамках высшей школы.

Внедрение современной компьютерной техники и средств передачи информации в различные сферы человеческой деятельности привело к появлению принципиально новых способов осуществления этой деятельности. Эти способы, основанные на широком использовании уникальных возможностей компьютерной техники по обработке, хранению и предоставлению информации, объединены в понятие новые информационные технологии (НИТ). Широкие перспективы для НИТ открываются и в педагогической области. Использование НИТ в учебно-педагогическом процессе представляет, по мнению специалистов, качественно новый этап в теории и практике педагогики. Стремление прогрессивных педагогов удовлетворить возрастающие потребности в образовании путем использования возможностей НИТ вызывает к жизни и новые формы обучения.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в ВУЗе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу

обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Современные методики такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационных технологий и Интернет – ресурсов помогают реализовать личностно - ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т.д.

Построение концептуально-технологической модели обучения иностранным языкам в современном вузе предполагает определенные этапы работы:

1. Создание новых образовательных технологий в целях интеграция мирового образовательного пространства.
2. Разработка методов и технологической модели интернет-учебников.
3. Внедрение дистанционного обучения иностранным языкам (электронные учебники).

Разработка целей и задач каждого направления ориентирована на стимулирование интеллектуально-эмоционального развития личности, способной осуществлять самостоятельную познавательную-коммуникативную деятельность как в учебной, так и в профессиональной сферах [1].

Разработка и внедрение инновационных технологий заставляет специалистов по-новому осмыслить роль и место иностранных языков в жизни общества. Все обучающие компьютерные программы так или иначе предусматривают отработку определённых грамматических структур.

Возможности использования Интернет - ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентам и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д. Студенты могут принимать участие в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Студенты могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта .

Как видим, достоинств у компьютерного обучения не мало, но нельзя и злоупотреблять компьютеризацией. Необходимы критерии полезности применения компьютеров на занятии для каждой возрастной группы студентов по темам целевых предметов, критерии оценки учебных программных средств. Что касается критериев полезности конкретной технологии в образовании, то его можно сформулировать следующим образом: та или иная учебная компьютерная технология целесообразна, если она позволяет получить такие результаты обучения, какие нельзя получить без применения этой технологии.

В связи с этим предлагаются следующие формы работы с компьютерными обучающими программами при аспективном обучении иностранному языку:

***Для отработки произношения.***

Многие обучающие программы предусматривают режим работы с микрофоном. После прослушивания слова или фразы студент повторяет за диктором и на экране появляется графическое изображение звука диктора и студента, при сравнении которых видны все неточности.

***Для изучения лексики.***

При введении и отработке тематической лексики, например спорт, путешествия, продукты питания, одежда и т.д.

***Для обучения грамматике.***

Отработка грамматических явлений.

***Для обучения диалогической речи.***

1 – этап – знакомство с диалогом.

2 - этап – разучивание диалога.

3 - этап – инсценирование диалога.

***Для обучения письму.***

Этот вид работы решает сразу задачу правильного написания английских слов.

Так как современный период развития цивилизованного общества характеризуется процессом информатизации, то внедрение средств современных информационных технологий в систему образования дает возможность совершенствовать механизмы управления системой образования на основе использования коммуникационных сетей, совершенствовать методы, формы и содержание в соответствии с задачами развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества. Это помогает формировать умения самостоятельно приобретать знания и вести исследовательскую деятельность, использовать компьютерные системы для диагностики, тестирования и контроля знаний [6].

В настоящее время обучение иностранному языку в высшей школе претерпевает большие изменения. Более интенсивно стали внедряться в учебный процесс новые информационные технологии, такие как Интернет, аудио- и видеоконфлекссы, мультимедийные обучающие компьютерные программы.

Мультимедийные технологии являются совокупностью различных способов обучения: текстов, графических изображений, музыки, видео и мультипликации в интерактивном режиме. Новая учебная среда создает дополнительные возможности для развития креативности студентов, стимулирует их любознательность, прививает интерес к научной деятельности.

Современные мультимедийные программы представляют собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда. Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях иностранных языков включают изучение лексики, отработку произношения, обучение монологической и диалогической речи, обучение письму, обучение грамматике.

На занятиях по английскому языку, используя информационные ресурсы сети Интернет, интегрируя их в учебный процесс, можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности.

Совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также подготовленных преподавателем; совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров; пополнять свой словарный запас, лексикой современного английского языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального, экономического и политического устройства общества; знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка; формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на занятиях на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, но и актуальных проблем, интересующих всех и каждого.

Эффективное использование мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе возможно лишь при условии, что соответствующие технологии гармонично и обоснованно интегрируются в данный процесс и обеспечивают новые возможности как преподавателю, так и студентам.

Для эффективного использования мультимедийных технологий необходимо создать такие условия, чтобы обеспечить формирование социальной и познавательной активности как основных личностных характеристик обучаемого. Программы должны носить диалоговый характер для развития самостоятельности студентов. В целях последующей самореализации студентов необходимо развитие их способностей и гармоничной индивидуальности личности.

Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам, несомненно, несет в себе огромный педагогический потенциал, являясь одним из средств, превращающих обучение иностранному языку в живой творческий процесс.

Таким образом, применение Интернет-технологий при обучении иностранному языку студентов вуза позволяет значительно расширить рамки учебного процесса, сделать его более интересным, эффективным и оптимальным.

#### Список литературы

1. Солова Е.М. Вопросы теории и практики английского языка. – Москва, 2002.
2. Туркина Н.В. Работа над проектом при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 46.

3. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – С. 115.

4. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 7–23.

# **PROBLEM SITUATION IN ENGLISH TEXTS OF BUSINESS PRESENTATIONS AS A MEANS OF STIMULATION OF AUDIENCE'S MENTAL ACTIVITY**

**Бутыркина И. С.,  
Темкина В. Л., д-р пед. наук, профессор  
Оренбургский государственный университет**

Business presentation is an essential part of communication of different organizations with partners and clients. It allows the speaker to render the most important information about the product or service visually and make the audience take some certain actions.

There is a great amount of structural principles that the speaker can use creating a business presentation. Some researchers point out the following ones:

- Chronological structure – this kind of structure organizes the presentation in a sequence, with the earlier events coming first and the most recent ones last. The presentation can combine the usage of various tenses – present, past, and future. The speaker is able to mention what has already happened in a sphere of interest as well as hopes for the future change or development.
- Narrative structure – it transforms the chronological structure into a storytelling with certain characters and a clear plot. In this way the speaker using suitable stylistic devices and language means has an opportunity to make the presentation more entertaining and memorable.
- Causal structure – the situation when the speech is presented in a sequence of cause and effect. The speaker shows how each item or event leads to the others.
- Topical structure – having one key topic, the presentation, however, may be subdivided into sub-topics, and thus breaking the presentation into separate segments. The topics may be connected together by a major topic, which may be presented in the beginning (thus forming a hierarchical breakdown) or may be concluded at the end of the speech [1].

Anthony Weston adds some more techniques of business ideas organization:

- Module structure – a sequence of similar parts, blocks or components, arranged in order.
- Physical structure – clusters, or ideas are organized according to physical or geographical options.
- Difficulty / Action – the center of the presentation is occupied by one or more difficult tasks and decisions, or actions which are offered for the solution.
- Form / Function – business concept, method or technology is put as a major thing in the presentation as well as their functional opportunities.
- Analyzing a concrete example – a structure where all the aspects of a certain business are revealed.
- Comparison / Contrast – this type of structure illustrates the main differences of one company from another.

- Numeral structure – enumeration of ideas, facts and arguments.
- Rhetoric questions – question formulation and responding to them by the speaker [2].

The last type of structure can correlate with problem-solution structure that is considered to be one of the most common and effective to present information to the audience. One can notice this structure in the studies and reference books of many business coaches and professional speakers.

Presentation based on this problem-solution structure includes a problem, emphasized by the speaker and the variants of how to solve it. First of all, the speaker presents a problem, highlighting all the issues and disadvantages that occur. Then the solution is offered, showing how it can solve the issue and make consumer or buyer's life easier and more comfortable. There may be the third section between them that is connected with the problem analysis, quite often based on a cause-effect pattern. One can expand the above mentioned plan with a detailed explanation. Here is one more version: a) to produce a clear statement that the problem exists, b) to provide evidence that supports the existence of the problem, c) to present an evidence of a tendency that has led to the problem, d) to mention main definition, concepts and terms, e) to state a clear description of the setting, f) to point out possible causes concerning the problem, and g) to use a specific and feasible statement [3].

A problem statement can be defined as “a concise description of an issue to be addressed or a condition to be improved upon. It identifies the gap between the current (problem) state and desired (goal) state of a process or product. Focusing on the facts, the problem statement should be designed to address the five W's – who, what, where, when, and why. The first condition of solving a problem is understanding the problem, which can be done by way of a problem statement” [4]. Marketing dictionary of Monash University offers to consider problem situation model as “a model of a problem situation faced by a decision-maker, constructed in order to get as clear a picture as possible of the problem; a problem situation model includes a description of the desired outcomes, the relevant variables, and the relationships of each of the variables to the outcomes” [5].

Business consultants and coaches point out the S-formed structure of the presentation of problem-solution type. It includes the following elements:

- Introduction (opening address, the leading to the basics).
- Problem statement (urgent questions).
- Problem solution (the body of the presentation where the speaker discloses the nature of the problem, the reasons for emerging it and possible ways of solving the problem).
- Conclusion (the repetition of main ideas of the presentation and call for action).

Speaking about the informative value that problem-solution structure can offer it is also necessary to note great possibilities for stimulation of the audience's mental activity. Problem situation is a good driver for making people think about the topic presented, analyze it and make some personal suggestions. If the speaker merely renders the information about the product or service without answering the question

“Why is this product or services so important? What problem is it going to solve? For what purpose is this product launched or this service offered? What is in it for the audience?” then he or she will fail catching the audience’s attention and gaining their trust. The method of problem statement can be useful and effective as it helps the speaker engage the audience into the mutual cognitive process.

The material for this study is taken from pitches of various international business presentations of business ideas and start-ups which are freely available in the Internet.

As for the research methods, we use analysis of theoretical and practice – oriented literature, methods of linguistic description and interpretation of language material.

There is a quite common usage of the “method of three” that is when the speaker divides the whole presentation into three parts (introduction, main body and conclusion), three sets of arguments using by the speaker to prove the assertion, three kinds of speeches etc.

The example below is Morgan Fallos’s presentation where he offers the problem statement dividing it into three main obstacles that customers concern about: “There are a few problems with cocktails. The first is to make excellent cocktails. Bar and restaurant owners must hire a good bartender. This guy costs up to 5000 euros per month. The second problem is that cocktails take up to 3 minutes to prepare, the third problem – cocktails are never consistent. You can have a very good one and five minutes later a very bad one made by the same bartender [...] To solve all these problems, we develop BlendBow during four years. It’s the first cocktail machine of the world that can make any cocktail in less than one minute” [6]. So, the speaker defined the problem clearly, he explained why it was urgent and presented their new brand “BlendBow” that was going to solve the problematic task.

Another example is taken from the presentation of 24sessions that is connected with the getting professional help online. The speaker starts the description of how to live in modern world and offers a parallel in opportunities of finding the answers to the arising questions: “We live in amazing times. Everything in our lives is fast, simple and online. When we have a question, we Google the answer. When you’re facing big financial decisions, legal issues or problems with your health, there simply is no easy answer. You need professional advice. Sadly getting advice is not amazing at all. It’s slow, complex and offline. And this is not what we want” [7]. The speaker supports his ideas with the survey data so that the audience can get a proof to his words (“...recent study shows that 90% of us want human advice to be delivered online”). But to sure that the audience will follow the speaker’s words, the speaker starts telling a story from his personal experience that possesses a great emotional impact and thus making the audience listen to the speaker attentively and realize the scale of the problem: “...so eight years ago I bought my first house and I needed mortgage advice and when I recently bought a second house and I didn’t get mortgage advice again, I realized nothing’s changed. In the last years technology moved at lightning pace, yet the advice industry still acts like the Internet doesn’t exist. Now I can sure start by orientating online but then I need to fill contact forms,

call center call me during work when I'm never able to pick up, we need to somehow find a date when the advisor, my girlfriend and myself can meet so that after about a month we need to take afternoon off, pray for a babysitter and survive traffic jams to finally meet this advisor. What a waste of time for us and what waste of time for the advisor. And the same problem exists everywhere in professional services" [7]. And finally the speaker presents the way of how to eliminate this discomfort: "But how to fix it? What we do is to remove all wasteful steps in the middle, take the process online and focus on what really brings value, the human interaction. We provide companies the total solution for online advice. With 24sessions people can instantly book the advisors and schedule a date, get advice for a live video chat" [7].

The company "TallyGo" under the logo "Get better directions" renders the services of upgrading the navigation systems. The speaker start by sharing with the audience of the desperation connected with traffics. He explains that "battling traffic is a huge problem. It's already insanely bad and it's only getting worse. To cope we use navigation apps but the apps you use aren't nearly as smart as you think. Let's say we are going from downtown LA to Santa Monica where does that route actually come from. There are literary billions of possible routes even for that short drive. So calculating the fastest one in milliseconds is a really hard computation problem" [8]. Admitting that some of the modern devices can often re-route people and thus are considered to be ineffective, the speaker presents TallyGo that enables people to "provide what's call time independent routing where the cost of each stretch of road is calculated based on when you're actually expected to reach each turn [...] TallyGo is the only one today truly living up to that name minute level traffic data ingestion, prediction, accidents and routing. This positions us to solve a really costly problem" [8].

Problem statement is a short explanation of a problem of business faces and an offered solution to the problem. Problem statements can be effective ways to define an issue and communicate a solution within a short period of time. Presenting the information according to the problem statement type determines reaching many goals, starting from the vivid and visual provision of information, logical creation of speech, audience's entertainment and making the audience a part of the presentation, transforming them from passive listeners to active participants who absorb the presented information, is able to analyze all the advantages and drawback of the product or services that is going to emerge on the market and formulate some conclusions based on what is seen and heard. In this case the audience gets not only a new information but also valuable knowledge and experience.

#### Список литературы

##### References

1. Changing Minds, "Structural Principles", available at: [http://changingminds.org/techniques/speaking/preparing\\_presentation/structural\\_principles.htm](http://changingminds.org/techniques/speaking/preparing_presentation/structural_principles.htm) (Accessed 11 December 2018)

2. Weston, A. (2013), “14 ways to make a perfect presentation”, available at: <http://www.crmexperts.ru/2013/07/05/presentation-metodic/> (Accessed 3 December 2018)
3. Fischler, A. (2015), “From Problem Statement to Research Questions”, available at: [https://education.nova.edu/Resources/uploads/app/35/files/arc\\_doc/from\\_problem\\_statement\\_to\\_research\\_questions.pdf](https://education.nova.edu/Resources/uploads/app/35/files/arc_doc/from_problem_statement_to_research_questions.pdf) (Accessed 7 December 2018)
4. Kush, M. (2018) “The Statement Problem, Quality Progress”, available at: <http://asq.org/quality-progress/2015/06/one-good-idea/the-statement-problem.html> (Accessed 8 December 2018)
5. Marketing dictionary of Monash University, “Problem Situation Model”, available at: <https://www.monash.edu/business/marketing/marketing-dictionary/p/problem-situation-model> (Accessed 5 December 2018)
6. BlendBow (2017), “Metro Accelerator Demo Day”, available at: <https://www.youtube.com/watch?v=CSe0glOalbc> (Accessed 5 November 2018)
7. 24seesions (2016), “Business Pitch”, available at: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Lhqlz4j1vY](https://www.youtube.com/watch?v=_Lhqlz4j1vY) (Accessed 12 November 2018)
8. TallyGo (2016), “Get Better Directions”, available at: <https://www.youtube.com/watch?v=dVYcr086EPo> (Accessed 10 November 2018)

# ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ЕМЕЙЛ-РАССЫЛКИ В ВУЗЕ

Быкова А.С.

Оренбургский государственный университет

Изучая иностранный язык, помимо овладения фонетической и лексической составляющей языка уделяешь внимание, в первую очередь, его грамматическому строю. Английский язык не является исключением в данном вопросе. На сегодняшний день разработано бесчисленное количество пособий, различных сборников упражнений по грамматике, однако они теряют свою новизну и эффективность из-за глобальных изменений в мире. К таким изменениям относят оцифрование информации, доступность знаний благодаря переменам во всех сферах деятельности с созданием Интернета (интернет-экономика и т.д.). Вследствие этого лекторы и библиотеки при университетах больше не обладают информационной монополией. Томас Д. Фридман называет нынешний XXI век «плоским миром», потому что на сегодняшний день стало намного проще построить связи. За счет распространения электронных коммуникационных технологий образуется «плоскость»: находясь в домашних условиях можно получить высшее образование, посетить конференцию в другой стране, изучить иностранный язык. Следовательно, требуются новые виды работы для изучения иностранного языка, в том числе грамматики английского языка, в мире информационных технологий.

В настоящее время становятся популярными курсы по изучению английского языка. Особенно востребованы дистанционные или онлайн-занятия по английскому языку. Подписываясь на онлайн-курс изучения английского языка, у человека есть возможность изучать язык не только при помощи заранее записанных видео-уроков, но также получать необходимую информацию посредством емейл-рассылки. Они включают в себя новые слова, грамматические конструкции, а также примеры их употребления в предложениях или диалогах.

Мы изучили емейл-рассылки школы английского языка «SkyEng», которые доступны каждую неделю для тех, кто подписался на данную рассылку [2]. Раз в неделю нам приходит электронное письмо с ярким красочным оформлением, в котором заранее выбрана тема, по которой предоставляются новые для изучения слова и фразы. К ним прилагается их перевод, а затем предложение или несколько предложений, в которых можно увидеть функционирование данного слова или фразы. Также два раза в месяц к электронным письмам с новыми словами прилагается информация (в письменной форме или с ссылкой на видео) о новой конструкции или о новом грамматическом явлении. Обычно грамматическая конструкция также

предполагает наличие ее перевода и несколько предложений с переводом, в которых ее можно увидеть.

Так, мы делаем вывод, что емейл-рассылка в данной школе английского языка больше направлена на изучение лексического материала языка. Каждое письмо содержит определенный лексический минимум по какой-либо теме, а также яркие картинки с тем или иным новым словом, что способствует, на наш взгляд, быстрому запоминанию предложенных слов. Из этого следует, что в качестве дополнительного источника знаний емейл-рассылки могут быть достаточно эффективными и необходимыми для изучения английского языка.

Говоря об обучении грамматике, мы полагаем, что емейл-рассылки с информацией о грамматических конструкциях или явлениях могут быть также полезным сопутствующим источником для ее изучения. Однако следует дополнить электронное письмо. Прежде всего, необходимо придерживаться программы обучения английскому языку или его грамматике. Темы следует поделить на части (отдельные конструкции или явления), например, тема «Oblique Moods» может быть поделена не только на «Conditional 1, 2, 3», но также на «I wish» и все случаи употребления данной конструкции, «But for» и так далее [1]. Следовательно, каждое электронное письмо будет содержать в себе одну микротему (одно грамматическое явление или конструкцию). Оно будет присылаться студентам во время изучения целой темы. В конце темы следует присылать письмо, в котором будут собраны все конструкции воедино для дополнительного повторения и закрепления.

Касательно внутренней проработки той или иной грамматической конструкции, мы рекомендуем также предлагать конструкцию с переводом, однако необходимо ее вводить сначала во фразе, различных предложениях с переводом. Далее мы предоставляем картинку или картинки с высказыванием, в котором используется данная конструкция. Картинка может содержать в себе высказывание, как юмористического характера, так и цитату, сказанную какой-либо известной личностью. После этого следует дать диалог в письменной форме, с которым студент должен ознакомиться, понять его и увидеть функционирование такой грамматической конструкции в ситуации. Далее необходимо найти видео или часть фильма, которую нужно будет просмотреть, услышать конструкцию, понять, почему она там употребляется. Также можно найти песню с тем же грамматическим материалом. Прежде всего следует ее прослушать, а затем можно просмотреть текст песни, если ее части не были понятны. После этого мы рекомендуем предложить студентам сделать небольшое упражнение на отработку изученной конструкции.

Цель данной рассылки в том, что на занятиях по английскому языку не всегда хватает часов для тщательной проработки каждой имеющейся грамматической конструкции по изучаемой теме. Поэтому в рабочей программе

по дисциплине, связанной с обучением грамматике английского языка или включающей ее в себя, отводится определенное количество часов для самостоятельной работы над тем или иным материалом. Предоставляя электронные письма с уже готовой информацией, у студентов будет возможность самостоятельно заниматься своим образованием на материале и примерах, которые уже отобраны преподавателем. Яркое оформление, примеры из хорошо знакомых фильмов, сериалов, любимых песен, использование Интернет-ресурсов повысят мотивацию учащихся к изучению не только грамматики английского языка, но и в целом языка [3].

Так, мы предлагаем использовать емейл-рассылки для обучения грамматике английского языка студентов ВУЗА с уже имеющимся базовым уровнем языка в качестве одной из форм самостоятельной работы студента. Правильно и логично выстроенное предоставление грамматического материала в электронных письмах с использованием примеров его употребления в жизненных ситуациях помогут развить или увеличить желание изучать английский язык, его грамматику и лексику. Дополнительная самостоятельная работа с грамматическими конструкциями повысит самостоятельность обучающихся, расширит и закрепит их знания в области языка и послужит отличным помощником для преподавателя в обучении студентов грамматике.

#### Список литературы

1. Рыльская, Е. А. Чанкинг в обучении грамматике английского языка / Е. А. Рыльская, Н. С. Жумагулова. // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXVIII междунар. студ. науч.-практич. конф. № 17(28). – Новосибирск: АНС «СибАК», 2017. – С. 75-79.
2. <http://email.content.skyeng.ru/deliveries/ZIuzBAABZwvvyk6f98CXHgwxOVfR>
3. <https://texterra.ru/email-marketing/>

# МИФОЛОГИЯ ЗАРОЖДЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИВОСТИ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ЮМОРА

Вержинская И.В., канд. филол. наук  
Оренбургский государственный университет

Самосделывание Англии, как острова, противостоящего континенту, началось с XI-го века, когда норманны оккупировали английские земли, распространив там свою культуру и стиль жизни. Так называемая «английскость» подпитывалась и набирала силу за счет французской аристократии и римского католицизма. Противостояние острова континенту занимает длительный период времени, равный второму тысячелетию, включая и Наполеона, и Гитлера, кто готовились высадиться на острове, - вплоть до наших дней, когда англичане полностью уверились в прочности своего положения и дали согласие на туннель под Английским каналом. Французы дали пренебрежительное название проливу «Ламанш», что означает «рукав».

«РУКАВ против РУБАШКИ» – в таком образе можно себе представить историческую битву англичан за свой стиль существования. Рукав, однако, содержит нечто весьма ценное, а именно – Руку, инструмент для труда. И это – Индустрия, «ургия» - стала главным оружием населения острова в установлении власти не только над собой – стать «самосделанными», а не французами сделанными человеками, стать зрелым джентльменом, а не маменькиным сынком или бастардом Материка Евразии, - но, по достижении сего статуса (в XVII веке), - установить свое правление над земным шаром (включая и Мать – Евразию – Индию) в империи Великой Британии» [2, с. 162]. Являясь частью единого целого, Англия умудрилась возвести каменную глыбу своего «я», держащую в поклонении остальные народы. Упертый, противоречивый характер англичанина заставляет иностранцев смириться и подчиниться его желаниям. «Каждая волна завоевателей вложила свой капитал в английский банк. Все они перемешались. Ни одна из них не исчезла. Ни одна из них не сдалась безоговорочно. Все они остались живыми по сей день, сосуществуя и борясь друг с другом» [4, с. 340].

Вот почему английская натура столь полна противоречивых импульсов: ей присуща практичность и мечтательность; любовь к комфорту и любовь к приключениям; страстность и застенчивость» (Никос Казандзакис) [4, с. 344]. «Чтобы понять английский характер, нужно прежде всего иметь в виду его первоначальные составные части: кельтскую, саксонскую и норманнскую. Это единственный путь, чтобы понять бесконечные противоречия, которые встречаются на каждом шагу; чтобы уяснить, как может эта страна одновременно быть столь аристократической и столь демократической; почему Джон Бульль превыше всего ценит джентльмена; как противостоят друг другу средневековое рыцарство и коммерческий дух; как английский обыватель уравнивается английским мечтателем, а лавочник – завоевателем; как романтизм Байрона и фанатический гений Тернера могли вырасти на столь

прозаической почве; как приверженность традициям и практический расчет могут уживаться друг с другом. Короче говоря, как эта нация, столь трудная для понимания, столь полная противоречий и сложностей, стала таковой, какой мы видим её сегодня» (Пауль Кохен – Портхайм) [4, с. 344]. Обращаясь к философии, можно найти интересный трактат о противоречии, в котором описывается соотношение понятий «целое» и «всё». Французский философ Леже-Мари Дешан, объясняя свое видение противоречия, будто соотносил его с историческими фактами, касающимися отделения известного нам уже «РУКАВА» от «РУБАШКИ». В основе философии Л.М. Дешана лежат понятия ЦЕЛОЕ (le tout) и ВСЁ (tout), это почти однозначные слова, в которые он вкладывает различный смысл. ЦЕЛОЕ (le tout) предполагает наличие частей, ВСЁ (tout) этого не предполагает. Под ЦЕЛЫМ он понимает весь мир, природу; бытие единое, составленное через множество существ; существование, рассматриваемое относительно; основу и предел, начало и конец, порядок и беспорядок, под ВСЕМ существование само по себе, безотносительное [3, с. 87-88]. Применяя данную схему о соотношении целого и его частей как к вещам абстрактным, так и материальным, можно её также применить как с абстрактной точки зрения, так и с материальной к соотношению ЦЕЛОГО мира ко ВСЕЙ Англии. Англия является частью всего мира и, тем не менее, даже являясь его составляющей, она завоевала себе титул если не «целой», то «всей» его основы или, можно сказать, в какой-то мере **даже** не «целой», а «всей». Это говорит нам опять-таки о некоем противоречии, заключающемся в том, что хоть Англия и не целое всего мира в физическом плане, она его всё в духовном плане. По крайней мере, она пыталась этого добиться и долго добивалась, и, наконец, добилась. Там же, у Л.М. Дешана мы находим следующее: «всё», не состоящее из частей, неотделимо от «целого», которое состоит из частей и которого оно является одновременно утверждением и отрицанием. ВСЁ и НИЧТО – одно и то же. [3, с. 124]. В данном случае англичане не согласились бы с таким тождеством, но зная особенности английского менталитета, его двойственность, противоречивость и обратимость, отражающиеся непосредственно на их юморе, можно всё-таки данное определение отнести ни к кому иному, как к англичанам. «Под противоречиями я разумею два аспекта существования, из которых каждый, отрицая другой, тем самым его утверждает и которые суть аспекты, составляющие ЦЕЛОЕ и ВСЁ, конечное и бесконечное и т.д. [3, с. 88]. Более того, противоположности составляют часть друг друга, тем самым частично снимая противоречие. Об этом можно судить из следующего афоризма:

«Юмор – единственное истинное испытание серьезности, а серьезность – юмора. Ведь предмет, который не выдерживает насмешки, подозрителен, а шутка, которая не выдерживает серьезного исследования, - пустое зубоскальство». (Энтони Эшли Купер, лорд Шафтсбери). [1, с. 75]. Явления противоречивые, на первый взгляд, должны быть противопоставлены друг другу, однако, противопоставляясь, они составляют одно целое, приводят к одному целому, непротиворечивому явлению, истине. Такому механизму

порождения истины следуют англичане. Вот в чем кроется символика тонкого английского юмора, столь загадочного для всех нас.

Если говорить об американском юморе, то следует, в первую очередь, отметить, что США - удивительная, страна, основанная иммигрантами, представителями разных религиозных групп, людьми, которые прибывали в Америку с надеждой и твердой верой на новую жизнь. Идея «плавильного котла» составляющих Новый Свет наций восходит к 1776 году. Именно в это время были образованы Соединенные Штаты Америки при объединении тринадцати британских колоний, объявивших о своей независимости. С тех пор независимость стала своеобразным жизненным кредо столь многоликой и многообразной страны, настроенной на противопоставлении себя всем. В этом Америка видит стимул к жизни и процветанию. Но многоликость Америки не ограничивается только лишь британскими пилигримами, на образование американского стереотипа оказали влияние индейцы, итальянцы, латиноамериканцы, немцы, французы и многие другие нации. Как утверждает Г. Гачев, девизом США стало выражение: «Из многих - одно», но тут же приводит формулу жизни американцев «Каждый и всё» - Each and All. Американская сверхдержава – это общий мир, включающий в себя частности, воплощающиеся в отдельных национальных группах, в отдельных «социальных индивидах». Как это ни парадоксально, но американское единение находится в постоянном движении: на смену двух образовавшихся социумов приходит совершенно иной лингвокультурологический социум, зародившийся посредством перехода в него отдельных индивидуумов из ранее существующих двух. Вновь образованный социум противопоставляется прежним двум по всем культурным параметрам, установленным в них, и в то же самое время сосуществует и взаимодействует с ними. Так, и в Америке, несмотря на большое количество народностей, её составляющих, противоречий, существующих между ними, существует тенденция к массовому американскому целому, объединяющемуся для проявления его индивидуальностей. Противоречивость американского характера складывается в одновременном объединении и противополжении двух разнородных культурных феноменов. Стереотип мышления американцев складывается по представлению о явлении противоречия-противоположности Р. Гвардини. Р. Гвардини в своей «Философии конкретно – жизненного» утверждает о том, что противоречивость – основная форма жизни. Противоположности сосуществуют, взаимодействуют и взаимопротиводействуют, мыслятся только в сопоставлении друг с другом. Противоречием Р. Гвардини называет такое своеобразное отношение, в котором соответствующие два момента взаимоисключают друг друга. При этом исключается синтез двух моментов в третьем. О чем и говорит фраза Г. Гачева «каждый и всё», а не «все и всё». И дальше: «это и не целое, части которого представляют обе стороны противоречия. Это тем более и не слияние их с целью выравнивания. Речь идет о чистом первичном феномене. Позволим себе оговориться в данном случае, что здесь, применительно к американскому сознанию, термин выравнивание

имеет значение «равное отношение» ко всем, но не буквальное уравнивание всех во всех параметрах, так как данное невозможно ввиду разных национальностей, населяемых страну - творчизну. Жизнь, таким образом, представляет собой не синтез разнообразных явлений, не их слияние, не их тождество, а единое, которое существует в этой «связной двойственности» [2, с. 265].

Таким образом, мы получаем своеобразный порядок, образованный одновременно исключением и включением, разделением и сближением, разнообразием и единством. Это не чистое исключение, что дало бы противоречие. Не чистая связь; это было бы тождеством. Речь идет о своеобразном отношении, образованном относительным исключением и относительным включением одновременно. Данная теория противоречия-противоположности, как нельзя лучше отражает менталитет американцев и их юмор. Подобный механизм соположения вещей, культурных и лингвокультурных феноменов мы наблюдаем именно здесь и считаем его основным в становлении и развитии страны во всех направлениях и, в частности, в становлении американского юмора.

#### Список литературы

1. Английский афоризм: коллекция лучших английских афоризмов [Текст] / Сост., пер. с англ., вст. статья А.Я. Ливерганта. – М.: АСТ ЛЮКС, 2005. – 476 с.
2. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира : Курс лекций / Г.Д. Гачев. – М.: Изд. Центр «Академия», 1998. – 429 с.
3. Дешан, Л.М. Истина, или истинная система [Текст] / Д.Л.М. Дешан. – М.: Мысль, 1973. – 534 с.
4. Овчинников, В.В. Сакура и дуб: Ветка сакуры; Корни дуба [Текст] / В.В. Овчинников. – М.: Дрофа – Плюс, 2006. – С.362.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИПЕРМЕДИАТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

**Горовая И.Г., канд. филол. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Процесс информатизации общества влияет на современную образовательную среду. В связи с этим актуальным становится обращение педагогов к интерактивным способам и средствам преподавания. Иными словами, наряду с традиционными моделями обучения, при которых довольно часто учебный процесс выстраивается преподавателем, а обучающийся выступает как пассивный участник, используются интерактивные, стимулирующие активную, самостоятельную мыслительную, поисковую деятельность студента. На базе новых информационных технологий создаются новые аудиовизуальные средства обучения, способствующие формированию и развитию творческого мышления, интереса к предмету. Информация, представленная в интерактивном виде, оказывает более сильное эмоциональное воздействие и лучше усваивается, чем текст.

Использование не только текстовой, но и иной информации (аудио, видео, графики, неподвижных изображений и др.), связано с такими феноменами медиасреды как гипермедиатексты. «Медиасреда – активно и стремительно развивающееся информационное пространство, крайне востребованное современным человеком, которое ему необходимо творчески использовать. Преимущество медиа пространства в том, что оно позволяет интегрировать разные типы информации: слуховую, зрительную, вербальную и др., благодаря информационным технологиям (операционным системам компьютера и интернет)» [1, с. 40]. Одним из способов представления информации является гипертекст, термин «гипертекст» был введен американским социологом и философом Тедом Нельсоном в 1965 году для описания нелинейной структуры информации, предоставляемой компьютером. Наряду с этим термином используется термин «гипермедиатекст», под которым понимается гипертекст, имеющий в своей структуре помимо текстовых, нетекстовые компоненты (анимация, записанный звук, видео и др.), представляющий собой нелинейную организацию блоков медиа информации, объединенных между собой разнонаправленными связями [1, с.40-41].

Таким образом, гипермедиатекст – это совокупность мультимедийных текстов, позволяющая работать с нелинейной информацией, содержащей не только графические или печатные тексты, но и двух- и трехмерную графику, видео, звук и др.

В процессе создания гипермедиатекстов обучающиеся овладевают не только новыми знаниями, но и определенными умениями и навыками: постановка цели, выбор направления поиска информации в медиасреде, выбор надежных источников информации, систематизация информации и ее интерпретация, оформление продукта в соответствии с целями и замыслом и

др. М.С. Инкижекова предлагает оценивать подобную работу по следующим критериям [1, с. 43]:

- актуальность темы (на наш взгляд, данный критерий может использоваться в том случае, если тему выбирает и формулирует сам студент, например, тема публичного выступления при изучении основ риторики в курсах «Русский язык и культура речи», «Риторика» или «Стилистика русского языка и культура речи»);

- самостоятельность выполнения и творческий подход (данный критерий особенно актуален, поскольку студенты зачастую идут по пути наименьшего сопротивления и предпочитают не создавать новый продукт, а используют готовые, имеющиеся в интернете, но не отвечающие цели и задачам);

- медийность, т.е. учет оригинальных медиасредств, используемых в работе;

- поликодовость, т.е. учет семиотических кодов, объединенных в единое целое;

- соотношение содержательно-смыслового и композиционно-структурного (идеи и формы представления) при реализации работы.

Таким образом, оценка за выполнение данного задания должна быть дескриптивная (описательная). Необходимо объективно дать описание результата и указать достоинства и недостатки (что получилось или не получилось).

Гипермедиа технологии, среди которых особенно следует выделить гипермедиа проекты, используются в процессе преподавания специальных дисциплин для студентов, обучающихся по направлению бакалавриата (45.03.01 Филология, профиль «Русский язык») и магистратуры (45.04.01 Филология, профиль «Русский язык как иностранный»). Предлагаемая форма способствует развитию различных коммуникативных компетенций обучающихся:

- ОК-3 готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала;

- ОК-4 способностью самостоятельно приобретать, в том числе с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности;

- ОК-5 способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

- ОПК-1 способностью демонстрировать представление об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии в целом и ее конкретной (профильной) области;

- ОПК-2 способностью демонстрировать знание основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков);

- ОПК-5 свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке;

- ПК-2 способностью проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик в конкретной узкой области филологического знания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов;

- ПК-4 владением навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещение в информационных сетях) представления материалов собственных исследований;

- ПК-6 владением навыками разработки под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения, реализации учебных дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата и дополнительных профессиональных программ для лиц, имеющих или получающих соответствующую квалификацию;

- ПК-7 рецензирование и экспертиза научно-методических и учебно-методических материалов по филологическим дисциплинам (модулям) и др.

Так, например, в курсах «Введение в славянскую филологию», «Русская диалектология», «Славянский язык», «Язык СМИ» и др. студенты получают задание подготовить доклад-презентацию, используя научную литературу, словари, справочники, энциклопедии, материалы СМИ, карты, аудио-, видеоматериалы и др. Подобные задания могут быть предложены бакалаврам на практическом (семинарском) занятии («Язычество древних славян, отражение языческих представлений в языковом сознании славян»), в рамках рубежного контроля («Рождество в Чехии»), в рамках итогового контроля (вместо практического задания на экзамене: «Культурно-исторический очерк «Россия» («Белоруссия», «Украина», «Чехия», «Словакия» и др.); «Виртуальная экскурсия по городам Чехии» и др.).

Данная форма представления материала может быть интересна не только для бакалавров, но и для магистров, обучающихся по профилю «Русский язык как иностранный», например:

- «Разработайте фрагмент урока по языку специальности (профиль «Медицина») для интерактивного гиперссылочного пособия»;

- «Используя научную, публицистическую, художественную литературу, словари, справочники, энциклопедии, материалы СМИ, карты, аудио-, видеоматериалы и др., подготовьте гипермедиатекст на тему: «Особенности русского национального характера», «Зеркало в традиционных русских обрядах», «Веник (метла) в русских обрядах и верованиях»;

- «Используя научную, публицистическую, художественную литературу, словари, справочники, энциклопедии, материалы СМИ, карты, аудио-, видеоматериалы и др., а также опираясь на «Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» [2], подготовьте

гипермедиа текстовый лингвострановедческий комментарий к одной из реалий («Казань», «Хохлома», «Оренбургский пуховый платок» и др.).

Предлагая подобные задания для магистрантов, обучающихся по профилю «Русский язык как иностранный», следует ориентировать их на то, что гипермедиа тексты могут быть использованы ими не только в процессе собственного обучения, но и в процессе преподавания русского языка иностранцам. Это не только будет способствовать формированию устойчивого интереса к языку, но и повысит уровень владения языком иностранных учащихся. Однако в этом случае следует учитывать уровень подготовки обучающегося. Если на начальном этапе обучения следует предлагать гипермедиа тексты, составленные преподавателем, то на продвинутом этапе иностранный учащийся может самостоятельно создавать подобные тексты и представлять свой проект в учебной аудитории.

Таким образом, гипермедиа среда предлагает новые возможности для передачи информации. Гипермедиа тексты являются одним из средств интерактивного обучения и могут быть использованы для решения обширного спектра коммуникативных, языковых и методических задач.

#### Список литературы

1. Инкижекова, М.С. Медиа среда, гипермедиа текст и специфика медиа образовательных технологий / М.С. Инкижекова // Humanitarian and Socio-Economic Sciences Journal. – № 8, С. 39-43. – Режим доступа: <http://scopus.eu.com/scopus/index.php/hum-se-sc/article/view/157>.

2. [Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия»](#). Инновационный сетевой проект. / Авторы: Е.Г. Ростова (научный руководитель проекта), А.А. Залетаева, Е.В. Маркевич, С.М. Шамин; Е.Э. Залетаева (руководитель IT- проекта), П.А. Горин (web-разработка), И.О. Дорошенко (графическое оформление), А.А. Иванов (дизайн). – М., Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2014-2017 г. – Режим доступа: [https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Тематический\\_указатель:Перечень\\_тематик](https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Тематический_указатель:Перечень_тематик).

# ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Дрючкова Е.В.

ГБПОУ «Бузулукский музыкальный колледж», г. Бузулук

Оценивание является одним из важных компонентов процесса обучения и всей системы образования в целом. Оно помогает осуществить обратную связь, необходимую учебному заведению, родителям и общественному мнению; сформировать адекватную самооценку обучающимися своей деятельности и уровня достигнутого результата, осознать значимость непосредственно самого процесса работы, оценить уверенность в своих силах.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) требует качественной оценки учебных достижений, что приводит к необходимости отбора педагогом соответствующих материалов для использования в рамках промежуточной, текущей и тематической оценки результатов обучения, а также внутреннего мониторинга учебных достижений.

Оценка – процесс соотнесения реальных результатов с планируемыми. *Оценивание* (Assessment) – процесс формирования оценки учебных достижений. Основная задача педагогической оценки – улучшить качество обучения и результаты работы каждого обучающегося, скорректировать дальнейшую совместную работу с педагогом, сформировать положительную мотивацию к изучению иностранного языка [1].

Педагогическая оценка эффективна, если она выполняет не только контролирующую или диагностирующую функцию, но и стимулирующую, воздействующую на эмоционально-волевую сферу посредством намерений, поступков, отношения к окружающей действительности. Объективная оценка содержит информацию об эффективности работы самого обучающегося, помогает преподавателю провести самоанализ деятельности с целью корректировки недочетов при работе с обучающимися и повышению мотивации к дальнейшему изучению предмета.

Следовательно, под эффективностью педагогической оценки понимается ее стимулирующая роль в обучении и воспитании подрастающего поколения. Необходимо отметить, что педагогическая оценка оказывает обучающий и воспитательный эффект, способствующий активизации развития положительных свойств и особенностей у обучающегося, его стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию, формированию у него иноязычной коммуникативной компетенции.

Исходя из собственного опыта работы, для повышения эффективности оценки достижений обучающихся на уроках иностранного языка, можно предложить следующее:

- *Диагностическое оценивание*, то есть прослеживание динамики успехов каждого обучающегося по определенным языковым аспектам. Так, при работе над говорением следует учитывать такие аспекты, как: фонетические навыки (phonetics/ pronunciation), использование словарного запаса (use of vocabulary), правильных грамматических конструкций (use of grammar), беглость речи (fluency), решение коммуникативной задачи (communicative goal). Такая схема позволяет оценивать индивидуальные умения и навыки в процессе работы в парах или в группах.

При выполнении письменного задания (написании письма личного характера или эссе) учитываем решение коммуникативной задачи, организацию письменного текста (логическое построение), лексический запас, грамматические навыки, орфографию, пунктуацию.

При работе над текстом педагог обращает внимание на следующие аспекты: понимание основного содержания, детальное извлечение информации, фонетические и интонационные навыки (при чтении вслух), скорость чтения иноязычного текста, ориентировка в тексте. Во время аудирования важно выявить – понял ли обучающийся смысл текста, выделил ли значимую информацию, все ли задания выполнил по завершении прослушивания.

Так, отмечая в таблицах для каждого обучающегося разные языковые и речевые аспекты, можно сделать вывод об успехах и неудачах в работе над тем или иным видом речевой деятельности, наметить пути по коррекции и устранению недочетов. Такая форма работы может и не предусматривать выставление отметки и являться хорошим стимулом к дальнейшему изучению иностранного языка.

- *Оценивание работы обучающихся в парах, в группах*. Все эти формы организации учебного процесса направлены на формирование умения работать в коллективе для достижения единой цели. Необходимо отметить, что оцениванию подлежит не только результат работы, но и сам процесс сотрудничества, так как ответственность за успех возлагается на несколько человек одновременно. Данные формы работы предполагают планирование, постановку вопросов, обсуждение, анализ деятельности. Выставление отметки педагогом не обязательно. Оценивание работы пары /группы имеет несколько направлений:

- оценка деятельности каждой пары / группы преподавателем;
- оценка деятельности некоторых обучающихся педагогом;
- самооценивание / взаимооценивание, совместное оценивание парной / групповой работы педагогом и обучающимися [2].

Преподавателю необходимо заранее сообщить обучающимся цель работы, определить критерии оценки заданий, определить сроки и формы выполнения работы, кто будет ее оценивать. Наиболее эффективна педагогическая оценка навыков устной речи, когда каждый может обосновать свою точку зрения и обсудить ее с другими участниками в диалоге, полилоге, за круглым столом, в деловой игре, дискуссии. Оценить можно индивидуальный вклад в работу, а также деятельность всей группы. Следует поощрять наиболее

активных обучающихся, обсуждать уклонение других, имеющих определенные обязанности, от коллективного дела. Для оценивания педагог разрабатывает специальную форму наблюдения, обсуждает и утверждает ее вместе с обучающимися. Ее можно использовать длительное время - в течение всего учебного года. На основе полученных результатов преподаватель принимает решение о продолжении изучения конкретной темы или о разработке дополнительных лексико-грамматических упражнений для более детального ознакомления с учебным материалом. Данная информация полезна при формировании навыков самооценивания обучающимися собственной деятельности.

- *Оценивание результатов работы над проектами.* Работа над проектом повышает интерес к изучению иностранного языка и развивает коммуникативную компетенцию. Согласно мнению Е.С. Полат, проекты могут быть индивидуальными, парными или носить групповой характер (три-четыре человека). В начале работы разрабатывается план, затем подбирается соответствующий материал, проводится его анализ, необходимая корректировка, далее проходит презентация проекта, подведение итогов, обсуждение, оценивание по заранее разработанным критериям [3]. Оценивание проходит через все этапы работы (может быть текущим и итоговым), иногда его проводят сами обучающиеся – это активизирует внимание во время выступления, снимает чувство напряжения, способствует воспитанию уважительного отношения друг к другу. В проектной деятельности на основе оценивания выделяется пять стратегий: 1) выявления потребностей; 2) поощрения саморегуляции и сотрудничества; 3) мониторинга прогресса; 4) проверки понимания; 5) демонстрации понимания и умения. Первые четыре стратегии строятся на основе формирующего оценивания, пятая – на основе итогового. Средства оценки могут быть самыми разнообразными: опросник, контрольный или маршрутный лист, журнал наблюдений для фиксации темпа продвижения участников, личностных и предметных достижений [4]. Проект может быть представлен в форме защиты презентации по теме исследования либо в печатном виде (плакат, формат А 4, небольшой стенд и пр.), что обговаривается, безусловно, заранее. У обучающихся появляется возможность полнее проявить свои творческие способности, улучшить языковые навыки и умения, знания по предмету, расширить кругозор по конкретной теме, провести самоанализ своей деятельности, взаимоанализ деятельности друг друга. Это способствует развитию речевых и языковых навыков, совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Проблема объективной педагогической оценки всегда стояла очень остро и продолжает оставаться актуальной. Однако преподавателю все же следует продолжать индивидуальную работу с обучающимися на уроке иностранного языка, чтобы лучше узнать их возрастные, психологические и личностные особенности и, исходя из этого, предлагать дифференцированные задания, привлекать к участию в различного рода мероприятиях, проводить дополнительные занятия и консультации со «слабыми» обучающимися,

наладить наставничество в коллективе, предоставлять больше самостоятельности. Все это делается с целью не просто оценить знания и умения каждого, а помочь наиболее полно овладеть обучающимся необходимым учебным материалом.

Правильная «педагогика оценки» - это особое педагогическое искусство. Для достижения положительного эффекта объективного оценивания педагогу нужно тщательно продумывать свою деятельность, предвидеть результат, анализировать, делать соответствующие выводы. Объективная оценка вытекает из единства и взаимообусловленности педагогической, психологической и социологической функции. Важную роль в вопросе уменьшения необъективности педагогической оценки играет профессионально-педагогическая компетентность преподавателя иностранного языка. Для этого педагогу необходимо постоянно повышать уровень своей квалификации, планировать саморазвитие, принимать участие в научно-практических конференциях, фестивалях, вебинарах и семинарах, работе методических объединений, осваивать новые технологии и методы работы. Подходить к этому всему нужно осознанно, с любовью к своей деятельности и, конечно, к обучающимся. Если педагог лично заинтересован в положительных результатах своего труда, то это передается и обучающимся. Кроме того, вынося оценку, необходимо комментировать ее и обосновывать, чтобы обучающийся смог более полно провести самоанализ собственной деятельности и нацелиться на ее улучшение в дальнейшем.

Таким образом, преподавателю следует помнить о том, что педагогическая оценка носит социально-специфический характер и является стимулом в учебной и воспитательной деятельности, определяет ее успешность. Необходимо разработать такой подход к оцениванию учебных достижений обучающихся, который позволил бы устранить негативные моменты в обучении, способствовал индивидуализации процесса обучения, повышению мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка и стремлению обучающихся к большей самостоятельности при выполнении определенных заданий.

#### Список литературы

1. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224с. — ISBN 978-5-7695-3568-0.

2. Шакиров, Р. Х. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. – Б. : Билим, 2012. – 80 с. – ISBN 978-9967-452-02-2.

3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроке английского языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №№2,3. – С. 3 – 10; 3 – 9.

4. Сорока, О. Г. Процесс оценивания в проектной деятельности [Электронный ресурс] : О. Г. Сорока //: Репозиторий Белорусского гос. пед. ун-

та. - ISSN 2518-7902. – Режим доступа :  
[https://elib.bspu.by/bitstream/doc/6985/1/ПН\\_9\\_2015\\_1.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/6985/1/ПН_9_2015_1.pdf) – 11.12.2018.

## ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА ТЕКСТОВ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА

Егорова Н.В., канд. филол. наук  
Оренбургский государственный университет

Появление новых жанров требует использования особых подходов к анализу этих текстов. Например, это относится к относительно новому жанру онлайн-петиции. Традиционная схема стилистического анализа текста не позволяет выявить в полном объеме все жанровые характеристики указанных текстов. Изучение посвященных этим вопросам научных трудов последних лет приводит к выводу о целесообразности рассмотрения данных текстов в рамках делового дискурса и применения методической схемы анализа дискурса. Таким образом, модель анализа будет представлять собой интегративную методику описания делового дискурса, объединяющую традиционную схему стилистического анализа текста и параметры дискурс-анализа.

Алгоритм анализа текстов онлайн-петиции, на наш взгляд, может быть выстроен следующим образом:

1. Применение классической методической схемы анализа дискурса.
2. Применение дескриптивно-сопоставительного анализа делового дискурса.
3. Использование системы проблемных вопросов, позволяющих прогнозировать дальнейшее функционирование текстов анализируемого жанра.

Рассмотрим предложенный алгоритм детально.

Схема анализа дискурса традиционно включает в себя:

- 1) определение цели исследования;
- 2) обеспечение выборки (отбор единиц анализа);
- 3) сбор материалов и документов (методами опроса, интервью и т.д.);
- 4) фиксацию основных показателей речевого материала;
- 5) транскрибирование (расшифровку) полученных данных;
- 6) выявление их основных параметров;
- 7) перекодировку в соответствии с системой принятых категорий;
- 8) реконструкцию смысла полученных сообщений;
- 9) анализ обработанных данных, их обобщение и систематизация; общий отчет и выводы.

Последний пункт приведенной выше схемы предусматривает использование дескриптивно-сопоставительного анализа делового дискурса. За основу нами была взята модель дескриптивно-сопоставительного анализа делового дискурса, предложенная Стеблецовой А.О. в работе «Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования». Данная модель позволяет исследовать и анализировать различные дискурсивные события и дискурсивные жанры, а также варьировать алгоритм в зависимости от цели и предмета исследования. Так, третий этап, направленный на сопоставление полученных признаков каждого типа дискурса, каждого дискурсивного события и каждого дискурсивного жанра в разных коммуникативных

культурах, может быть опущен или заменен. Например, в исследовании, целью которого является описание лингвокультурологических особенностей рассматриваемых текстов, на третьем этапе реализации данной модели мы рекомендуем проанализировать специфику функционирования в текстах элементов русской языковой картины мира.

Модель анализа делового дискурса Стеблецовой А.О., адаптированная нами с учетом жанра, включает следующие составляющие:

**Первый этап. Анализ типологических признаков дискурса.**

1 Социокультурный аспект анализа дискурса

1.1 Особенности историко-экономического развития

1.2 Основы правового обеспечения дискурса

1.3 Идеологические и ценностные принципы развития дискурса

2 Дискурсивно-субъектный аспект анализа

2.1 Участники дискурса и статусы

2.2 Дискурсивные цели участников

3 Структурно-событийный аспект анализа

3.1 Линейная организация структуры

3.2 Циклическая организация структуры

3.3 Дискурсивные события

**Второй этап. Дескриптивный анализ дискурсивного события**

1 Ситуативно-прагматический аспект

1.1 Обстановка события (предпосылки, условия)

1.2 Место в структуре дискурса (инициативное событие, реактивное событие)

1.3 Адресант и адресат (дискурсивно-иерархический статус, дискурсивно-событийный статус)

1.4 Направление интеракции (горизонтальное, вертикальное; восходящего типа, нисходящего типа)

1.5 Дискурсивное действие

1.6 Способ воздействия (прямой, косвенный, сочетание прямого и косвенного)

1.7 Канал коммуникации (электронный, не электронный, сочетание электронного и неэлектронного)

2 Текстовый аспект

2.1 Дискурсивный жанр (тип текста, форма текста (визуально-графическая, линейная, трафаретная (шаблон), анкетная (форма), табличная (форма)); степень жесткости формы (ригидная, свободная, диффузная))

2.2 Тема текста

2.3 Содержательная структура текста (основные информационные компоненты, дополнительные информационные компоненты, официально-деловые реквизиты)

2.4 Композиционная структура текста (абзацное структурирование, диффузное структурирование)

## 2.5 Объем текста

### 3 Лингвостилистический аспект

3.1 Языковые средства выражения дискурсивного действия (прямой речевой акт с перформативным глаголом, прямой речевой акт с перформативной фразой, косвенный речевой акт, макроакт в объеме абзаца / целого текста)

3.2 Лексические средства (семантические категории) (лексика профессионального характера, лексика дискурсивно-событийного характера, лексика официально-делового характера, лексика эмоционально-экспрессивного характера, лексика оценочного характера)

3.3 Синтаксические средства (типы предложений, типы залога)

3.4 Визуально-графические средства (нумерация, рубрикация, иллюстрации, фотографии, разные шрифты, таблицы, особое пространственное расположение текста)

3.5 Дискурсивная тональность (высокий регистр, средний регистр, низкий регистр)

3.6 Дискурсивные стратегии (усиления воздействия на адресата, смягчения воздействия на адресата, стандартизации, персонификации).

Третий этап. Сопоставительный анализ дискурсивных событий.

Система проблемных вопросов, позволяющих прогнозировать дальнейшее функционирование текстов анализируемого жанра, может быть представлена следующими формулировками:

1. Каковы особенности формирования данного типа дискурса?
2. Какие изменения в нем были зафиксированы за определенный промежуток времени?
3. В каких социальных сферах задействован и к какой аудитории он обращен?
4. Какие сюжеты, жанры, сценарии в нем реализуются?
5. Какие риторические, логические и эстетические средства используются в этих целях?
6. Какова специфика выразительных средств общения?
7. Кто является производителем речевой практики?
8. В каких отношениях находится анализируемый дискурс с другими дискурсами?
9. Насколько успешен (эффективен) данный тип дискурса и какова сила его влияния на аудиторию?

Таким образом, применение описанного нами алгоритма использования интегративной методики изучения делового дискурса, объединяющего традиционную схему стилистического анализа текста и параметры дискурс-анализа, позволит выявить в полном объеме все жанровые характеристики текстов онлайн-петиции.

### Список литературы

1. Геймурова, Н. К. Лингвистические особенности делового дискурса // Молодой ученый. — 2016. — №2. — С. 886-891. — URL <https://moluch.ru/archive/106/25391/>
2. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма : учебное пособие / сост. А.Г. Горбунов. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013 – 56 с.
3. Стеблецова, А. О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования (на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации): автореф. дис. ... д- филол. наук: 10.02.20 / Стеблецова Анна Олеговна. — Тверь, 2015. — 44 с.
4. Шлёпкина, М. А. Деловой дискурс как институциональное явление. Роль клише в деловом дискурсе [Текст] // Современная филология: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). — Уфа: Лето, 2011. — С. 222-227. — URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/23/151/>

## **РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА КАФЕДРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОГУ**

**Еремина Н.В. канд. пед. наук, доцент,  
Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Переход к реализации ФГОС нового поколения является закономерным процессом в системе поиска оптимальных параметров обучения иностранным языкам в условиях уровневого обучения. Результатом данного процесса являются четкие представления профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков о задачах и функциях дисциплины «Деловой иностранный язык» в системе профессиональной подготовки студентов, реализуемые в УМК, учебных пособиях и непосредственно в образовательном процессе с использованием активных методов и форм работы, направленных на подготовку выпускников с интегративными знаниями, умениями и навыками. В свете социального заказа одной из главных целей обучения иностранному языку, наряду с другими, является формирование активной, творческой личности, способной к успешному социальному взаимодействию. В настоящее время наиболее престижные и пользующиеся спросом профессии выставляют такие требования к кандидату как владение иностранным языком, опыт переводческой деятельности, умение вести деловую переписку на иностранном языке. Одним из эффективных способов достижения данной цели и интенсификации учебной деятельности, повышающих мотивацию изучения иностранного языка и развивающих активность и творчество, является проектная форма работы. Иностранный язык в проектной технологии выступает не только как цель обучения, но и как инструмент общения, средство включения в другие виды познавательной деятельности. При использовании методов проектов меняется роль преподавателя: в данном случае он выступает как консультант, координатор, наблюдатель. Проектная работа характеризуется высокой коммуникативностью, активностью, проявлением творческого подхода к решению поставленных задач, что обеспечивает познавательную активность и самостоятельность мышления студентов и означает переход к новой образовательной парадигме. Именно поэтому данная форма работы приобретает большую популярность среди других интерактивных технологий [5].

Проектное обучение на инженерно-технических специальностях ОГУ имеет четкую профессиональную направленность, и это обусловлено, прежде всего тем, что в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» в качестве главной задачи обучения иностранному языку ставится развитие у студентов умения работать с оригинальной литературой по специальности и вести беседу в рамках профессиональной тематики [2]. Работа над проектами дает студентам прекрасную возможность читать оригинальную литературу на английском

языке с целью извлечения необходимой информации, расширения словарного запаса по направлению специальности, а также принимать участие в дискуссиях на английском языке в рамках выбранной тематики. Проектные темы намечают направление выбора. Их количество и конкретное наполнение определяется потребностями соответствующей специальности и творческими поисками преподавателя и студентов. В проектной работе, прежде всего, учитываются интересы студента, его жизненный опыт, индивидуальные особенности; затрагиваются эмоции, благодаря чему усиливается мотивация изучения иностранного языка. Работа с проектом требует большой затраты времени, выходит далеко за рамки занятий и имеет несколько основных этапов [3].

Сущность проектной технологии заключается в коммуникативной значимости и в проблемном характере проектных заданий, нацеленных как на порождение у студентов мыслей, рассуждений на заданную тему, так и их творческую активность и инициативный подход к выполнению подобных работ с наибольшей пользой для овладения иностранным языком.

Основная идея метода проектов заключается в том, что студент постепенно переходит от различного вида упражнений (ситуативных, репродуктивных, дискуссионных, композиционных) к активной мыслительной деятельности, требующей владения определенными языковыми навыками и умениями.

В основе проекта лежит определенная проблема, решение которой развивает самостоятельную творческую деятельность студентов, заставляет их обратиться к уже пройденным темам. Для решения проблемы студентам необходимо знать не только иностранный язык, но и владеть большим объемом предметных знаний, а также уметь извлекать необходимую информацию из дополнительных источников, справочников. Выполнение заданий проекта - трудоемкий процесс, который не рассчитан на одно занятие, а, наоборот, требует дополнительного времени для самостоятельного изучения темы проекта и подготовки к практическим занятиям. Однако данная работа только усиливает мотивацию изучения иностранного языка, позволяя студентам осуществлять творческую работу в рамках заданной темы. В проектной работе весь учебный процесс должен быть ориентирован на личность студента: учитываются интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности. Включенность в проект требует большой самостоятельной подготовки студентов и большего объема времени, поэтому особое внимание уделяется контролю речевых умений, являющихся основным показателем уровня владения студентами иностранным языком. Таким образом, метод проектов возможно использовать в форме промежуточного и, что еще более важно, в форме итогового контроля как за семестр, так и за весь курс обучения [6].

В процессе решения поставленной проблемы студенты создают определенный продукт самостоятельно или в малых группах. В результате погружения в определенные условия работы студенты развивают коммуникативную компетенцию, учатся обрабатывать и систематизировать

информацию, приобретают способность критически мыслить, осуществлять поиск и анализ фактов, выстраивать логическую цепочку, учатся мыслить творчески, аргументировать свою точку зрения, делать выводы и совершенствуют навыки по дисциплине «Деловой иностранный язык». Большое значение приобретает соревновательный момент, что привносит в трудоемкий процесс элемент спонтанности, и, следовательно, предполагает дополнительную мотивацию [3].

На подготовительном этапе, прежде чем приступить к созданию проекта, необходимо объяснить студентам, какую цель преследует этот вид работы, каковы требования, предъявляемые к проекту, его оформлению и презентации, а также критерии его оценки.

Использование метода проекта в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» позволяет развить следующие умения:

- 1) интеллектуальные (уметь работать с информацией, с текстом, анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т. п.);
- 2) творческие (уметь генерировать идеи: находить несколько вариантов решения проблемы; прогнозировать последствия того или иного решения);
- 3) коммуникативные (уметь вести дискуссию: слушать и слышать собеседника, находить компромисс с собеседником, лаконично излагать свою мысль) [4].

В процессе обучения деловому английскому студентами был составлен проект «My Own Business», работа над которым включала следующие этапы:

- 1) определение актуальной проблемы, представляющей интерес для студентов;
- 2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, подтем и их обоснование;
- 3) выбор наиболее актуальных подтем, позволяющих раскрыть основную тему как можно полнее, выстраивание их в логическую последовательность;
- 4) самостоятельная индивидуальная работа студентов над поиском информации, фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу (раскрывающих подтему);
- 5) обсуждение промежуточных результатов, достигнутых студентами, корректировка, изменение гипотез (подтем) по ходу работы над проектом;
- 6) защита проектов (печатный, компьютерный вариант и устная презентация) с оппонированием со стороны присутствующих слушателей (студентов, преподавателей) [6].

Данный проект совмещает в себе характеристики исследовательского, информационного, творческого проекта. В ходе работы над проектом студенты успешно соединили знания иностранного языка с объемом знаний по различным техническим и экономическим дисциплинам, что явилось взаимообогащающим, взаимовыгодным процессом для того и другого вида

знаний (студенты повышают свой уровень владения языком, одновременно приобретая новые знания по специальным предметам).

Кроме перечисленных выше умений, работа над этим проектом способствовала развитию как личностных качеств, так умению работать в команде, чувства ответственности за общее дело, сотрудничества и взаимопомощи.

#### Список литературы

1. Еремина, Н.В. К вопросу о стилистических особенностях английской публицистики в условиях кросс-культурного взаимодействия / Н.В. Еремина, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. - №11(172). – С.138 – 143.

2. Еремина, Н.В. Опыт лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей (на примере Оренбургского государственного университета) / Н.В. Еремина, О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. - № 2 (177). - С. 47-53.

3. Кабанова, О.В. Изучение иностранного языка студентами в процессе самостоятельной работы / О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2014. - № 4 (34). - С.92 - 94.

4. Сахарова, Н.С. Развитие полиэтнической компетентности студентов университета в процессе кросскультурного взаимодействия / Н.С. Сахарова, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. - №2(177). – С.145 – 150.

5. Терехова, Г.В. Интенсификация учебной деятельности в системе профессиональной подготовки студентов / Г.В. Терехова, Н.В. Еремина, О.В. Кабанова // Современные проблемы науки и образования, 2015. - № 3. - С. 420 – 425.

6. Tomin, V.V. Intercultural adaptation of students in the formation field of cross-cultural interaction / V.V. Tomin, N.S. Sakharova, N.V. Eremina, O.V. Kabanova, G.V. Terekhova // [Global Media Journal](#). - 2016. - Special Issue S2: 7. - pp. 1-10.

# **ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ**

**Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент  
Оренбургский государственный медицинский университет**

Современное развитие мирового профессионального сообщества основывается на обмене информацией, теоретическими и практическими достижениями в области медицины. Подобный обмен профессиональной информацией предполагает владение будущими специалистами в области медицины иностранным языком специальности. Согласно ФГОС ВО, выпускник медицинского вуза должен быть способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия. Таким образом, одним из ценностно-значимых качеств будущего специалиста в области медицины является его способность к эффективной коммуникации.

Мы рассматриваем коммуникацию, в том числе и на иностранном языке, (коммуникация - от лат. *communicare* – беседовать, передавать, сообщать, делать общим) в области медицины как ценностный динамический процесс взаимодействия врача и пациента или профессионалов в области медицины. Поэтому особое внимание на занятиях по иностранному языку уделяется обучению будущих врачей коммуникативным стратегиям и тактикам, направленным на достижение целей общения в режиме «врач - пациент», «врач - врач». Реализация эффективной коммуникации подразумевает отбор и использование, прежде всего, необходимых лингвистических средств, выбор действенного типа коммуникации [4]. Не вызывает сомнения тот факт, что для профессионала в области медицины принципиально важно владение навыками построения продуктивной беседы с пациентом.

Известно, что одной из основных причин большинства конфликтных ситуаций, встречающихся в практике здравоохранения, является недостаточный уровень владения специалистами в области медицины практическими навыками и ценностными основами общения с больными [2]. Это актуализирует задачу по внедрению инновационных методов практической подготовки будущих врачей, с одной стороны и становлению коммуникативных и ценностных навыков общения с пациентами, с другой.

С целью достижения эффективной коммуникации для повышения позитивного эмоционального фона пациента, будущему специалисту в области медицины необходимо использовать положительную семантику и оценочную лексику. Средства речевого поведения позволяют будущему врачу добиться положительного терапевтического эффекта. Обучение коммуникации в режиме «врач-пациент» подразумевает развитие не только соответствующих навыков, но также и понимание ценностей природы, контекста, деонтологических основ взаимоотношений врача и пациента.

Следовательно, обучение профессиональной коммуникации будущих специалистов в области медицины подразумевает, в том числе, и активное владение иностранным языком специальности, что соответствует требованиям современного медицинского образования, которые, обязательным условием профессионального развития личности будущего специалиста в области медицины, определяют наличие умений иноязычного общения, развитие коммуникативной компетенции. Владение иностранным языком становится не самоцелью, а средством реализации академической и профессиональной деятельности. Образование превращается в процесс непрерывного развития личности специалиста в области медицины.

Таким образом, лингвистическая подготовка будущих и действующих специалистов в области медицины направлена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции при реализации деятельности по сохранению жизни и здоровья людей с основой на активизацию ценностной сферы личности и развитие ее аксиологического потенциала.

Работа, прежде всего, с медицинской терминологией на иностранном языке подразумевает актуализацию личностного компонента иноязычной деятельности и, как следствие, системно-ценностное развитие личности студента медицинского вуза, что, в свою очередь, обеспечивает достижение практических результатов владения иностранным языком, значимых для будущей профессии. С точки зрения ценностного потенциала иноязычной коммуникативной компетенции для студента медицинского вуза, то она является отражением проектной способности личности к становлению Образа профессионального будущего как результат ценностного познания иноязычной профессиональной действительности. Это находит свое отражение в присвоении ценностей мировой образовательной, научной и профессиональной культуры, преобразовании себя под влиянием развития иерархии ценностных ориентаций и, в результате, проектирование своего профессионального будущего.

Следовательно, обучение профессиональной иноязычной коммуникации в рамках лингвистической подготовки в аксиологическом пространстве медицинского университетского комплекса по своей сути и содержанию обращается к внутренним ценностным сферам личности обучающихся, а технологическими возможностями его совершенствования выступает сочетание гуманитарных, симуляционных и информационных технологий. Эффективная коммуникация в области медицины направлена на достижение баланса между информацией, сообщаемой врачом, и пониманием (восприятием) ее больным. Отбор как вербальных, так и невербальных средств реализации профессиональной коммуникации на иностранном языке должен соответствовать целям общения.

В своей работе кафедра иностранных языков Оренбургского государственного медицинского университета ориентируется на создание педагогических условий, необходимых для формирования коммуникативной иноязычной компетенции у обучающихся медицинского университетского

комплекса. На занятиях по английскому языку студентам предоставляется возможность развить навыки профессионального общения на иностранном языке, используя элементы технологии развития критического мышления, проблемного обучения, инновационных симуляционных технологий.

Заслуживает внимания и возможность отработать психологические основы взаимодействия в режиме «врач - больной», совершенствовать коммуникативные навыки с опорой на деонтологические аспекты работы с пациентами, избегать конфликтных ситуаций или эффективно преодолевать их, что ориентирует студентов на позитивную коммуникацию, взаимодействие и сотрудничество. В процессе общения с больным студент получает возможность оттачивать навыки опроса пациента при сборе анамнеза, оперирования различными лабораторно-инструментальными данными и результатами обследования; будущий специалист в области медицины учится находить рациональное в потоке информации, мыслить логически, развивая клиническое мышление. Довольно успешно, на занятиях по иностранному языку, при подготовке к работе по технологии «стандартизированный больной» использовались и разнообразные игровые формы, являющиеся не только одним из средств активизации познавательной деятельности, но и позволяющие студентам общаться с пациентами и коллегами, выполняя профессиональные действия в квазипрофессиональной среде. Ролевая игра выступает на данном этапе очень важным инструментом создания эффективной коммуникативной среды и, как следствие, формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Ролевая игра позволяет студентам медицинского вуза применять свои знания и коммуникативные умения на практике, получая немедленную и конструктивную обратную связь.

Внедрение симуляционных технологий, имитирующих профессионально ориентированные функции, направлено на создание такого образовательного пространства, в котором студент осознанно выполняет профессиональные действия, применяя полученные медико-биологические и клинические знания, практические умения и навыки, а также развивая и совершенствуя коммуникативные умения в обстановке, моделирующей реальную при осмотре, и лечении пациентов с использованием специальных высокотехнологичных средств.

Далее, студенты получают возможность работать непосредственно в симуляционном центре (где проходят подготовку в ситуациях, максимально приближенных к реальному здравоохранению). Работая по данной технологии, студенты осваивают и отрабатывают практические навыки по оказанию медицинской помощи пациентам и взаимодействию с ними в различных клинических квазипрофессиональных ситуациях. Поскольку студенты видят профессиональную ситуацию в целом (конкретный клинический случай); определяют и анализируют основные (возможные и предполагаемые) типы нарушений; формулируют применение объективных методов обследования (лабораторные, рентгенологические и функциональные) больного; обосновывают клинический диагноз и тактику ведения больного; прогнозируют

ход лечения и выздоровления; осуществляют оценку полученных результатов, общаясь как с пациентами, так и между собой на профессионально ориентированные темы.

Технология «стандартизированный больной» с применением медицинских симуляторов, фантомов и муляжей предоставляет возможность непосредственной практической подготовки студентов к реальной профессиональной деятельности в лечебных учреждениях, поскольку она объединяет предметное содержание медико-биологических наук с постоянным совершенствованием профессиональных умений и навыков оказания медицинской помощи в непосредственной коммуникации с пациентами и коллегами. Именно при прямом общении с «пациентами» происходит создание условий для обогащения профессионального коммуникативного опыта и расширения медико-биологических и клинических знаний; формирования активной, самостоятельной, творческой личности, стремящейся как к нравственному, так и профессиональному самосовершенствованию, понимающей личностный смысл и общественную значимость профессии врача. Практическая подготовка при работе по данной технологии на занятиях по иностранному языку дает студентам почувствовать ответственность за свои действия, «испытать свои силы», поскольку внедрение в образовательный процесс симуляционного обучения позволяет будущим специалистам в области медицины:

- развивать и совершенствовать навыки профессиональной коммуникации в режиме «врач-больной» или «врач-врач», в том числе и на иностранном языке;
- научиться применять на практике манипуляции ухода за больными и правила оказания им первой помощи, диагностировать и разрабатывать тактику лечения больных с различными заболеваниями;
- развить клиническое мышление;
- узнать особенности избранной профессии, повседневный, тяжелый труд медицинских работников на всех уровнях;
- предоставить возможность проверить свою физическую и моральную устойчивость в условиях «настоящей» работы;
- убедиться и удостовериться в правильности сделанного выбора профессии [1].

Анализ полученных данных при обучении студентов медицинского вуза профессиональной иноязычной коммуникации показывает, что представления студентов не только о профессионально значимых качествах врача, но и способах, тактиках и значимости коммуникации на констатирующем этапе эксперимента, весьма размыты, хотя их значимость и важность в дальнейшей профессиональной деятельности отмечают практически все студенты. Весь комплекс используемых технологических приемов направлен на обеспечение эффективного сочетания учебной и профессиональной деятельности (через квазипрофессиональную). Создание профессионально обустроенной образовательной среды подразумевает совокупность технических средств

получения, переработки, передачи и хранения медико-биологической и клинической информации при обязательном условии культурной, психолого-педагогической и социальной реализации образовательных процессов в высшей медицинской школе. Реализация разработанных в нашем исследовании педагогических условий осуществляется посредством активизации креативно-ценностного механизма процесса становления: от репродуктивного к творческому, от простого к сложному [3].

Следовательно, процесс обучения профессиональной иноязычной коммуникации будущих специалистов в области медицины сложный и динамичный, но крайне важный, поскольку обучение профессиональной коммуникации на английском языке затрагивает аксиологически значимый компонент личности будущего специалиста в области медицины и направлен как на подготовку высокопрофессионального специалиста-медика, так и на совершенствование оказания медицинской помощи.

#### Список литературы

1. Заболотная С.Г. Ценностные технологии реализации дополнительного лингво-профессионального образования студентов медицинского вуза / С.Г. Заболотная // Современные наукоемкие технологии. - № 12 (часть 2), 2015. – С. 326-331.

2. Скворцова, В.И. Выступление Министра Вероники Скворцовой на «Правительственном часе» в Государственной Думе [Электронный ресурс] / В.И. Скворцова. – Москва, 2016. – Режим доступа: <http://www.rozminzdrav.ru/news/2016/12/07/3320-vystuplenie-ministra-veroniki-skvortsovoy-na-pravitelstvennom-chase-v-gosudarstvennoy-dume> (дата обращения 12.12.2018)

3. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с. ISBN 978-5-89149-016-1

4. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – К.: «Ваклер»; М.: «Рефл-бук», – 2001. – 656 с.

# АЛЛЮЗИВНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РЕЦИПИЕНТА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИКОВ)

Захарова В.А.

Оренбургский государственный университет

Предвыборная кампания в США получила широкое освещение в самых разнообразных СМИ. В рамках данной статьи представляется интересным проанализировать аллюзивную лексику и способы ее перевода на материале речей американских политиков Барака Обамы и Дональда Трампа, одного из самых ярких кандидатов на пост президента США на выборах 2016 года, а ныне президента США.

Большинство речей данных политиков транслируется в средствах массовой информации. Следовательно, они чаще всего направлены на широкую аудиторию. И даже если выступление проходит только перед членами правительственного аппарата, его стенограмму и видеозапись, как правило, может получить любой представитель США или России. В связи с этим, каждое из выступлений американских политиков насыщено лексемами различного рода, имеющими своей целью воздействовать на реципиента, убедить его принять свою сторону. В данном исследовании, мы более подробно остановимся на аллюзивной лексике. Аллюзия часто используется в литературной или ораторской речи. Она помогает автору быстро передать свою мысль без дополнительных объяснений и разъяснений. Стоит использовать нарицательное имя некоего известного персонажа или исторический факт, который известен всем, как тут же реципиенты поймут, о чем идет речь.

Под национально-культурными реалиями понимаются «названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т.п.» [2, с. 5].

Национально-культурные реалии выполняют воздействующую функцию, когда они вызывают в сознании реципиента определенные, нужные политикам, ассоциации.

Одной из частотных реалий, встречающихся в политических речах Д. Трампа и Б. Обамы, является дата трагического для всей Америки события. В политическом дискурсе данная реалия принимает следующие разновидности:

*And they are part of a generation that has born the heaviest share of the burden since that September day.* [6]

*The attack on the Pulse Nightclub in Orlando, Florida, was the worst terrorist strike on our soil since September 11<sup>th</sup>, and the worst mass shooting in our country's history.* [3]

*The Senate Subcommittee on Immigration has already identified hundreds of immigrants charged with terrorist activities inside the United States since September 11<sup>th</sup>* [4].

Каждому американцу известны события, произошедшие в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года. Этот теракт стал отправной точкой для американских политиков в борьбе с исламскими террористическими группировками и, следовательно, для новых направлений в политике США.

Для обозначения данного террористического акта в английском языке политики используют числовую ассоциацию. В других случаях можно наблюдать применение ономастических реалий, также обладающих ассоциативным и воздействующим потенциалом. Например:

*For instance, the controversial Mosque attended by the Boston Bombers had as its founder an immigrant from overseas charged in an assassination plot.* [4]

Под ассоциативной реалией «Boston Bombers» понимается террористический акт, произошедший 15 апреля 2013 года на финише Бостонского марафона в его зрительской зоне. Данная реалия ассоциируется у реципиентов выступления с трагической гибелью трех человек и множественными ранениями 280 человек.

*A pause for reassessment will help us to prevent the next San Bernardino or worse -- all you have to do is look at the World Trade Center and September 11<sup>th</sup>* [3]

В приведенном примере, помимо уже указанной числовой реалии, используется наименование «San Bernardino», ассоциирующееся в сознании американцев со зверским массовым убийством инвалидов в этом городе, произошедшим 2 декабря 2015 года.

Помимо этих реалий, можно отметить большой воздействующий потенциал цитат известных личностей, ставших афоризмами в США:

*Democrats and Republicans working together got Mr. Gorbachev to heed the words of President Reagan when he said: "tear down this wall."* [3],

а также мифологических аллюзий:

*This could be a better, bigger version of the legendary Trojan Horse* [3]

Некоторые лексемы обладают особым воздействующим эффектом в рамках определенного контекста. Здесь речь идет о полисемии, т.е. наличия у лексемы более одного значения при условии семантической связи между ними или переноса общих либо смежных принципов или функций с одного денотата на другой. Например:

*But it's not just Congress. Even some foreign leaders, they've been looking ahead, anticipating my departure. Last week, Prince George showed up to our meeting in his bathrobe. (Laughter and applause.) That was a slap in the face.* [6]

Барак Обама в данном случае имеет в виду не реальную пощечину (вряд ли кто осмелится ударить президента своей страны), а выказывание неуважения политику.

*The Republican establishment is incredulous that he is their most likely nominee — incredulous, shocking. They say Donald lacks the foreign policy experience to be President. But, in fairness, he has spent years meeting with leaders from around the world: Miss Sweden, Miss Argentina, Miss Azerbaijan. (Laughter and applause.)* [5]

В приведенном примере ассоциативный потенциал связан с многозначностью глагола «meet», под которым можно понимать не только официальные встречи политиков (как подразумевается при первом прочтении), но и романтические встречи мужчины и женщины. На этой связи Б. Обама строит юмористический контекст.

*For this is also a time around the world when some of the fundamental ideals of liberal democracies are under attack, and when notions of objectivity, and of a free press, and of facts, and of evidence are trying to be undermined. Or, in some cases, ignored entirely* [5]

Под словосочетанием «under attack» понимается не реальное военное наступление, а, в переносном смысле, угроза политическому строю Америки.

*The ban will be lifted when we as a nation are in a position to properly and perfectly screen those people coming into our country.* [6]

Глагол «screen» при первом прочтении ассоциируется с процессом прохода в аэропорты и «просвечивание» багажа человека. Однако в данном случае этот глагол обозначает процесс поиска информации по беженцам и иммигрантам до их перехода через границу и получения визы.

Под терминологическими нарушениями мы понимаем особые лексические вкрапления, которые разрушают лексическую сочетаемость слов в рамках термина и тем самым ассоциируются у аудитории с неграмотностью человека. Этот вид лексем наблюдается в речи Б. Обамы:

*And then there's Ted Cruz. Ted had a tough week. He went to Indiana -- Hoosier country -- stood on a basketball court, and called the hoop a "basketball ring." (Laughter and applause.) What else is in his lexicon? Baseball sticks? Football hats? (Laughter.) But sure, I'm the foreign one. (Laughter and applause.)* [5]

В приведенном примере большим ассоциативным потенциалом обладают терминологические словосочетания из сферы спорта. Замена одного из компонентов термина «basketball ring» (вместо «basket»), «baseball stick» (вместо «bat») и т.д. ассоциируется с неграмотностью и невежеством человека, о котором идет речь, ведь американцы – спортивная нация, поэтому знание спортивной терминологии – это очень важно в США.

Отличительной особенностью американцев является их большая религиозность, которую даже примерно нельзя сравнить с отношением к религии российских политиков. В последние годы среди президентов США стало нормой включать религиозную лексику в конец своих выступлений. В связи с этим подобное окончание речи в Б. Обама вполне логично:

*Thank you, God bless you, and God bless these United States of America.* [3]

Однако на этой же ассоциации с президентской речью строит свое выступление и кандидат Д. Трамп:

*God bless you and goodnight! I love you!* [3]

С другой стороны, Б. Обама несколько видоизменяет данную традицию и использует религиозные лексемы, показывающие хорошее отношение

президента к другому политику, в середине текста выступления, просто вводя оценочное суждение в свой текст:

*God bless him. Love that guy.* [4]

Помимо всего прочего, в рамках аллюзивной лексики отметим политкорректную лексику. Под политкорректностью понимается культурноповеденческая и языковая тенденция, нацеленная на замену устоявшихся терминов, способных задеть чувства и достоинство того или иного индивидуума, эмоционально нейтральными или положительными эвфемизмами. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, политкорректность сегодня стала «средством лакировки, завуалирования всякого рода человеческих проблем, красивой упаковкой горького, грязного, гнилого продукта» [1, с. 223].

Проявления политкорректности встречаются у обоих анализируемых политиков. Их целью является подтверждение убеждения, что политик не может обидеть ни делом, ни словом гражданина США. Эта ассоциация до сих пор существует в сознании американских граждан. Приведем примеры политкорректных ассоциаций в речах Б. Обамы и Д. Трампа:

*Already we have brought home 33,000 of our brave servicemen and women* [6]

Добавление слова «woman» к любым существительным, оканчивающимся на –man, является результатом деятельности феминистов. В современном политическом дискурсе такие замены – это норма, которая ассоциируется с правильной политикой президента, с его уважительным отношением к своему народу.

*Our nation stands together in solidarity with the members of Orlando's LGBT Community.* [4]

В приведенном примере Д. Трамп использует политкорректный термин «LGBT community», который в виде аббревиации скрывает обозначение сексуальных меньшинств (от англ. Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender). На наш взгляд, применение единственного политкорректного термина позволяют Д. Трампу оправдать свою языковую грубость, ведь на протяжении всей речи он свободно использует «запрещенные» цензурой слова типа «gays». Таким образом, политкорректность позволяет Д. Трампу создать ассоциативный образ примерного и приличного политика США.

Таким образом, при переводе аллюзивных лексем, выступающих в виде национально-культурных реалий, оба политика используют данные приемы с целью воздействия на реципиента. Каждая лексема, выполняющая воздействующую функцию, содержит в себе контекстуальное значение, вызывающее у адресата стойкие ассоциации с той или иной национально-культурной реалией. Поскольку ассоциация не является явной, основное воздействующее значение данных лексем является имплицитным, т.е. скрытым. Если читатель или слушатель знает о том, что вмещает в себя образ того или иного героя или события, которое использует продуцент, тогда и создается определенное воздействие на реципиента, поскольку приведенные примеры обладают аллюзивным потенциалом, т.е. наличием фоновой информации, а также национально-культурной окраской.

### Список литературы

1. Стенограмма речи Дональда Трампа о радикальном ислализме [Электронный ресурс] // New Rezume: международный интернет журнал. – Режим доступа: <http://newrezume.org/news/2016-07-10-15293>
2. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы / Г.Д. Томахин. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
3. Donald J. Trump Addresses Terrorism, Immigration, And National Security [Электронный ресурс] // Trump Pence. – Режим доступа: <https://www.donaldjtrump.com/press-releases/donald-j.-trump-addresses-terrorism-immigration-and-national-security>
4. Donald J. Trump Foreign Policy Speech [Электронный ресурс] // Trump Pence. – Режим доступа: <https://www.donaldjtrump.com/press-releases/donald-j.-trump-foreign-policy-speech>
5. President Obama's announcement of Osama bin Laden's death [Электронный ресурс] // Voltaire Network.– Режим доступа: <http://www.voltairenet.org/article169692.html>
6. President Obama's State of the Union 2013 Speech [Электронный ресурс] // Voltaire Network. – Режим доступа: <http://www.voltairenet.org/article177491.html>

## **ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Иванова С.Г., канд. пед. наук, доцент,  
Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Необходимость знания иностранного языка и понимания его значимости осознают специалисты различных сфер деятельности, наряду со студентами вузов, изучающих иностранный язык. Многие испытывают трудности при овладении иностранным языком. Актуальность проблемы мотивации при изучении иностранных языков объясняется современными процессами глобализации во всех сферах общественной жизни. В условиях расширения международных связей и сотрудничества России с разными странами возрастает роль межнациональной коммуникации, которая требует знания иностранного языка. Владение иностранным языком открывает доступ к духовному и культурному богатству другой страны, дает возможность непосредственного общения с представителями других национальностей. В современных условиях знание иностранного языка играет значимую роль в профессиональной деятельности специалиста.

При изучении иностранного языка, как и в другой учебной деятельности, мотивация выступает основным компонентом. Мотивация – «сложная, многоуровневая система, включающая потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы и ценности и определяющая направленность в деятельности личности в зависимости от содержания доминирующих мотивов» [1].

Многие исследователи определяют мотивацию как совокупность систем психологически разнообразных факторов, определяющих поведение и деятельность человека. В образовательном процессе мотивация это педагогическое воздействие, а именно, методы и приемы обучения владения иностранным языком, стимулирующие студента к эффективному усвоению предмета. Мотивация – это в первую очередь внутренняя движущая сила, побуждающая обучаемого к активным учебным действиям. Выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию.

В образовательном процессе внешняя мотивация стимулирует развитие внутренней мотивации, которая обусловлена определенными педагогическими факторами. Учеба в вузе один из примеров внешней мотивации: необходимость выполнять учебные программы, сдавать экзамены и зачеты, получать стипендию и переходить с курса на курс, чтобы впоследствии, стать успешным специалистом. Если внешняя мотивация не подкрепляется внутренней, то полученная информация, не становится знаниями, поскольку психологическая установка была только на сдачу экзамена или получение зачета, а не на

долгосрочное запоминание и применение полученных знаний в реальной жизни.

Определяющим фактором в структуре мотивации выступает мотив. Мотив определяют «как то, ради чего осуществляется деятельность. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [2].

В структуре внешней мотивации выделяют следующие мотивы:

– мотив достижения, вызванный стремлением достижения успехов и высоких результатов в учебной деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка. Например, для отличных оценок, получения диплома, сертификата, обучения и работы за рубежом;

– мотив самоутверждения – это стремление утвердить себя, получить одобрение одноклассников, преподавателей и родителей. Изучение иностранного языка нацелено на получение определенного статуса в обществе;

– мотив аффилиации – это стремление к иноязычной коммуникации (участие в волонтерском движении, профессиональных конкурсах World Skills, образовательных международных программах, программе Work and Travel, а также общение в чатах и на форумах);

– мотив саморазвития – это стремление к самоусовершенствованию. Иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека;

– социальный мотив связан с осознанием общественного значения деятельности. Изучение иностранного языка основано на осознании социальной значимости процесса обучения.

Внутренняя мотивация возникает в результате внутренних стремлений, потребностей и эмоциональных переживаний. Решение изучать иностранный язык может созреть у человека во время туристической поездки, когда он не может объясниться с жителями страны. Этот вид мотивации связан с самим предметом, например, человеку нравится сам иностранный язык, нравится проявлять интеллектуальную активность. Учебная деятельность в данной ситуации сопровождается позитивными мыслями и эмоциями. Внутренняя мотивация определяет отношение обучаемых к предмету и обеспечивает продвижение в овладении иностранным языком [3].

При наличии интереса ко всем видам учебной деятельности на иностранном языке (говорение, чтение, аудирование, письмо) можно говорить о наличии интереса к изучению предмета “иностранному языку”, что приводит к развитию устойчивой мотивации.

Следует выделить мотивационные факторы, влияющие на изучение иностранного языка: ситуация на рынке трудоустройства (целью изучения иностранного языка становится получение хорошей работы, что часто наблюдается в настоящее время со знанием английского и русского языков); образ англоязычных стран.

Для достижения и решения многих поставленных целей при обучении иностранному языку, необходимо определить группы студентов с разным уровнем мотивации. В соответствии с выявленными группами преподаватель выстраивает стратегии обучения. Выделяют следующие мотивационные стратегии: педагогическое общение, создание ситуации успеха, смена видов деятельности, установки преподавателя.

Функции педагогического общения направлены на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и субъектно-субъектных отношений между педагогом и обучаемыми внутри студенческой группы. Такое общение создает наилучшие условия для развития мотивации студентов, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат и препятствует возникновению "психологических барьеров" [4].

Создание ситуации успеха – эффективная форма мотивационной стратегии, которая служит основой коммуникативной деятельности студентов на уроках иностранного языка. Успешный опыт в коммуникативной деятельности на занятиях иностранного языка способствует эмоциональному подъёму и удовлетворению студентов от учебной деятельности. Успешная иноязычная коммуникация приводит к уверенности студентов в собственных силах; повышает самооценку, вызывает желание достичь больших результатов в коммуникативной деятельности [5].

Смена видов деятельности может выступать в качестве мотивационной стратегии, если в процессе занятия преподаватель меняет виды работ, развивая сразу несколько умений и навыков на одном занятии, не утрачивая интереса к процессу. Смена видов деятельности помогает преподавателю активизировать, концентрировать и поддерживать внимание студентов в течение всего занятия.

Установки как мотивационная стратегия могут быть комбинированными и носить смешанный характер. Одна установка может быть и стимулирующей, и оценочно-корректирующей, и контролирующей. [6]

К стимулирующим установкам относятся установки, носящие фасилитативный характер. Любая установка может иметь прямой или опосредованный характер и наполнена фасилитативным содержанием.

В качестве примера можно привести использование коллективного диалога как формы обучения. При проведении данной формы занятия огромное значение имеют установки преподавателя, направленные на развитие аналитико-синтетических и коммуникативных умений, овладение культурой ведения коллективного диалога, умение выражать свое мнение и отстаивать свою позицию. Эта форма работы может использоваться со студентами всех направлений неязыковой профессиональной подготовки.

В качестве других форм обучения в рамках мотивационных стратегий можно привести следующие: интеллектуальные игры, видео/аудио материалы, Интернет ресурсы, on-line курсы, электронные словари. Правильное сочетание мотивационных стратегий способствует повышению мотивации у студентов с низким и средним уровнем [7].

Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучаемых, их уровня обученности, творческого потенциала. При этом преподаватель разрабатывает индивидуальную мотивационную стратегию, стимулирующую активную деятельность студентов.

Основной целью дисциплины «Иностранный язык» в университете является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

Для изучения мотивации студентов были использованы методы устного и письменного опроса (беседы, анкетирование для определения отношения к изучению иностранного языка, методика ранжирования мотивации к изучению предмета), наблюдения за проявлением признаков мотивации в учебно-познавательной деятельности.

Согласно заполняемой первокурсниками анкете, к изучению иностранного языка в вузе приступили с желанием 75%, без желания – 15%, со страхом (так как язык не изучали или плохо усвоили) – 7%, не смогли определить свое отношение к этому вопросу – 3%. Большой интерес к изучению иностранного языка отмечают 22%, некоторый интерес – 50%, отсутствие особого интереса – 18%. При этом 50% респондентов считают его изучение важным для будущей профессиональной деятельности; 38% - для развития и осознания себя как личности; 12% - считают, что данный предмет не играет никакой роли в подготовке специалиста.

Цели, мотивы изучения иностранного языка мы ранжировали следующим образом: на первом месте – иностранный язык может пригодиться в будущей профессиональной деятельности (54 ответа); второе место – чтение литературы по специальности (39); третье – всестороннее развитие личности (40). Таким образом, анкетирование показало, что у студентов преобладают прагматические цели изучения иностранного языка.

Более полное представление об отношении к иностранному языку помогли получить рассказы студентов об их опыте изучения иностранного языка до поступления в вуз. Из них можно сделать вывод о снижении мотивации к изучению иностранного языка в школе. Многие с интересом начали учить английский, но постепенно этот интерес угас вследствие равнодушия или нетребовательности учителя, или отсутствия учителя (особенно в сельских школах), малой информативной

содержательности уроков, неумения правильно организовать занятия английским языком. Большинство считает свои знания крайне недостаточными недостаточными и оценку в аттестате завышенной, что в большинстве случаев соответствует действительности.

По методике ранжирования мотивации изучения иностранного языка были выявлены четыре уровня сформированности познавательной мотивации (низкий, средний, достаточный и высокий).

На основе полученных данных был определен исходный уровень сформированности внутренней мотивации изучения студентами иностранного языка ( Таблица 9).

Таблица 9 - Исходный уровень сформированности внутренней мотивации изучения иностранного языка

Уровень Группа	Низкий		средний		достаточный		высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1	2	13	3	18	7	44	4	25
2	3	17	3	17	8	49	3	17
3	1	6	7	44	6	37	2	13
4	2	11	5	29	7	41	3	19

По данным анкетирования 20% студентов имеют неадекватные мотивы выбора вуза (желание родителей, советы друзей, возможность не служить в армии), не имеют четкого представления о содержательных аспектах будущей профессии и своих реальных перспективах, выбирают будущую профессию без учета собственных склонностей и способностей. Поэтому, в основном, у этой категории обучаемых низкий или средний уровень внутренней мотивации. 15% таких студентов отчисляются с первого или со второго курса; 5% заканчивают вуз, но в течение обучения их мотивация, как правило, не поднимается выше низкого уровня. 54% респондентов рассматривают обучение как продолжение семейной традиции. У данной группы студентов, в основном, высокий и достаточный уровень мотивации к обучению вообще и к изучению иностранного языка в частности. Тем не менее, 6% из этой группы респондентов разочаровались в будущей профессии и проявляют низкий уровень мотивации.

На основе полученных в ходе эксперимента данных были рассчитаны средние показатели уровня мотивации в четырёх контрольных группах. Эти данные представлены на диаграмме (Диаграмма 1).

Также отмечается явное снижение общекультурного и интеллектуального уровня абитуриентов, завышенная самооценка, снисходительное отношение к своим недостаткам, ограниченный кругозор.

Проанализировав все эти факторы, можно сделать следующие выводы:

1) исходный уровень мотивации студентов на занятиях по иностранному языку является недостаточным и требует целенаправленной актуализации и развития;

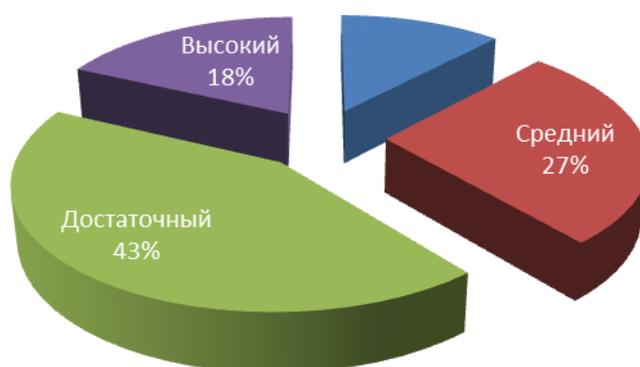
2) среди условий, способствующих развитию мотивации студентов, выделены, прежде всего: демократический стиль общения преподавателя (роль преподавателя в направлении деятельности студентов на занятии);

3) высокая квалификация и мотивация преподавателя;

4) использование интерактивных методов и современных технических средств обучения.

Диаграмма 1.

Анализ мотивации по уровням:



Факторами тормозящими развитие мотивации студентов на занятиях по иностранному языку выступают традиционные формы обучения, недемократический стиль общения преподавателя с обучаемыми, учебные перегрузки, монотонность ведения занятия.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости использования такой технологии обучения, которая будет развивать все компоненты структуры мотивации и в первую очередь внутреннюю мотивацию студентов на занятиях по иностранному языку.

Из общего числа проанкетированных респондентов лишь 6 % имеют внутреннюю мотивацию и с интересом изучают иностранный язык. Это свидетельствует о преобладании внешних мотивов у студентов, поэтому необходимо развивать внутреннюю мотивацию: личную готовность и заинтересованность в изучении иностранного языка.

Для развития внутренней мотивации студентов была разработана памятка со следующими рекомендациями:

1. сформулируйте цель изучения иностранного языка и определите желаемый уровень владения;

2. укажите преимущества знания иностранного языка;

3. выстройте образовательный маршрут по достижению цели овладения языком, разбейте его на этапы, определите конкретный объем изучаемого языкового материала и затрачиваемого времени;

4. регулярно анализируйте достигнутые результаты и прогресс;

5. занимайтесь иностранным языком каждый день [8].

В развитии и поддержании у студентов интереса к изучению языка немаловажную роль играет и преподаватель. При планировании занятий преподавателю следует учитывать следующие моменты:

1. создание на занятии обстановки иноязычного общения, максимально приближенной к естественным условиям;

2. тщательный отбор интерактивного учебного материала, развивающего когнитивную и коммуникативную компетенции;

3. использование креативных материалов и методик, позволяющих избежать монотонного течения занятия (статьи из газет, журналов, подкасты сети Интернет), благодаря чему иностранный язык способствует решению разнообразных задач.

Таким образом, рассмотрев роль мотивации в изучении иностранных языков и проанализировав результаты опроса студентов, мы приходим к выводу, что большинство студентов руководствуется в своей учебной деятельности внешними мотивами. Это обстоятельство может существенно снизить эффективность обучения. Чтобы изучение иностранного языка было интересным, продуктивным, приносящим положительные эмоции, необходимо ясное осознание учащимися своих внутренних желаний, стремлений, побуждений, а также четкая постановка целей в учебном процессе. Изучение иностранного языка обогащает практический опыт студентов, формирует их интеллектуальный потенциал, развивает весь спектр познавательных способностей и умение общаться. И что самое важное, формирует у студентов способности к самообразованию и саморазвитию. Проблема повышения эффективности обучения и формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов университета является чрезвычайно важной и социально значимой.

#### Список литературы

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. - М.: Мысль, 1976. – 158 с.

2. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняевой // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.: Педагогика, 1972. - С. 7-44.

3. Чирков, В.И. Мотивы учебной деятельности: учебное пособие/ В.И. Чирков. – Ярославль: ЯрГУ, 1991. – 51 с. ISBN 5-230-18174-5

4. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в школе: общие вопросы методики: учебное пособие: для студентов филологических факультетов / Л.В. Щерба.- 3-е издание, исправленное и дополненное.- М.: Академия ИЦ, 2002. – 160 с.

5. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

6. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1983. – 351 с.

7. Логинова, А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — С. 805- 809.

8. Логинова, А. В. Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка / А.В. Логинова, Н.А. Отбанов // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1395-1397. — URL <https://moluch.ru/archive/91/19390/> (дата обращения: 12.12.2018).

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

**Ильина Л.Е., канд. пед. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Исторические произведения как явления культуры создаются и хранятся в виде текстов. Несмотря на различные подходы к изучению соотношения языка и культуры, ученые едины во мнении, что язык и культуру нельзя рассматривать независимо друг от друга, так как они имеют много точек пересечения и испытывают взаимовлияние. Исторические произведения с помощью описания фактов, явлений, событий прошлого участвуют в создании образа культуры как описания деятельности человека в самых разных проявлениях, включая все формы и способы самовыражения и самопознания, накопленные человеком и социумом. Образ культуры служит для объективного представления пространства и времени в границах определенной культуры. Время и пространство объединены понятием «хронотоп» (М. М. Бахтин), которое представляет собой призму для понимания и восприятия любого исторического процесса.

Исторические произведения участвуют в создании образа эпохи, который складывается в результате воспроизведения в устной или письменной форме ряда устоявшихся форм индивидуальной, групповой жизни и деятельности людей, их среды обитания и окружающей обстановки, характеризующих особенности их общения, поведения и склада мышления, и указывающих тем самым на определенный временной период. Исторический текст обладает одновременно и изобразительными, и объяснительными функциями [2].

Образ эпохи фиксируется в текстах и проявляется в описании материальных и идеальных объектов. Изучение образа эпохи становится результатом целенаправленного изучения массива текстов, при котором важна фиксация каждого незначительного, даже случайного, упоминания в тексте какого-либо объекта [3].

Касаясь проблемы образа эпохи, формируемого историческими сочинениями, необходимо отметить, что если восприятия времени и пространства (хронотопы) автора и реципиента совпадают, то с большей вероятностью историческое произведение будет понято адекватно. Если хронотопы отличны, то реципиент может столкнуться с рядом трудностей в понимании произведения, вызванных особенностями другой культуры. Пояснения культурных особенностей, а также особенностей мышления различных народов и этносов оформляются в текстах исторических произведений в виде комментариев.

Форма и содержание исторических произведений обуславливают выбор языковых средств, используемых для описания исторических событий. При переводе исторических произведений на другой язык важно не столько перевести тропы, особенности синтаксиса или писательского

словоупотребления, сколько передать их значение, их роль в предложении или даже в тексте. При переводе стилистических приемов необходимо передавать не сам прием, а его функцию. Особенности словоупотребления и сочетаемости слов языка, на который осуществляется перевод, требуют применения различных переводческих трансформаций. Перевод исторических произведений представляет трудность ввиду того, что переводчик сталкивается с необходимостью перевести форму, лексические, фонетические, морфологические особенности текста исторического произведения [1]. При переводе исторических произведений переводчик прибегает к таким переводческим трансформациям как материальное заимствование, создание в переводящем языке семантического неологизма, поиск в переводящем языке синонима, заимствование, эквивалентный перевод, калькирование, толкование, комбинированный перевод.

Историческое произведение всегда содержит слова и выражения, характерные для определенной эпохи, и при переводе данных слов и выражений переводчик выполняет замысел автора, добиваясь того, чтобы текст перевода был адекватен контексту определенного времени. Однако, нужно отметить, если автор прошлого писал для своих современников, то переводчик должен писать современным языком, снабжая текст необходимыми страноведческими и лингвострановедческими комментариями, а также используя такие способы как графическое выделение реалии (курсив, жирный шрифт, кавычки); объяснение в скобках или выделение запятыми, тире; пояснение в сноске; толкование в комментариях или списках в конце произведения.

Рассмотрим в качестве примера путевые заметки французской аристократки Олимпии Одуар (Olympe Audouard (1832-1890)) «Путешествие в стану бояр. Очерки о России наших дней (Voyage au pays des boyards. Étude sur la Russie actuelle)», вышедшие в Париже в издательстве Dentu в 1881 году.

Олимпия Одуар, урожденная де Жуваль (de Jouval), была одной из самых ярких представительниц движения феминисток во Франции второй половины XIX века. В возрасте 20 лет она вышла замуж за известного нотариуса города Марселя Анри Одуара (Henri-Alexis Audouard), но после нескольких месяцев брака она потребовала развод. В 1855 году, после официального завершения бракоразводного процесса, Олимпия Одуар отправилась в долгое путешествие по Египту, Сирии, Палестине, Турции. Оттуда она отправилась в Россию, и возвратилась во Францию через Германию и Польшу.

Впечатления О. Одуар об увиденном и пережитом в России воплотились в книге «Путешествие в страну бояр. Очерки о России наших дней». В целом эта книга – исторический труд, содержащий, с одной стороны, достаточно резкие выпады в описании российского государственного управления, полиции, коммерции, религии, но, с другой, – живописные описания белых ночей Петербурга, снежной русской зимы, церковного пения и охоты на волков.

Перевод произведений жанра путевых заметок отличается сложностью выбора способов передачи исходной информации, которые обеспечат

переводному тексту адекватное исходное воздействие на получателя информации.

Путевой очерк относится к наиболее ранним формам журналистики. В России первые путевые очерки появляются в XVIII веке, так как именно в этот период входят в моду путешествия, а сам путь из одной географической точки в другую начинает восприниматься как форма полноценного существования, достойного фиксации и литературной обработки. Во время путешествия автор, основываясь на личных впечатлениях, начинает фиксировать формы жизни, обычаи и нравы, социальные контрасты. Таковыми являются «Путешествие из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева и «Письма русского путешественника» Н. М. Карамзина.

Главным объектом при таком способе перевода оказывается не столько языковой состав исходного текста, сколько его содержание и эмоционально-эстетическое значение. Таким образом, перевод путевых заметок требует от специалиста богатой эрудиции, дополнительных знаний для решения сложных переводческих задач.

Составление лингвистических и лингвострановедческих комментариев находится на стыке лингвострановедения и лексикографии. Для составления лингвострановедческого комментария важен учет знаний о национальной культуре читателя, для которого переводится текст. Выявление общего и различного в родной культуре и культуре изучаемого языка усложняется в том случае, когда речь идет о переводе специального (научного, исторического, профессионального) текста.

Именно переводчик, интерпретируя текст, определяет те языковые явления, которые при соотнесении с понятийной структурой и этнолингвистическим типом текста, могут вызвать затруднения в понимании текста на языке перевода. Те понятия или явления, которые в одних языках и культурах обозначаются как общепринятые лексические единицы, выражающие национальный компонент, а в других не сигнализируются, т.е. не находят общественно закрепленного выражения, называются лексико-семантическими лакунами.

В качестве лакун могут обозначаться слова и словосочетания, которые полностью не раскрываются для читателя в контексте имеющегося текстового содержания. Как показывает практика, при чтении на иностранном языке у читателей отмечается частичное понимание информации, заложенной в тексте, так как в полной мере они не обладают культурно-историческими знаниями о предмете, о котором в нем говорится.

Далее представлены фрагменты книги О. Одуар [5], содержащие упоминания о некоторых фактах, предметах или явлениях, требующих пояснения в виде лингвострановедческих комментариев. Перевод фрагментов выполнен автором данной статьи.

L'empire russe, qui représente la civilisation glaciale, est l'état le plus vaste du globe. Il s'étend en Europe, en Asie et en Amérique, c'est un *colosse monstrueux* à

*trois pieds d'argile*, a-t-on dit ; ceux sur qui ces pieds de géant s'appesantissent, les trouvent de fer

Российская империя представляет собой суровую северную страну, это государство самое обширное на земном шаре. Российская империя простирается в Европе, Азии, и Америке, говорят, это *чудовищный великан на трех глиняных ногах*; но там, где этот гигант прошел на своих ногах, говорят, что его ноги железные.

*Colosse monstrueux à trois pieds d'argile* восходит к крылатому выражению *колосс на глиняных ногах* из библейского рассказа о толковании пророком Даниилом сна царя Навуходоносора. Данное выражение характеризует что-либо величественное с виду, но по существу слабое. Граф Л.-Ф. Сегюр в своих мемуарах, опубликованных в 1827 году, приводит мнение Д. Дидро, назвавшего «колоссом на глиняных ногах» Российскую империю, которую Дидро посетил в 1773-1774 годах. Упомянув *три глиняные ноги* О. Одуар, вероятно указывает на три континента - Европу, Азию, и Америку. Далее в книге О. Одуар, описывая размеры Российской империи, несколько раз повторит, что *...l'immensité est la loi russe (...необъятность – это русский принцип)*, а при описании покоренных народов окраин Российской империи, укажет на необходимость большого числа военных для поддержания порядка в этих землях, что объясняет значение строки : *где этот гигант прошел на своих ногах, говорят, что его ноги железные*.

...On nomme Russie noire la partie occidentale de la Lithuanie, elle forme les gouvernements de Minsk et de Grodno. La Russie blanche est la partie de la Pologne détachée en 1772, elle forme les gouvernements de Smolensk, de Mohilev et de Vitevsk.

...Черной Русью называют западную часть Литвы. В нее входят Минская и Гродненская губернии. Белая Русь – это *часть Польши, отделенная в 1772 году*, она состоит из Смоленской, Могилевской и Витебской губерний.

По нашему мнению, выражение *la partie de la Pologne détachée en 1772*, требует пояснения: в конце XVIII века в результате трёх разделов Речи Посполитой, произведенных в 1772, 1793, 1795 годах, практически вся территория современной Белоруссии отошла к Российской империи.

...Jugez donc ! un homme qui trouve Byron peu recommandable ne peut être qu'un oison, et il est de règle que *les oisons reçoivent la mission de couper les ailes aux aigles...* Cette censure, digne de passer à l'immortalité, coupa un jour les deux vers suivants dans une pièce de Pouchkine :

Le sort lui a donné  
Peu de jours fortunés

...Посудите сами! Настолько глуп человек, который находит Байрона подозрительным! Но, как правило, именно *глупцам поручают обрезать крылья орлам...* Цензура, достойная быть увековеченной в памяти, однажды вырезала следующие два стиха из стихотворения Пушкина:

Судьбой ему было дано

несколько счастливых дней.

Пояснение фразы ...*Les oisons reçoivent la mission de couper les ailes aux aigles* носит скорее лингвистический характер, поскольку во французском тексте содержится игра слов: *oison* имеет значения: 1) *гусёнок*, 2) *дурак*, *простофиля*. Дословный перевод фразы *les oisons reçoivent la mission de couper les ailes aux aigles* – *обрезать крылья орлам поручают гусьтам*.

В своей книге О. Одуар уделяет большое внимание русской литературе. На страницах, посвященных творчеству Пушкина, она подробно рассказывает о жизни и творчестве поэта и пересказывает его прозаические и поэтические произведения. Так, излагая содержание оды *Вольность*, О. Одуар сразу в скобках указывает, что *ce Gaulois (тем Галлом)* является *André Chénier (André Chénier)*:

...Montre-moi *la noble trace de ce Gaulois (André Chénier)* à qui, même au milieu de glorieux désastres, tu as inspiré des hymnes hardis.

...Покажи мне *благородный след того Галла (Андре Шенье)*, которому, даже среди славных бедствий, ты навевала смелые гимны.

Добавим, что современные исследователи творчества Пушкина до сих пор не пришли к единому мнению, кого Пушкин назвал *ce Gaulois (тем Галлом)*.

M. Léouzon Leduc a été plusieurs fois en Russie, il parle le russe, et il connaît, lui aussi, admirablement bien ce vaste empire, et je ne saurais trop recommander à ceux de mes lecteurs qui veulent étudier cette nation, de lire la Russie contemporaine, que cet auteur a publiée chez Hachette en 1844 ; ils verront que ce qui se passait alors en Russie faisait prévoir les tristes événements d'aujourd'hui.

Господин Леузон Ле Дюк был много раз в России, он говорит на русском языке, и он превосходно знает эту огромную империю. Я могу рекомендовать тем из моих читателей, которые хотят изучить эту страну, прочитать книгу «*Современная Россия*», которую господин Леузон опубликовал в издательстве Ашетт в 1844 году. Читатели увидят, что события, происходившие тогда в России, предопределили печальные события наших дней.

В приведенном фрагменте О. Одуар упоминает Леузона Ле Дюка (Léouzon-Le-Duc) (1815-1889), французского литератора, который долгое время жил в России, в начале 1840 годов был гувернером в доме В.А. Мусина-Пушкина. Леузон Ле Дюк является автором более 30 сочинений разных жанров, в том числе нескольких переводов произведений русской литературы, финского эпоса и шведской поэзии. Однако исследователи оспаривают знание Леузоном русского языка, указывая, что Леузон пользовался подстрочными переводами и, более того, что в переводах он допускал перестановки и значительные отступления от авторского текста [4].

Таким образом, составление лингвострановедческих комментариев определяется характером текста оригинала, особенностями аудитории, на которую рассчитан текст перевода, а также умением переводчика выделять лингвистические и лингвострановедческие лакуны и его готовностью обращаться к дополнительной справочной, библиографической, специальной

литературе, справочным материалам на других языках, для того чтобы найти исчерпывающее объяснение каждому явлению языка оригинала.

#### Список литературы

1. Влахов, С. И. Непереваемое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М.: Р.Валент, 2006. – 448 с.
2. Дука, О. Г. Дискурс исторической науки и дискурс идентичности / О. Г. Дука. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://discourse-pm.ur.ru/avtor5/dukao.php>].
3. Ильина, Л. Е. Исторические реалии как объект перевода (на примере произведения Ж. Каркопино)/ Ильина Л. Е. // Современные проблемы науки и образования, 2015. - № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21703>
4. Русинова, Э. С. Лермонтовская энциклопедия: гл. ред. В. А. Мануйлов /Э. С. Русинова. - М.: Советская Энциклопедия, 1981.
5. Audouard, Olympe. Voyage au pays des boyards. Étude sur la Russie actuelle / Olympe Audouard. - Paris : Dentu, 1881. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://bibliotheque-russe-et-slave.com/Livres/Audouard\\_-\\_Voyage\\_au\\_pays\\_des\\_Boyards.pdf](https://bibliotheque-russe-et-slave.com/Livres/Audouard_-_Voyage_au_pays_des_Boyards.pdf)

## ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОНГРЕССНО-ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Каримова Ю. Р.**

**Докашенко Л.В., канд. экон. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Во второй половине XIX-XX веков выставочные мероприятия сразу же и надолго вписались в мировую жизнь и культуру, став витриной, прежде всего европейской цивилизации с ее идеей рационального и благотворного техногенного прогресса, культом новизны и непрерывного движения вперед.

Первой страной проводившей промышленную выставку была Англия, где в 1756 году был организован показ промышленных изделий. Более похожей на выставку наших времён, была французская промышленная выставка, состоявшаяся в 1798 году на Марсовом поле в центре Парижа. В дальнейшем, подобные Парижские выставки стали организовывать более регулярно.

В 1851 году Англия, являясь одним из мировых экономических лидеров, для расширения рынков сбыта своей продукции и поиска сотрудничества устраивает в Лондоне первую международную «Большую выставку изделий промышленности всех наций», в которой приняли участие 32 страны и было представлено более 17 тысяч экспонентов. Девизом выставки стали слова: «Пусть все народы работают совместно над великим делом – совершенствованием человечества. За полгода, с мая по октябрь, выставку посетили свыше шести миллионов человек.

На выставке были представлены действующие модели паровозов, ткацких и прядильных станков, гидравлического пресса, парового молота, печатный станок, электрический телеграф и другие новинки. Именно эта выставка показала, что человечество вступило в эру машин и изделий из металла. Специально для этой выставки было построено грандиозное сооружение, так называемое «Кристалл палас». Лондонские торгово-промышленные выставки 1851 и 1862 года начали актуальные и поныне традиции проведения с определенной периодичностью смотров достижений промышленности разных стран.

Позже подобные выставки стали устраиваться в Германии, Франции и в других странах. Достойное проведение и участие в международных выставках всегда считалось престижем государства.

Общий успех первой выставки предопределил их дальнейшую судьбу, породив настоящий «выставочный бум».

Затраты на их организацию иногда не окупались, хотя вход на все выставки был платным. Не смотря на это, выставки всегда помимо престижа приносили городам и странам организаторам немалый косвенный доход от миллионов иностранных и местных туристов, стимулируя также внутренний потребительский спрос и внешний товарооборот. На следующей выставке 1853 года, устроенной в Нью Йорке по инициативе американских деловых кругов,

Россия не присутствовала по причине удаленности и малой заинтересованности. Свои товары на ней представляли всего 4100 экспонентов – в основном из стран Американского континента. Участию России в третьей Всемирной выставке 1855 года в Париже (24 тысяч экспонентов), организованной по инициативе императора Наполеона III, помешала Крымская война (1854-1856 г. г.).

1 мая 1862 года, в период расцвета английской промышленности, в Лондоне открылась очередная, четвертая по счету, Всемирная универсальная выставка. В ней были представлены до 28 тысяч экспонентов более чем из 30 стран, включая 585 из России, вступающей в новую эпоху социально-экономического развития, связанную не только с отменой крепостничества, но и с реформами в других сферах жизни, несмотря на существенные противоречия между Россией и Англией, обострившиеся с началом Гражданской войны.

В самом начале выставки организовывали как увеселительные мероприятия. Поэтому было принято применять мероприятия основанные на достижениях науки того времени: кинематограф, электричество, лабиринты зеркал и другое. Поэтому очень часто выставочные экспозиции отступали на второй план. Выставки, в основном, были рассчитаны на посетителей с высоким и средним достатком. Вход на них был платным. Со временем, к удивлению организаторов, невзирая на высокие цены, выставки стали посещать и небогатые люди, мало заинтересованные в увеселительных мероприятиях. Предметом их интереса была сама экспозиция выставки, качество выставленных товаров, технология и оборудование для их производства и т.п. В дальнейшем при посещении выставок «прогрессивные» предприниматели стали командировать или брать с собой некоторых квалифицированных рабочих. В связи с этим, организаторы выставок стали предусматривать и недорогие развлекательные мероприятия.

В дальнейшем на выставках стали предоставлять максимум технологической и профильной информации. Чаще всего вход на промышленные выставки бесплатный, по приглашениям или за небольшую плату. Развлекательные мероприятия практически полностью исключили с промышленных выставок, поэтому не специалистам посещать их стало неинтересно.

В России конгрессно-выставочная индустрия как самостоятельный бизнес появилась в 90-е годы XX века, однако, предпосылки для ее развития появились намного раньше. В 1641 году по указу царя Михаила Федоровича Романова была проведена первая Российская ярмарка у стен Макарьевского монастыря, недалеко от Нижнего Новгорода. Среди участников ярмарочной торговли были богатые Российские купцы, торговцы из Китая, Индии, Ташкента, которые предлагали для продажи меха, шёлк, жемчуг, золото, серебро, лён и другие редкие товары.

В 1896 году в Нижнем Новгороде под председательством крупного российского предпринимателя Саввы Тимофеевича Морозова открылась первая

Всероссийская торгово-промышленная выставка. На этой выставке, продолжавшейся 120 дней, было представлено 9700 экспонатов, которые размещались в 172 крытых павильонах.

В 1643 году на Руси в Ирбитской слободе появляется ещё одна крупнейшая Ирбитская ярмарка, которая играла большую роль торговой сети Российской империи и занимала второе место по торговым оборотам, уступая лишь Нижегородской, а по темпам роста опережая ее (за 1817-1861 годы ее 14 обороты выросли в 16 раз, в то время как обороты Нижегородской в четыре раза). Доставляемые на Ирбитскую ярмарку товары делились на «российские», «иностранные» и «азиатские».

К российским относились шерстяные, хлопчатобумажные, льняные, шелковые и полупелюковые ткани, пенька, пушнина, кожаные изделия, металлы и изделия из них, фарфор и фаянсовый хрусталь, стекло и зеркала, хлеб, рыба, сахар, воск, свечи, мед, овощи, масло, табак, щетина, галантерея. «Иностранные» товары - английское сукно, серебро, бумага, мерлушка, верблюжья шерсть, халаты, лошади. До 50% всей стоимости товаров приходилось на ткани, привозимые из России. Из иностранного сукна больше привозилось немецких и польских тканей, меньше - английских и голландских. Особенность ассортимента металлоизделий на ярмарке - «блинные» сковородки, продававшиеся здесь ежегодно в больших количествах, также в большом количестве поступали специи, такие как соль и перец.

В 1829 году в Санкт-Петербурге прошла первая в стране мануфактурная выставка. Планированием и организацией выставки занимался департамент мануфактур и внутренней торговли Министерства финансов. По задумке организаторов, эта выставка должна была показать способность страны развивать собственное производство.

Вторая художественно - промышленная выставка, проходила в московском Доме Благородного собрания в 1831 г. На этой выставке демонстрировалась казенная продукция заводов Сибири и Украины, Кавказа и Крыма.

Российское государство так же старалось достойно представлять свою промышленность на заграничных всемирных выставках в Чикаго (1893 г.) и в Париже (1900 г.), считая это вопросом престижа. Образцы русской промышленности были представлены на Бухарестской экспортной выставке в 1889 году. По инициативе Московского земства в 1904 году в Париже был устроен склад-музей образцов русской кустарной промышленности.

Организацией, финансированием, поощрением участников выставок активно занималось русское правительство. Выставки были сориентированы на отечественных предпринимателей, и в первую очередь, подчеркивалось российское происхождение представленных товаров.

В 1750-х годах при первом военном губернаторе Иване Ивановиче Неплюеве в Оренбурге был построен Гостиный двор. Архитектор Иоганн Вернер Мюллер был автором проекта «первого» Гостиного двора. Недалеко от Плац-парадной площади, в центре города-крепости и находился Оренбургский

Гостиный двор. На планах города Гостиный двор сразу выделялся своей крупной формой в виде воинского «каре», или почти правильного квадрата.

Оренбургский Гостиный двор был в своем роде уникальным сооружением и сильно отличался от подобных сооружений в других исторических городах России. Гостиный двор имел большие геометрические размеры — 104 на 94 сажени по периметру (или 222 на 200 метров). Внутри располагался огромный двор, где тоже шла бойкая торговля продовольственными товарами, овощами и фруктами. Своим мрачным и суровым внешним обликом Гостиный двор XVIII века более походил на крепостную цитадель, последнее убежище горожан в случае осады, чем на общественно-торговый центр. Этим своим качеством оренбургский Гостиный двор напоминал кремль-детинец исторических городов допетровской Руси.

Гостиный двор состоял из одноэтажных торговых лавок, поставленных вплотную друг к другу. Все 150 торговых лавок Гостиного двора были обращены во внутренний двор, на окружающие улицы выходили глухие фасады. Своды и навесы над лавками позволяли вести торговлю в любую погоду. Внутри располагался огромный двор, где тоже шла бойкая торговля продовольственными товарами, овощами и фруктами. Во двор вели два въезда — с восточной и западной сторон. В центре двора находилось одноэтажное здание таможни и весовой (это здание XVIII века чудом сохранилось, сейчас там находится ресторан «Ностальгия»). Для того, чтобы сохранить товары от «лихого люда», Гостиный двор имел свою систему безопасности: стальные шторы, которые блокировали двери, запираемые окна.

В трех километрах от Гостиного двора действовал еще один экономический объект — Меновой двор. За его высокими каменными стенами располагались 344 лавки и 140 амбаров, квартиры для купцов, кухня, мечеть и церковь.

Попасть в Меновой двор можно было двумя путями: через русские ворота, которые были обращены к городу, и через азиатские, которые «смотрели» в сторону казахских степей. Фундамент Менового двора сохранился до настоящего времени.

Меновой и Гостиный дворы стали центром торговли: товары здесь обменивались на товары, а не на деньги. Мерилом стоимости служил скот. Это было выгодно русским купцам: из-за несовершенности меры стоимости они могли в обмен на промышленные товары получать больше среднеазиатских товаров и изделий.

В настоящее время в мировой практике одним из основных показателей деловой активности является выставочно-конгрессная деятельность, которая представляет наиболее динамичный сегмент рынка делового туризма. По оценкам Всемирного совета деловых путешествий и туризма (World Travel and Tourism Council, WTTC) деловой туризм является неотъемлемой частью международной торговли и обеспечивает в последние десятилетия до одной трети мировой торговли. Исследования WTTC установили, что деловые поездки обеспечивают повышение отдачи от инвестиций, а при сокращении

деловых поездок на 25 % происходит совокупная потеря 30 миллионов рабочих мест за счёт снижения мирового ВВП на 5 %.

В свою очередь, согласно данным UNWTO (Всемирная туристская организация) в общей структуре делового туризма доля конгрессно-выставочного туризма достигает 12 %. Также следует признать, что в условиях экономического кризиса объёмы делового туризма могут не только не снижаться, а при определённых условиях, - даже наращиваться, что обусловлено требованиями большей деловой антикризисной активности.

В целом конгрессно-выставочная деятельность – это предпринимательская деятельность, направленная на создание благоприятных условий для обмена информацией, деловых и научных контактов с целью установления и развития отношений между изготовителями товаров, поставщиками услуг и потребителями товаров и услуг, осуществляемая в процессе организации и проведения конгрессно-выставочных мероприятий.

В зарубежной интерпретации термина «конгрессно-выставочная деятельность» принята аббревиатура MICE: Meetings-встречи, Incentives-поощрительные поездки, мотивационные программы, Conferences / Conventions – конференции, форумы, конгрессы, Exhibitions / Events - выставки, корпоративные мероприятия.

Конгрессно-выставочный туризм - это сектор делового туризма, в котором принимают участие бизнесмены, ученые, врачи, учителя, деятели культуры и науки, туризма и других областей.

Основная цель выставочной деятельности — с одной стороны, помочь потребителю и туристским фирмам — продавцам услуг сориентироваться в огромном количестве туристских предложений, а с другой стороны, помочь туроператору найти партнеров по сбыту в других странах и регионах, способных качественно и количественно удовлетворить требования туроператора по продажам.

Конгрессная деятельность имеет отличительные особенности – это организация мероприятия от имени государственного органа или от имени корпораций и некоммерческих отраслевых ассоциаций.

Мероприятия, проводимые на государственном уровне способны значительно увеличить свою привлекательность и привлечь больше участников.

Согласно данным Международной ассоциации конгрессов и конференций ICCA (International Congress and Convention Association), сайта EURO-EXPRO.RU за 2011 год первые три позиции по числу международных симпозиумов и совещаний удерживают США, Германия, Испания, а среди городов – Вена (181 событие), Париж (174 события) и Барселона (150 событий). Активно в конгрессную деятельность включились Китай, Япония, Корея.

По другой версии исследовательской группы Euromonitor International согласно рейтингу MICE-2011 (деловые встречи, поощрительные туры, организация конференций и корпоративных мероприятий) места с 1-го по 10-е распределились таким образом: Китай (7,9 миллионов деловых гостей),

Франция (5 миллионов деловых гостей), Италия (около 3,5 миллионов деловых гостей), Германия, Испания, Россия (2 миллиона деловых гостей), Турция, Малайзия, Гонконг, Великобритания.

Необходимо подчеркнуть, что Германия является признанным лидером выставочной индустрии. Именно здесь проходят две трети ведущих мировых отраслевых выставок. Прежде всего, этому способствует выгодное географическое положение страны и высокоразвитая инфраструктура.

По оценкам ИССА в мире проводятся около 10000 регулярных встреч, иницируемых ассоциациями, лидерами которых являются европейские города Барселона, Копенгаген, Стокгольм, Вена, Будапешт. Напротив, в сегменте корпоративных встреч наиболее привлекательными являются страны Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) Сингапур, Гонконг и Малайзия благодаря относительно низким ценам на туруслуги и большому выбору экзотических вариантов активного отдыха.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что за последние 15 лет Россия значительно улучшила свои позиции в рейтинге крупнейших рынков делового туризма, в частности по организации конгрессно-выставочных мероприятий, поднявшись с 24-го места в мире в 2000 году до 13-го в 2013 году.

По мнению экспертов, в ближайшее десятилетие России необходимо применить все имеющиеся возможности и ресурсы, в частности развивать инфраструктуру, привлечь инвестиции, что позволит выйти на мировой уровень развития делового туризма и повысить качество проводимых конгрессно-выставочных мероприятий.

#### Список литературы

1 Арутюнова, Ж.Х. Особенности организации выставочной деятельности в туризме и сфере гостеприимства / Ж.Х. Арутюнова // Научный журнал «Молодой учёный». – 2013. - №12. – С. 782-783.

2 Гомилевская, Г.А. Геополитические и экономические предпосылки развития конгрессно-выставочной деятельности в Приморском крае / Г.А. Гомилевская, И.Ю. Кушнарёва // Научный журнал «Известия сочинского государственного университета». – 2013. - №4-1. – С. 27.

3 Докашенко, Л.В. Экономика и организация конгрессно-выставочной деятельности: Д 63 учебное пособие / Л.В. Докашенко; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2015.- 163 с.

4 Ленкова, М.И. Конгрессно-выставочный туризм – динамично развивающийся сектор делового туризма / М. И. Ленкова, Е.Г. Марченко // Научный журнал «Курорты. Сервис. Туризм.». – 2014. - №3-4. – С. 63-69.

5 Роздольская, И.В. Информативно-целевое назначение конгрессно-выставочного туризма в новой реальности развития региона / И. В. Роздольская, М. Е. Ледовская // Научный журнал «Сетевой научный журнал». – 2017. - №1.- С. 109-124.

6 Клышевич, В.Ю. Анализ выставочной деятельности Германии / В. Ю. Клышевич // Научный журнал «[Новая наука: Современное состояние и пути развития](#)». – 2017. - № 3. – С. 75-78.

7 Соломко, Н.В. Выставочно-ярмарочные услуги как фактор развития экономики региона: автореф. дис. / Н.В. Соломко. – М. 2003.

8 Попова, Т.Н. Формирование конгрессно-выставочного кластера в туристской дестинации / Т.Н. Попова. – СПб. – 2015.

9 Яшина, А.Н. Деловой туризм как перспективное направление развития туризма региона / А. Н. Яшина. – СПб.- 2009.

10 Бычков, И.Г. Выставочная деятельность и факторы развития в сфере услуг / И. Г. Бычков. – СПб.- 2004.

## КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ПО КУЛЬТУРЕ ВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет

Современный рынок труда характеризуется востребованностью специалистов, готовых наладить эффективную речевую коммуникацию, владеющих грамотной устной и письменной речью, способствующих формированию положительного речевого имиджа компании, организации, учреждения, сотрудником которой они будут являться. Работодатели всё чаще отдают предпочтение филологам на должности менеджера, секретаря, коммуникативного тренера, в отделах рекламы, в редакционно-издательской деятельности. Часто можно встретить филолога, обучающего сотрудников различных фирм эффективному деловому общению, делопроизводству, риторике. Филологов охотно берут на такие должности, поскольку они отлично справляются с поставленными задачами. Современное филологическое образование, таким образом, должно подготовить молодого специалиста к активной научной, а также профессиональной деятельности на современном рынке труда в филологических, а также прикладных областях. В этой связи особую актуальность приобретает подготовка студентов к эффективной речевой коммуникации [1:5].

В рамках курса «Культура ведения деловых переговоров» магистранты направления подготовки 45.04.01 Филология, магистерская программа «Речевая коммуникация в сфере профессиональной деятельности (русский язык)» учатся эффективному речевому взаимодействию с использованием различных речевых тактик и стратегий; создавать различные типы текста в научной, профессиональной деятельности; основам делопроизводства и секретарского дела. Знание основ научной и служебной речевой культуры; определение стилистических недочётов и исправление ошибок; поиск путей преодоления конфликтных ситуаций, а также совершенствование культуры устной и письменной речи формируют высокую культуру речевой коммуникации.

Вышесказанное определяет важную роль курса «Культура ведения деловых переговоров», который направлен на формирование у будущих магистров способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Немаловажно, что образовательный процесс необходимо организовывать таким образом, чтобы студенты могли научиться управлять собой и обстоятельствами, научиться действовать логически, находить способы самореализации, уметь самообучаться. Всё это в комплексе формирует и развивает личность специалиста так, чтобы она обладала способами саморазвития, самосовершенствования, самообразования [2: 16]. Таким образом определяется актуальность проблемы методического характера.

Модернизация общественного уклада, научно-технический прогресс обуславливают возникновение иных подходов к образовательному процессу. В данных условия оказывают влияние на изменение, модификацию, трансформацию педагогические технологии. Такая социокультурная и образовательная ситуация повлияла на формирование компетентностно-ориентированных технологий. Указанная технология представляется собой особый комплекс методов, способов и приёмов обучения, которые направлены на развитие и формирование следующих компетентностей согласно учебному плану и рабочей программе дисциплины:

- ОК-2 готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения;
- ОК-3 готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала;
- ОПК-1 готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности;
- ОПК-2 владение коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приёмами, принятыми в разных сферах коммуникации;
- ПК-11 готовность к планированию и осуществлению публичных выступлений, межличностной и массовой, в том числе межкультурной и межнациональной коммуникации с применением навыков ораторского искусства;
- ПК-12 владение навыками квалифицированного языкового сопровождения международных форумов и переговоров;
- ПК-14 способность соблюдать требования экологической и информационной безопасности при выполнении задач профессиональной деятельности в соответствии с профилем магистерской программы;
- ПК-15 способность организовывать работу профессионального коллектива, поддерживать эффективные взаимоотношения в профессиональном коллективе, обеспечивать безопасные условия труда.

Для того чтобы сформировать указанные компетенции, необходимо ориентировать образовательный процесс на решение нестандартных задач, с которыми обучающиеся могут столкнуться в практической профессиональной деятельности: действовать самостоятельно, используя теоретические знания, высокие организаторские способности; стремиться к саморазвитию в профессиональной деятельности. Компетентностно-ориентированными заданиями мы называем такой тип заданий, который представляет собой отражение комплекса профессиональных компетентностей и который направлен как на формирование и развитие профессионально значимых умений и способностей, так и на диагностику, мониторинг качества умений и способностей студента.

Приведём пример подобного задания, используемого нами на практических занятиях с магистрантами при изучении дисциплины «Культура ведения деловых переговоров».

***Пример 1 Компетентностно-ориентированного задания***

**Категория обучающихся:** студенты направления подготовки 45.04.01 Филология, магистерская программа «Речевая коммуникация в сфере профессиональной деятельности (русский язык)».

**Цель:** формирование и развитие способности бесконфликтного эффективного речевого взаимодействия в профессиональной деятельности.

**Задачи:** развитие аналитико-синтетического мышления; формирование коммуникативной толерантности; обучение ведению грамотного делового общения.

**Ожидаемые результаты:**

ОК-2 готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения;

ОК-3 готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала;

ОПК-1 готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности;

ОПК-2 владение коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приёмами, принятыми в разных сферах коммуникации;

ПК-11 готовность к планированию и осуществлению публичных выступлений, межличностной и массовой, в том числе межкультурной и межнациональной коммуникации с применением навыков ораторского искусства;

ПК-15 способность организовывать работу профессионального коллектива, поддерживать эффективные взаимоотношения в профессиональном коллективе, обеспечивать безопасные условия труда.

**Описание проблемной ситуации / организация выполнения КОЗ:** предложите решение следующих проблемных ситуаций, связанных с организацией и проведением деловых совещаний. «Примерьте» разные социальные роли и должности: председательствующего, секретаря, рядового участника совещания, начальника отдела. Ответ аргументируйте.

1 «У нас принято назначать совещания на 10 или 11 часов утра. Очень многие сотрудники регулярно опаздывают. Как я только с этим не боролся...»

2 «За период между двумя совещаниями обычно накапливается много мелких вопросов, которые мы включаем в повестку дня как «Разное». Однако иногда обсуждение этого пункта затягивается на несколько часов...»

3 «Иногда, бывает, сидишь на совещании и ловишь себя на мысли: что мы здесь обсуждаем?...»

4 «Иногда на совещаниях возникает всеобщее воодушевление, все горячо поддерживают какую-либо новую идею, но на этом всё и заканчивается...»

## Необходимые ресурсы:

Рекомендуемые источники получения информации:

1 Учебно-научный материал лекций, семинаров, практических занятий по теме «Культура устной деловой речи».

2 Собственный практический опыт профессиональной деятельности.

3.1 Введенская, Л. А. Культура речи государственного служащего [Текст] : учеб.-практ. пособие / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 473 с. – (Высшее образование).

3.2 Дорошенко В. Ю. Психология и этика делового общения. Учебник [Электронный ресурс] / В. Ю. Дорошенко, Л. И. Зотова, В. Н. Лавриненко, Э. В. Островский, Л. Т. Подвойская. – Москва: Юнити-Дана, 2012.

3.3 Справочник секретаря и офис-менеджера : журнал // Справочник секретаря и офис-менеджера+Секретариат в вопросах и ответах. – Москва : Агентство «Роспечать»,

2006.	–	N	7-12 [1	эф	чз],
2007.	–	N	1-12 [1	эф	чз],
2008.	–	N	1-12 (+ прил.) [1	эф	чз],
2009.	–	N	1-12 [1	эф	чз],
2010.	–	N	1-12 [1	эф	чз],
2011.	–	N	[1	эф	чз]

## Критерии оценки задания

2	3	4	5
Отсутствие умений	Затрудняется самостоятельно давать теоретическую трактовку языковых фактов, допускает серьёзные ошибки в использовании языковых единиц в соответствии с требованиями, предъявляемыми к деловому общению; в анализе и продуцировании текстов официально-делового стиля; при моделировании деловых ситуаций; не аргументирует выбор речевых тактик и стратегий.	Способен самостоятельно давать научно-теоретическую трактовку языковых фактов; находить в источниках необходимую информацию, систематизировать, обобщать; представлять информацию в виде связного структурированного текста; аргументировано и логично презентовать материал, иллюстрируя его примерами. Допускает несущественные ошибки в использовании языковых единиц в соответствии с требованиями, предъявляемыми к деловому общению, в анализе языковых явлений.	Способен самостоятельно давать научно-теоретическую трактовку языковых фактов; аккумулировать сведения, полученные из дополнительных источников; связывать теорию с практикой; представлять информацию в виде связного структурированного текста, содержащего собственную аргументацию на основе данных, полученных из источников разной степени сложности, и обоснованный вывод; правильно давать ответы даже при видоизменении заданий, обосновывать принятые решения.

В настоящее время модернизация высшей школы обуславливает более высокие требования к квалификации будущих филологов. В этой связи особое внимание уделяется разработке и методической организации эффективного образовательного процесса, направленного на формирование высокого качества знаний и умений обучающихся. В этом процессе важную роль играет разработка и применение компетентно-ориентированных заданий как прогрессивных образовательных инноваций.

#### Список литературы

1 Коробейникова, А. А. Коммуникативный практикум : учебное пособие / А. А. Коробейникова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбург. гос. ун-т". – Оренбург : ОГУ, 2018. – 150 с.

2 Кирьякова, А. В. Ценностные аспекты развития профессиональной компетентности специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / А. В. Кирьякова, Е. А. Бероева // Вестник Оренбургского государственного университета, 2016. – № 3. – С. 14 – 19.

# РЕКОМЕНДАЦИИ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОКРАЩЕНИЙ В ТЕКСТАХ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет

В настоящее время модернизация высшей школы обуславливает более высокие требования к квалификации будущих филологов. В этой связи особое внимание уделяется результатам подготовки студентов-выпускников, в частности, выпускной квалификационной работе.

Выпускная квалификационная работа является формой государственной аттестации, характеризует итоговый уровень квалификации выпускника-филолога, подтверждает его способность к самостоятельной профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях. Выпускная квалификационная работа призвана выявлять внутренние источники проблемы, содержать обстоятельный анализ научной литературы и состояния изучаемого вопроса на практике, включать организацию, анализ и интерпретацию результатов научного исследования, обоснованные выводы и практические рекомендации применения результатов работы [1].

Завершающим этапом процесса разработки выпускной работы является нормоконтроль. Деятельность нормоконтролёра направлена на установление соответствия проверяемой студенческой работы требованиям, предусмотренным СТО 02069024. 101 2015. Личный опыт деятельности в статусе научного руководителя, а также нормоконтролёра кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка позволяет определить ошибки, связанные с использованием сокращений, как частотные [2].

Цель данной статьи – представить рекомендации студентам-филологам по использованию в тексте выпускной квалификационной работы графических сокращений для повышения качества её подготовки.

Основной документ, которым должны руководствоваться студенты в процессе подготовки и оформления выпускных квалификационных работ (далее по тексту – ВКР) – это СТО 02069024. 101 2015, который устанавливает общие требования к структуре и оформлению студенческих работ: « 8.1.2 В тексте ВКР следует применять термины, определения, обозначения и сокращения, установленные действующими стандартами или общепринятыми нормами. Если в ВКР принята особая система обозначений и сокращений, то вводят структурный элемент ВКР «Обозначения и сокращения». 8.1.3 В тексте ВКР не допускается применять:

- обороты разговорной речи, техницизмы и профессионализмы;
- для одного и того же понятия различные научно-технические термины, близкие по смыслу (синонимы), а также иностранные слова и термины при наличии равнозначных слов и терминов в русском языке;

– произвольные словообразования» [3]. В виду недостаточности сведений об использовании сокращений рассмотрим проблему глубже.

Итак, ВКР – это предусмотренная учебным планом письменная студенческая работа. Специфичность письменного текста приводит к существованию мнения о регламентированности отношений автора и адресата. В текстах профессиональной направленности наблюдается особо тесная связь между автором и адресатом, на что оказывает влияние соотношение их «горизонтов», а также фактор «двойного авторства» – автор и специалист в данной области выступают как одно лицо. Являясь средством реализации категории авторизации и адресованности, сокращения выполняют функции: акцентирующую, характеризующую, объединяющую и функцию «определение профессии» – указание на определённую сферу деятельности [4: 8].

ВКР – это вид профессионального текста, сочетающего в себе черты научного и официально-делового стиля: подчёркнутую логику изложения, объективность, безобразность, точность, не допускающую разночтений, а главное – информативную насыщенность. В настоящее время ведущей тенденцией является «установка на передачу всё большей информации в единицу времени» (Николаева 2000). Если единица времени неизменяема, то модификации подвержен язык со своими выразительными средствами. Стремление языка к передаче всё большего количества информации в единицу времени осуществляется в рамках закона речевой экономии, который нагляднее реализуется в письменной форме речи, когда получаемая информация фиксируется с помощью сокращений. Следовательно, принцип экономии языка тесно связан с орфографией [5: 3].

Текст ВКР по направлениям подготовки 45.03.01, 45.04.01 Филология ограничен вопросами языка и литературы. Специфика тем даёт установку на определённое качество речи, в том числе на передачу информации с минимальной избыточностью, что достигается различными способами сжатия, конденсации, информации, включающими употребление сокращений. Сокращение станем понимать в данной работе широко и двояко: 1 как процесс, связанный с нарушением морфемной цельности исходной формы или отдельных её компонентов, 2 как результат процесса сокращения, т. е. краткие формы слов или словосочетаний, образованные из элементов полных форм с целью уменьшения количества используемых знаков. То же – с аббревиацией: 1 как способ словообразования и 2 как явление, связанное с сокращёнными записями речи, в результате чего возникают аббревиатуры» [5: 8].

В тексте ВКР встречаются различные виды графических сокращений, примеры которых разместим для наглядности в таблицу 1.

Таблица 1 – Виды графических сокращений

Точечные сокращения, представленные одной буквой	Континуальные сокращения, имеющие протяжённость из нескольких букв, находящихся в последовательности друг за другом	Дискретные сокращения с усечённой срединной частью
в. (вв.), г. (гг.), т. к., т. е., и т. п., т. н., с., т.	проф., доц., канд. филол., канд. пед., рис., автореф., дис(с)., др., см., ср., напр.	д-р, изд-во

Даже на первый взгляд очевидно преобладание точечных графических сокращений в разных логико-структурных блоках ВКР. Однако первым листом ВКР, её «лицом», является титульный лист, в оформлении которого студенты неизменно совершают ошибки, связанные с использованием континуальных и дискретных сокращений. Выясним причины происходящего.

Сокращения являются яркой языковой приметой официально-делового стиля, а ВКР, напомним, является документом, подтверждающим тот факт, что профессиональная подготовка выпускника соответствует всем ГОСТ выбранной специальности или профессии. Графические сокращения представляют собой образованные на письме сокращённые единицы, заменяемые своими полными прототипами в устной речи. Отсутствие единообразия в их графическом оформлении при письменной фиксации, использование одной аббревиатуры для разных исходных комплексов создаёт трудности для однозначного восприятия сокращения, правильной его интерпретации. Официальная научная речь в ВКР обуславливает использование лишь кодифицированных сокращённых единиц, о чём гласит и СТО 02069024. 101– 2015. Такие сокращения информативно наполнены, нейтральны, лишены экспрессии, большая часть из них зафиксирована в лексикографических источниках [6: 13].

Почему же тогда студенты допускают, например, следующие ошибки в использовании сокращений учёных степеней и званий при оформлении титульного листа: доктор пед. наук, д-р.фил.наук, канд.фил.н., канд. пед. н.? Объясняется ли это одной лишь небрежностью в оформлении? В результате нашего исследования мы обнаружили некоторое несоответствие в самих источниках кодификации нормы. Так, словари, имеющиеся в фондах научной библиотеки ОГУ, по-разному рекомендуют сокращать учёные степени: д. ф. н., канд., д-р или д-р. [7: 393, 158], д.ф.н., к.пед.н. [8: 148, 190]. Во избежание ошибок, во-первых, рекомендуем студентам опираться на логику и здравый смысл: пробел есть показатель нового слова, следовательно, нужно соблюдать

пробелы между сокращёнными словами, не следует филологу пренебрегать данным правилом. Во-вторых, с целью соблюдения единообразия в использовании конкретных сокращений необходимо критически подходить к выбору источника информации. В этой связи советуем использовать более современные правила сокращения учёных степеней и званий в соответствии с рекомендациями Министерства образования и науки Российской Федерации: д-р пед. наук, д-р филол. наук, канд. филол. наук, канд. пед. наук, доц., проф. [9]. Вместе с тем, на наш взгляд, сокращения слов доц. и проф. ввиду их краткости и соотнесённости со способами титулирования по званию или должности, а также со способами обращения в русском языке уместнее и этичнее употребить в полном, а не сокращённом варианте – доцент, профессор, например, таким образом оформить фрагмент титульного листа в таблице со скрытыми границами<sup>1</sup>:

Руководитель программы д-р филол. наук, профессор	_____	Ю. Г. Пыхтина
Научный руководитель канд. филол. наук, доцент	_____	О. Н. Проваторова
Студент	_____	М. П. Иванова

Касательно использования самостоятельно употребляемых точечных сокращений т. е., т. н., и т. д., и т. п., и др., и пр. заметим, что они могут использоваться в любом контексте, кроме следующего: в изданиях, не относящихся к справочным не рекомендуется употреблять их с середине конструкции, если далее следует согласованное с сокращением слово. Например: Данная научная проблема раскрыта в трудах С. Г. Тер-Минасовой, В. Н. Телии и других отечественных учёных. Данные и тому подобные издания... Хотя возможно и так: Отечественные учёные С. Г. Тер-Минасова, В. Н. Телия и др., исследовавшие...

В тексте ВКР могут быть использованы аббревиатуры, например, из разделов «Филология: языки, диалекты, говоры», «Литературоведение, лингвистика. Методика преподавания иностранных языков», «Филология: словари и картотеки» «Тематического словаря сокращений современного русского языка»: АФМ – ассоциативно-функциональный метод (обучения иностранным языкам), РКИ – русский как иностранный, ЛСВ – лингвострановедение, ЕРЭ – единицы речевого этикета, ЛП – лексикографический параметр, ФЕ – фразеологическая единица, БАС, МАС – Словарь современного русского литературного языка (Большой академический

---

<sup>1</sup> Данный вариант оформления соответствует Приложению Б Оформление титульного листа ВКР СТО 02069024. 101 2015.

словарь), Малый академический словарь русского языка и другие сокращения. Рекомендуем использовать подобные сокращения при условии включения в структуру ВКР раздела «Список сокращений и условных обозначений» на случай затруднений в расшифровке сокращения у адресатов текста. Либо при небольшом числе таких слов можно приводить их полную форму при первом употреблении сокращения, например, как в данной статье выше.

В заключение заметим, что использование сокращений зависит от степени компетентности и образованности адресанта. При грамотном выборе и употреблении сокращённых единиц в научной письменной работе магистрантов и бакалавров можно в полной мере реализовать категории информативности, авторизации, адресованности, когезии. Вместе с тем студентам необходимо учитывать баланс между законом речевой экономии и требованием ясности изложения как одного из коммуникативных качеств речи, обеспечивающих эффективность речевого взаимодействия.

#### Список литературы

1 Слесарева, Г. Д. Выпускная квалификационная работа как результат организации самостоятельной работы студентов в условиях реформирования высшей школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Д. Слесарева. – Киров, 2008. – С. 4.

2 Коробейникова, А. А. Типичные ошибки в оформлении выпускной квалификационной работы студентов-филологов и рекомендации по их предупреждению [Электронный ресурс] / А. А. Коробейникова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 31 янв.-2 февр. 2018 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т». – Оренбург: ОГУ, 2018. – С. 2231 – 2234.

3 СТО 02069024. 101– 2015. Работы студенческие. Общие требования и правила оформления. – С. 4.

4 Бессонова, Н. П. Функционирование сокращений в тексте (на материале английских текстов по механизации сельского хозяйства) : автореф. дис. ... кандидат. филол. наук / Н. П. Бессонова. – Санкт-Петербург, 1993. – 16 с.

5 Щелок, Т. И. Графические сокращения как предел семантической целостности слова : На материале графических сокращений русского и немецкого языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. И. Щелок. – Барнаул, 2003. – 23 с.

6 Терещенко, Т. М. Структура и функционирование сокращений в терминологической системе АСУ : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. М. Терещенко. – Саратов, 1990. – 19 с.

7 Фадеев, С. В. Тематический словарь сокращений современного русского языка : ок. 20 тыс. сокр. / С. В. Фадеев. – Москва : Руссо, 1998. – 538 с.

8 Складская, Г. Н. Словарь сокращений современного русского языка : более 6000 сокращений / Г. Н. Складская. – Москва: Эксмо, 2004. – 448 с.

9 Мильчин, А. Э. Справочник издателя и автора : редакционно-издательское оформление издания / А. Э. Мильчин, Л. К. Чельцова. – 4-е изд. – Москва : Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2014. – 1008 с.

# **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Костина Н.Г., канд. пед. наук, доцент,  
Галеева Э.Н.**

**Оренбургский государственный педагогический университет**

В современных условиях человек может считаться действительно образованным, только если он умеет самостоятельно добывать новые знания, расширять, углублять и применять на практике уже имеющиеся знания. Чтобы это стало возможно, люди должны в первую очередь уметь организовывать процесс своей познавательной деятельности и анализировать полученную информацию, таким навыкам лучше учить с детства. Поэтому перед современной школой стоит цель не просто дать готовые знания, а создать условия, в которых ученики смогут сами эти знания для себя открыть. Данная цель указана в Федеральном государственном образовательном стандарте и как результат предполагает гарантию сформированности универсальных учебных действий.

Термины «стандарт», «стандартизация», возникшие в инженерно-технических областях знания, распространились и на социально-гуманитарные науки. Слово «стандарт» своими корнями восходит к английскому языку и в самом широком смысле означает «мера, мерило» [2]. Современные лексикографические источники фиксируют несколько значений данного слова. Во-первых, стандарт – это исходный образец, служащий для сличения, сравнения, сопоставления подобных ему объектов. Во-вторых, под стандартом понимается утвержденный компетентным органом нормативный документ, определяющий эталонные характеристики объекта [1].

Введение единых норм и требований, устанавливаемых государством, в систему образования – процесс, занявший в современной России 17 лет. К настоящему времени этот процесс прошел четыре этапа: 1993 – 1996, 1997 – 1998, 2001 – 2004, 2010 – 2013. В результате третьего этапа реформирования и модернизации образования был принят государственный образовательный стандарт первого поколения, имеющий федеральный и региональный компоненты [8]. Дальнейшее развитие общества и системы политического управления привело к изменению ГОСа и внедрению в практику образования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования нового, второго поколения [9].

По сравнению с образовательным стандартом первого поколения стандарт второго поколения имеет ряд существенных отличий. Прежде всего, обращает на себя внимание отсутствие формулировки целей образования. Понятие «цели образования» заменено на понятие «требования к результатам освоения образовательной программы». Таким образом, новый стандарт ориентирует всю систему образования на проектирование и оценку

образовательных результатов, объединенных в три группы: личностные, метапредметные, предметные [9].

В целях нашего исследования необходимо остановиться на метапредметных результатах образования. Именно они предусматривают освоение обучающимися универсальными учебными действиями и их применение в учебно-познавательной, учебно-организационной и общественной практике.

Метапредметные результаты образования находят отражение в формировании и развитии ряда действий и умений, соотносимых со всеми учебными предметами. Эти умения и действия связаны со становлением самостоятельности обучающихся: самостоятельной, а не руководимой, деятельностью, с самостоятельным планированием деятельности, самомотивацией, самооценкой, самоконтролем, самокоррекцией, саморазвитием, саморегуляцией, с личностным и профессиональным самоопределением.

Универсальные учебные действия создают основу социального и межличностного взаимодействия в школьном коллективе, а именно: организацию совместной деятельности, преодоление конфликтных ситуаций, создание атмосферы сотрудничества и сотворчества. В целях осуществления бесконфликтного, продуктивного общения необходимо уметь высказываться в форме монолога, диалога, полилога с соблюдением языковых норм и коммуникативных аспектов речи (точность, понятность, разнообразие, чистота, выразительность), владеть письменной формой речи [7].

Коммуникативные универсальные учебные действия отвечают за социальную компетентность [5; 6]. Социальная или коммуникативная компетентность носит многосторонний характер [4]. Недостаточно простого умения разговаривать, от полноценного члена общества требуется умение организовывать совместную деятельность с окружающими, пользоваться различными речевыми средствами для выражения своих мыслей посредством монологической и диалогической речи [9].

Коммуникативные универсальные учебные действия делятся на 2 группы. К первой относятся умения индивидуальной презентации информации, логического её выстраивания и изложения на публике. Ко второй группе относятся навыки и умения коллективного взаимодействия, умение вести споры и отстаивать свою точку зрения. Чтобы сформировать коммуникативные универсальные учебные действия должны выполняться несколько условий. Во-первых, учитель должен осознавать, что и с какой целью, а также с помощью каких средств формирует; во-вторых, ученики должны иметь критерии успешности освоения коммуникативных навыков и их значение. Только если учащиеся будут постоянно находиться в условиях коммуникативной активности, формирование коммуникативных УУД будет успешным. А эта активность напрямую зависит от педагога, потому что именно он должен предоставить им эти условия.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предписывает формировать универсальные учебные действия при изучении всех предметов. Тем не менее, совершенно очевидно, что такая предметная область, как «Филология», ввиду своей специфики представляет обучающимся больше возможностей для формирования и развития такого вида универсальных учебных действий, как коммуникативные. Все предметы, входящие в эту предметную область, направлены на развитие речи, обогащение словарного запаса, владение навыком четко и ясно формулировать свою мысль, на развитие умений вести конструктивный, бесконфликтный диалог и выступать с убедительным монологом [3].

Изучение иностранного языка в учреждениях основного общего образования как предмета, входящего в филологическую образовательную область, способствует эффективному развитию коммуникативных универсальных учебных действий наряду с овладением предметным содержанием, собственно предметными задачами.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий осуществляется в урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Основным и обязательным видом деятельности обучающихся является деятельность на уроке. Ввиду этого обстоятельства при проектировании уроков обращается особое внимание не только на достижение узкопредметных результатов, но и на развитие универсальных учебных действий.

Урок, как основная организационная форма учебного процесса в школе, предназначен для достижения конкретной, частной, завершенной цели обучения. Проведение урока состоит из нескольких взаимосвязанных этапов. В зависимости от поставленной цели уроки подразделяются на отдельные виды. Самым распространенным и частотным видом урока является урок комбинированный. Рассмотрим именно этот вид урока с точки зрения требований, предъявляемых Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования нового поколения. Анализ комбинированного урока иностранного языка осуществляется путем выявления возможности формирования и развития коммуникативных универсальных учебных действий на каждом этапе урока. Обобщенные данные представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1 – Формирование коммуникативных учебных действий на уроке иностранного языка

Этапы урока	Результаты формирования КУУД
Объявление темы урока	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способность вести диалог на основе невербальных опор.</li> <li>2. Способность сформулировать тему урока.</li> <li>3. Способность активно использовать недавно выученный языковой материал в речи.</li> </ol>

Определение целей и задач урока. Планирование деятельности	1. Способность вербализировать учебные цели. 2. Способность вести диалог.
Выполнение плана урока Контроль Коррекция	1. Способность высказываться в соответствии с коммуникативными задачами и условиями общения. 2. Способность общаться в процессе совместной познавательной деятельности в парах, группе, классном коллективе. 3. Способность использовать адекватные речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач. 4. Способность следовать правилам речевого этикета. 5. Способность вести диалог.
Оценивание работы Подведение итогов	1. Способность вербализировать результаты оценивания, итоги урока. 2. Способность следовать правилам речевого этикета. 3. Способность вести диалог.
Объяснение домашнего задания	Способность высказаться о своих намерениях.

Представленные данные свидетельствуют, что урок по иностранному языку обладает большими возможностями для формирования и развития коммуникативных универсальных учебных действий.

#### Список литературы

1. Большой нормативно-технический словарь [Текст] / Ю.И. Фединский (сост.) – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 926 с.1.
2. Егорова Т. В. Словарь иностранных слов современного русского языка [Текст] / Т.В. Егорова. – М: Аделант, 2014. – 800 с.
3. Нестерова, Т.Г. Учебная задача как средство развития речевой деятельности студентов: диссертация на соискание уч. степени канд. пед. наук [Текст] / Т.Г. Нестерова // Оренбургский государственный университет.– Оренбург, 2002. – с. 26.
4. Ремизова, В.Ф., Костина, Н.Г. Тренинг иноязычного делового общения как инструмент формирования коммуникативной компетентности / В.Ф. Ремизова, Н.Г. Костина, И.В. Назарова, О.В. Досковская. // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях: электронный сборник научных трудов восьмой международной

научно-практической конференции, проведенной 19 апреля 2013 года. – Оренбург: Оренбургский филиал РГТЭУ, 2013. С. 484 – 509.

5. Ремизова, В.Ф. Формирование коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Ф. Ремизова. – Оренбург, 2006. – 24 с.

6. Ремизова, В.Ф. Формирование коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе: дис. канд. пед. наук. / В.Ф. Ремизова. – Оренбург, 2006. – 218 с.

7. Ремизова В.Ф. Экспертная оценка в диагностике коммуникативной компетентности [Электронный ресурс] / В. Ф. Ремизова, А. Г. Матвеев // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – Режим доступа: <https://lk.science-education.ru/article/check?id=25392> (дата обращения 10.07.2018) (№ 1877 перечня журналов ВАК от 09.06.2018).

8. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (приказ Минобразования РФ от 5 марта 2004 г. N 1089)

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413)

## РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЖИЗНИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

**Капивина М.Ю., канд. пед. наук, доцент,  
Стренева Н.В., канд. филол. наук,  
Стрижкова О.В., канд. филол. наук  
Оренбургский государственный университет**

Изучение иностранного языка в ходе университетской подготовки является неотъемлемой составляющей формирования современного специалиста. Тем не менее, освоение иноязычной компетенции в условиях российского вуза осложняется рядом факторов. В первую очередь, крайне низким уровнем мотивации студентов. [2,3] В этой ситуации задача педагога заключается в правильном отборе мотивационных компонентов процесса обучения, дающих студентам необходимое видение жизненных перспектив, основанных на умениях осуществлять иноязычную коммуникацию в разных сферах дальнейшей жизни.

Рассмотрим данную проблему на примере английского языка. Распространение и универсальный характер английского языка, его влияние на образовательные области и траектории карьеры хорошо изучены и документированы. Необходимость использования английского языка в глобальных и международных контекстах обсуждались на лингвистических, образовательных, экономических и социальных форумах. Тем не менее, влияние распространения и проникновения его в другие сферы жизни по-прежнему нуждается в более детальном изучении. [9]

Хотя изучение английского языка по экономическим соображениям очевидно важно для будущих выпускников, было бы полезно также учитывать ценности социальной интеграции и личностный рост при исследовании влияния изучения иностранного языка, такого как английский. [5]

Что касается изучения восприятия учащимися влияния английского языка на их жизнь, можно выделить следующие области исследовательских публикаций на эту тему:

1. Английский для развития. Взаимосвязь между компетентностью на английском языке и доступом к экономическим и социальным благам показана в работах Chiswick et al. (2005), Coleman (2010), Graddol (2006) и Schellekens (2001). Также обсуждается связь между «англоязычной международной мобильностью и развитием», особое внимание здесь уделяется «работе международных мигрантов» (Coleman, 2010: 8). В последнее время также сообщается о роли английского языка в получении принадлежности к более высокому социальному классу и о повышении социальной мобильности (Dong, 2012).

2. Английский для жизни. Традиционно, язык и грамотность рассматривались как набор навыков (Barton et al., 2007) Авторы предполагают, что грамотность и язык должны рассматриваться как набор социальных практик. Это требует обучения иностранному языку за пределами

ограниченного круга навыков, использования языка в более широких (вне контекста обучения) жизни людей.

В ходе изучения данной проблемы нами проанализированы данные экспериментального исследования, проведенного учеными Великобритании. В нём представлены результаты проекта, в котором изучалось влияние английского языка на широкие сферы жизни учащихся, и собирались данные из пяти регионов: Абу-Даби, Богота, Шаньдун, Лидс и Солфорд. Данные этого проекта говорят о том, что после образования и работы, в наибольшей степени упоминаемых в качестве потенциальных сфер применения английского языка, в ответах респондентов указаны доступ к знаниям и новым способам мышления, а также к социальным контактам и досугу.

Для выявления наиболее значимых областей применения английского языка был предложен опросник.

1. Возраст \_\_\_\_\_

2. Пол

3. Годы обучения английскому языку \_\_\_\_\_

Я использую английский в своей социальной жизни 5 4 3 2 1

Английский повлиял на мою жизнь 5 4 3 2 1

Английский помог мне найти новых друзей 5 4 3 2 1

Английский помогает мне развлечь себя 5 4 3 2 1

Английский повлиял на мой образ жизни 5 4 3 2 1

Английский повлиял на мой образ мыслей 5 4 3 2 1

Английский доставляет мне больше удовольствия 5 4 3 2 1

Английский помогает с моей самооценкой 5 4 3 2 1

Английский помогает мне чувствовать себя уверенно 5 4 3 2 1

Английский повлиял на мою карьеру 5 4 3 2 1

Английский сыграл отрицательную роль в моей жизни 5 4 3 2

По результатам проведенных интервью и опросов участников эксперимента были выявлены следующие сферы наибольшего влияния английского языка на жизнь учащихся:

1. знания и понимание мира и влияние этих знаний на самовосприятие, самоуважение, уверенность в себе.

2. образование и работа

3. обретение новых друзей, интересных собеседников

4. отдых

5. романтические отношения

6. полезные деловые контакты

7. путешествия

8. освоение новых технологий.

Выводы, сделанные по результатам интервью и устных собеседований с респондентами, показывают некоторые общие тенденции. Как и ожидалось, общие результаты исследований, проведенных в пяти различных регионах, показали наибольшее количество ответов, ориентированных на образование и работу (89), за которыми следуют знания и понимание мира (69). Следующее

наибольшее число ответов связаны с английским как средством коммуникации (60), которое, что неудивительно, было близким к числу ответов, связанных с ролью английского языка в приобретении новых друзей, организации досуга и романтических отношений (54).

В ходе проведения устных собеседований, когда респонденты не были ограничены рамками опросника, были выявлены некоторые внешние, не заявленные проблемы и вопросы, представляющие интерес для дальнейших исследований:

- английский или родной язык (проблема сохранения национальной идентичности);

- отрицательная роль английского языка для экономически развитых стран (английский как инструмент распространения незаконной миграции).

Подобные исследования, проведенные среди студентов российских вузов, также показали высокую заинтересованность освоением английского языка как инструментом международной коммуникации. При этом, в качестве демотивирующих факторов указываются отсутствие возможностей для языковой практики, низкий уровень академической и профессиональной мобильности выпускников российских вузов. [2,3,4]

Таким образом, данные исследования свидетельствуют о том, что изучение английского языка выходит за рамки утилитарных ценностей и охватывает целый ряд аспектов жизни выпускников вузов. Английский способствует повышению самооценки, расширению контактов между людьми, доступу к досугу и культурным возможностям стран, выходящих за пределы проживания носителей английского языка.

Наиболее ценным представляется тот факт, что английский дает ощущение глобального гражданства, которое не ограничивается миром «носителей языка». Можно сказать, что влияние английского языка на отдельных людей часто мультиплексируется, а различные аспекты воздействия взаимно усиливаются, например, знание и понимание мира, самооценка и самовосприятие. [6,7,8]

Данные исследования позволяют обогатить мотивационный компонент практики обучения иностранным языкам в вузе, пересмотреть траектории учебного процесса с учётом потребностей современного студенчества и зарубежного опыта. Можно сказать, что потенциальное воздействие иностранного языка на дальнейшую жизнь выпускников связано в целом с личным обогащением и расширением возможностей.

Программное обучение английскому языку в вузе, как правило, воспринимается студентами как средство улучшения возможностей трудоустройства и уровня жизни. Однако данные исследования показали, что английский язык играет столь же важную роль в обогащении *качества жизни*.

Материалы данных исследований могут быть адаптированы к разным образовательным контекстам и региональным особенностям, поскольку они выявляют как области пересечения ценностных ориентаций, так и их

контрастов. Это может дать возможность преподавателю вуза определить потребности студентов в ходе иноязычной подготовки.

#### Список литературы

1. Кочеткова, И.К. Значение и роль обучения иностранному языку в новой ситуации в мире / И.К. Кочеткова // Проблемы национальных характеров, менталитетов и их проявление в языке. – М., 2001. – С. 48-50.
2. Крапивина, М.Ю. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению в современных условиях университетской лингвистической подготовки : монография / М.Ю. Крапивина. Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 158 с.
3. Гришаева, Е.Б. Детерминированность современной практики преподавания иностранных языков социально-экономическими факторами / Гришаева Е.Б. / Сборник научных трудов II Международной летней школы для молодых исследователей «Инновационные образовательные технологии в преподавании иностранных языков». – Томск: – Изд-во ТГПУ, 2005. – С. 97-112.
4. Сахарова, Н. С. Развитие полиэтнической компетентности студентов университета в процессе кросскультурного взаимодействия [Электронный ресурс] / Сахарова Н. С., Томин В. В. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. - № 2. - С. 145-150.
5. Kachru, B.B., Nelson, C.L. “World Englishes” in Sociolinguistics and Language Teaching. Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
6. Hayriye, K. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language [Электронный ресурс] URL: <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking> (дата обращения: 18.12.2018)
7. Cogo, A. English as a Lingua Franca: concepts, use and implications. ELT Journal, 2012 - 66/1, P. 97–105.
8. Coleman, H. Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language. London: British Council. Available at: [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realitiesdeveloping-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realitiesdeveloping-countries-english-language)
9. Chaney, Lilian. Intercultural Business Communication, 4th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2005. - 306 p.

# ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТА ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Люлина А.В., д-р филол. наук  
Оренбургский государственный университет

В эпоху глобализации и бурно развивающихся внешнеполитических контактов современных государств особенно актуальным и востребованным становится обучение письменному переводу текстов политических речей в рамках соответствующих направлений подготовки студентов.

В качестве одного из эффективных методов обучения данному виду перевода мы предлагаем использовать интенциональный анализ, так как правильное распознавание доминирующей и сопутствующих интенций автора фиксированного (письменного, оформленного в виде текста) политического сообщения является залогом его адекватного письменного перевода.

При этом можно обозначить три основных этапа в обучении письменному переводу текстов политических речей на основе интенционального анализа:

1. Ознакомление обучающихся с основными интенциями, реализуемыми продуцентами политической речи;
2. Изучение основных средств выражения данных интенций в русском и английском языках;
3. Выполнение письменных переводов текстов политических речей с учетом изученных интенциональных особенностей данного жанра.

Рекомендуется ознакомить обучающихся с тремя основными интенциями, реализуемыми авторами текстов политических речей:

1. Аттрактивная интенция (политическая речь имеет целью привлечь внимание читателей-реципиентов к своему содержанию);
2. Декларативная интенция (в политической речи декларируются основные намерения и цели соответствующей политической партии);
3. Манипулятивная интенция (мы принимаем за аксиому тот факт, что все сообщения, функционирующие в рамках политического дискурса, имеют манипулятивную интенцию в качестве доминирующей, так как основная задача данного вида дискурса – это манипуляция массовым реципиентом с целью привлечения потенциального электората).

Манипулятивная интенция, реализуемая в текстах политических речей, имеет сложную структуру и тесно связана с понятием "мишень манипуляции". Под основными мишенями манипуляции понимаются такие «слабые места» массового реципиента политической речи, как его инстинкты, потребности, особенности физиологического восприятия, правила морали и ценности, имеющие этологическую базу (появившиеся в результате действия биологических факторов), не подвергающиеся осмыслению и сомнению стереотипы, базовые эмоции и некоторые свойства массового сознания.

Интенциональный анализ текстов политических речей показывает, что все актуализируемые их продуцентами мишени манипуляции массовым

реципиентом можно условно разделить на три большие группы: это физиологические (обусловленные инстинктивной природой человека и особенностями его физиологического восприятия), социально-эволюционные (зависящие от уровня развития массового сознания на момент реализации политического сообщения) и жанрово обусловленные мишени манипуляции. Таким образом, можно утверждать, что интенция актуализации мишеней манипуляции массовым реципиентом (ИАММ) имеет три отдельных субинтенциональных уровня, а именно:

1. Уровень интенции актуализации это физиологических мишеней манипуляции массовым реципиентом (ИАЭММ);

2. Уровень интенции актуализации социально-эволюционных мишеней манипуляции массовым реципиентом (ИАСЭММ);

3. Уровень интенции актуализации жанрово обусловленных мишеней манипуляции массовым реципиентом (ИАЖОММ).

Кроме того, тексты политических речей содержат сопутствующую интенцию формирования ассоциативных связей (ИФАС) по принципу оппозиции «мы, наша партия – положительные эмоции, возможность удовлетворения инстинктов и потребностей, приятные ощущения» и «они, их партия – отрицательные эмоции, невозможность удовлетворения инстинктов и потребностей, неприятные ощущения».

Каждый из выделенных нами интенциональных уровней текста политической речи имеет свои средства речевой актуализации соответствующих мишеней, условно разделяемых нами на две большие группы: актуализаторы-ассоцианты и актуализаторы-номинанты.

Мы считаем, что ознакомление обучающихся с данными средствами на втором этапе обучения письменному переводу текстов политических речей может способствовать быстрому и эффективному формированию соответствующих переводческих умений и навыков.

При этом под актуализаторами-номинантами мы понимаем средства актуализации мишеней манипуляции массовым реципиентом текстов политических речей, прямо называющие планируемый эффект сообщения (эмоцию, ощущение и т.п.). Например:

а) The response of the Home Office so far has been blunder, *panic* (лексема-номинант) and cover up. The blunder when they set up the Security Industry Authority, they did not ask it to check automatically whether they were granting security licenses to illegal workers. *The panic* (повтор лексемы-номинанта) when they were first told about this last April.

(David Davis: Home Office putting avoiding political embarrassment ahead of public safety, <http://www.conservatives.com>)

Под актуализаторами-ассоциантами мы понимаем средства актуализации мишеней манипуляции массовым реципиентом текстов политических речей, не называющие прямо планируемый эффект сообщения, но ассоциирующиеся с ним. Например:

b) It was only a year ago that the world was looking over a precipice and Britain was *in danger*. I knew that unless I acted decisively and immediately, the recession could descend into a great *depression* with millions of people's jobs and homes and savings *at risk*.

(Gordon Brown: Speech to Labour Conference,  
<http://www.labour.org.uk>)

Ярким примером ассоцианта в текстах политических речей может считаться полифункциональная метафора, актуализирующая также мишень манипуляции социально-эволюционного уровня "порог доступности массового сознания" посредством легко запоминающегося массовому реципиенту готового образа и представляющая в этом отношении особую сложность для переводчика. Например:

c) Over the next 18 months, Labour need to feel our *breath* on their necks.  
To know that the *wind* of change is coming.

It may start as a gentle *breeze*,

But by the time Mr Brown has the courage to face the nation, *it will have the force of a hurricane*.

*A hurricane that blows away this tired, worn out pointless government.*

To hand back power and control

To dismantle the system of targets, form filling and box ticking

To trust people and trust our Councillors.

Real control and real choice.

(Eric Pickles: Making a real change for the communities we represent,  
<http://www.conservatives.com>)

В данном примере продуцент использует образ урагана (катаклическая метафора) для демонстрации потенциальной силы и мощи позитивных перемен, которые собирается осуществить в стране его партия в случае прихода к власти.

d) *We are leading* on social justice issues, offering a broad agenda to tackle the root causes of family and community breakdown, drug and alcohol dependency, household indebtedness and deprivation. And we are leading the *way* in trying to reform our public services – unlike the government that just continues to throw money at them without the necessary reform. And when Margaret Beckett is presented as the solution to our foreign policy dilemmas, then we all know *the government has lost its way*. We have made considerable *strides* but we need to go *further*.

Эксплуатируя образы пути, дороги, движения (как показано в примере d) продуценты часто рисуют себя и своих сторонников как лидеров, уверенно идущих в правильном направлении. Наоборот, оппоненты представляются как путники, уставшие и потерявшие дорогу, ведущие свой народ не туда, куда нужно.

На этапе выполнения письменных переводов текстов политических речей следует учитывать их интенциональные особенности, описанные выше.

Список литературы

1. Люлина, А.В. Предисловие к предвыборному манифесту как особый тип манипулятивного текста / А.В. Люлина // Филология: научные исследования, 2018. – № 1. – с.53–58.

## **ПРОФЕССИОГРАММА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Майгельдиева Ж. М., канд. филол. наук, доцент  
Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата**

Сегодня «для современного казахстанца владение тремя языками – это обязательное условие собственного благополучия» [1]. В связи с этим актуальным является организация и проведение целенаправленной работы по формированию профессиограммы будущих учителей.

Личность преподавателя, его индивидуальные качества, уровень владения языками, культура речи накладывают неповторимый отпечаток на отношение обучающихся к учебной дисциплине, на уровень его усвоения языка в целом. Для того чтобы преподаватель наилучшим образом соответствовал потребностям общества, необходимо как систему подготовки будущих преподавателей в вузе, так и самого специалиста сориентировать на те реальные требования, которые предъявляет к нему практика обучения языку, в частности обучения русскому языку студентов казахской аудитории. Такую систему профессиональных требований к преподавателю изучает и формирует дисциплина, которая называется профессиографией. Профессиональный портрет преподавателя воспроизводится в профессиограмме [2, с. 102]. Профессиограмма преподавателя – системно-функциональный портрет преподавателя, включающий в себя описание модели деятельности преподавателя и модели личности преподавателя, содержание которых реализуется через характеристику профессионально-педагогических задач, решаемых самим преподавателем, а также через готовность преподавателя к решению этих задач в процессе обучения русскому языку [2, с. 103]. Профессиограмма (от лат. Professio род трудовой деятельности + греч. Gramma письменный знак, черта, линия) преподавателя – документ, в котором описывается система требований, предъявляемых к преподавателю в области знаний, умений, личных качеств, способностей и профессионального мастерства, систематизированное описание основных требований, предъявляемых к преподавателю [3, с.249]. В профессиограмме преподавателя отражается то общее, что свойственно педагогической профессии в целом, и то особенное, что характерно для деятельности и личности педагога конкретной специальности.

В настоящее время на материале результатов научных изысканий ученых, как зарубежных, так и отечественных создана профессиограмма преподавателя и квалификационные характеристики почти по всем педагогическим специальностям, в том числе профессиограмма учителя иностранного языка [4], учителя русского языка как неродного [5;6]. Профессионально-педагогические функции преподавателя, составляющие содержание профессиограммы, не получили однозначного определения и толкования. Молчановский В., Шипелевич Л. в профессиограмме

преподавателя русского языка выделяют следующие его профессионально-педагогические функции:

- коммуникативно-обучающая функция является ведущей в деятельности преподавателя русского языка, соотносимой с практической целью преподавания и с предметом обучения, его коммуникативным, речевым и языковым содержанием;

- информационно-ретрансляционная функция – функция, соотносимая с предметным содержанием учебной коммуникации и обеспечивающая восприятие, отбор, преобразование и передачу информации;

- мотивационно-стимулирующая функция отражает ориентированность деятельности преподавателя на второго участника учебного процесса и состоит в преобразовании обучающегося из объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебного взаимодействия партнеров;

- инструментально-адаптирующая функция выражается в использовании преподавателем русского языка различного рода средств обучения;

- функция самореализации и саморазвития заключается в осознании преподавателем себя, своей деятельности в реальном учебном процессе, в регулировании собственных профессиональных действий и поступков, самооценке, в осуществляемом на этой основе профессиональном самообразовании и самовоспитании [7].

Другие ученые в профессиограмме преподавателя выделяют следующие функции:

- конструктивно-организаторская функция проявляется в процессе подготовки урока, в определении его целей и коррекции по ходу урока составленного плана проведения урока;

- обучающая функция определяет деятельность преподавателя по овладению учащимися языком как средством общения;

- информационно-воспитывающая функция заключается в стремлении преподавателя развивать и формировать личность обучаемого, прививать ему высокие нравственные качества, этические нормы;

- гностическая функция заключается в изучении уровня речевых способностей обучающихся, их интереса к предмету, уровня подготовленности к восприятию языка и используемых методов преподавания;

- оценочная функция связана с умением оценить уровень формируемых навыков и умений и произвести их корректировку [3].

Преподаватель русского языка должен обладать профессиональным сознанием, в состав которого входят знания самого предмета (содержания обучения: знания того, чему обучать, что преподавать), знания техники и технологии обучения (методики преподавания: знания того, как, какими средствами обучать, какие приемы при этом использовать), знания тех, кого надо обучать (знание специфики обучающихся, деятельностью предстоит руководить в процессе педагогического взаимодействия), знание того, как все эти знания применять в конкретных ситуациях с учетом конкретных условий.

Способность преподавателя к успешной профессиональной деятельности обеспечивает его профессиональную компетенцию. Профессиональная компетенция включает знания из области дидактики, психологии, языкознания, методики, психолингвистики и других наук, значимых для деятельности педагога. В состав компетенций преподавателя русского языка входят лингвистическая, общегуманитарная, психологическая, педагогическая, методическая, профессионально-коммуникативная. Владение технологией педагогического общения представляет собой технологическую готовность преподавателя, владение педагогической техникой – техническая готовность. Технологическая готовность преподавателя – это умение настроиться на предстоящее общение самому и сформировать настрой на общение у обучающегося, добиться коммуникативного контакта, видеть и понимать партнеров по общению, владеть тактикой педагогического общения, управлять общением, оперативно по ходу общения корректировать коммуникативные действия свои и обучающихся, анализировать процесс общения и др. Владение педагогической техникой включает в себя владение техникой речи, которая предусматривает специальные профессиональные требования к речевому дыханию, дикции, темпу речи, использование пауз и т.д., владение культурой речи, которая предусматривает нормативность речи, точность словоупотребления, грамотность, выразительность речи, ее образность, эмоциональность, яркость, чистоту, уместность, лексическое богатство, вариативность, умение использовать мимику, жесты, профессионально регулировать свое психическое состояние, учитывать национальные особенности восприятия обучающимися русской речи, формировать комфортную коммуникативную обстановку.

Таким образом, профессиограмма преподавателя русского языка компетентна в том случае, если основополагающим фактором профессиональной деятельности будет являться направленность личности. Проявления направленности личности в различных сферах деятельности и различных ситуациях влияют на самооценку человека, на результативность его деятельности, от уровня и степени завершенности которой можно судить о профессиональном портрете, профессиограмме преподавателя. Для того чтобы успешно выполнять свои функции, преподаватель должен быть компетентным в избранной своей профессии, иметь достаточный для этого уровень сформированности профессионального сознания. Избранный им труд должен быть ему интересен, удовлетворять наиболее насущные из его потребностей, в том числе потребность в реализации собственного потенциала. В этом случае, преподаватель добьется своего профессионального мастерства, достижение которого обеспечит его целостный профессиональный портрет, его профессиограмму.

#### Список литературы

1. Послание Президента РК Назарбаева Н.А. народу Казахстан «Построим будущее вместе!» - Астана, 2011

2. Молчановский В.В. Профессиональный портрет преподавателя русского языка как иностранного//Методика преподавания русского языка как иностранного/ Под ред. Э.Г. Азимова. – Москва, 2004. – с. 102-123
3. Лингводидактический энциклопедический словарь/ Щукин А.Н. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.
4. Профессиограмма учителя иностранного языка: рекомендации/ С.Ф. Шатилов и др. – М., 1985
5. Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. – М., 1984
6. Елисеева Т.Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя. – Л., 1988
7. Молчановский В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. – М: Русский язык. Курсы, 2002

## **ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Маслова О.В., канд. филос. наук, доцент  
Сибирский государственный университет науки и технологий  
им. М. Ф. Решетнева, г. Красноярск**

В настоящее время все более высокие требования, предъявляемые к качеству подготовки выпускников высших учебных заведений, обуславливают необходимость внедрения таких инновационных методов обучения, которые позволят проводить занятия на высоком профессиональном уровне. Будущий специалист, находясь еще на учебной скамье, должен получить такие знания, умения и навыки, которые позволят ему в дальнейшем, в процессе профессиональной деятельности, реализовать свой творческий активный потенциал в его полном объеме. Организация процесса обучения и, в частности, практических занятий, должна быть проведена таким образом, чтобы освоение различных дисциплин, как технического, так и гуманитарного направлений, давала возможность студенту проявлять способность и желание к дальнейшей самореализации. Ведь глубокая качественная подготовка, полученная в вузе, может стать хорошей опорой во взрослой самостоятельной жизни [1].

Практические занятия по такому предмету междисциплинарного цикла, как иностранный язык, направленные на формирование умения написания резюме или краткого содержания прочитанного технического текста (Summary) и перефразирования (Paraphrasing) текста по технической тематике, могут быть востребованы студентом как в процессе обучения, так и в его дальнейшей профессиональной деятельности.

По мере выполнения различных заданий при прохождении учебных курсов, современному студенту приходится перерабатывать большой объем литературы в поиске материала для написания реферата на младших курсах или осуществлять подбор литературы для, например, работы над магистерской диссертацией – на старших. Умение грамотно систематизировать и организовывать проработанный исходный материал таким образом, чтобы он был доступен при последующей работе, является достаточно актуальным, т.к. предоставляет возможность выполнять задачи при относительно невысоких временных затратах. Студенты могут воспользоваться этим умением не только на занятиях по иностранному языку, но и при выполнении заданий по предметам технического или междисциплинарного цикла.

Известно, что все последние достижения и разработки в той или иной области научного знания публикуются в печати и, чтобы быть осведомленным в сфере своей профессии, иметь представление о новейших достижениях и разработках, специалисту необходимо периодически проявлять интерес к публикациям в иностранных журналах и, чтобы воспользоваться в дальнейшем извлеченной ценной информацией, необходимо уметь сохранять ее в сжатой

письменной форме. Именно по этой причине умению составлять резюме и перифраз должно отводиться достаточное количество учебного времени и не только на занятиях по иностранному языку, но и, возможно, реализовывать эти умения при выполнении заданий по техническим дисциплинам.

Перифраз (Paraphrasing) и краткое изложение текста (Summary) это способы передачи содержания работ автора (ов), проводивших исследования в том или ином научном направлении [2]. Одно из основных различий между этими двумя видами работы с текстом заключается в том, что обращение к перефразированию более частотно по причине того, что при выполнении какого-либо задания, например, написания научной статьи или главы магистерской диссертации, возникает необходимость сделать экскурс в предысторию вопроса, написать вводную часть работы или обобщить имеющуюся по данной теме информацию. Обращение к перифразу устраняет необходимость избыточного цитирования, что добавляет некую эстетику в общее оформление текста. Текст получает такую характеристику как когерентность, плавность звучания; текст удобен для восприятия т.к. не перегружен большим количеством знаков препинания и кавычек [2]. Перифраз, при указании на автора и его работу в списке литературы, помогает избежать обвинения в плагиате, что может создать определенные проблемы в случае его обнаружения.

Резюме – краткая передача содержания текста. Как правило, в учебной практике резюме используется при работе с большим количеством литературы, когда есть необходимость сохранить нужную информацию в сжатой форме, а именно: кратко изложить суть, например, нескольких просмотренных статей в целях последующего выбора нужного материала. В таких случаях удобно создавать картотеки из набора флэш-карт, которые содержат выходные данные и краткое содержание статей по исследуемой теме; обычно для удобства использования флэш-карты группируются по темам [3].

В преподавании иностранного языка на старших курсах на неязыковых специальностях обучение написанию резюме входит в программу курса и является одним из вопросов экзаменационного билета по иностранному языку.

Перефразирование и резюме – это передача содержания информации текста другого автора собственными лексико-грамматическими средствами. При выполнении данных видов заданий существует набор рекомендаций, полученный нами в ходе практической работы со студентами, следование которым облегчает процесс обучения, а студенты нарабатывают навык написания подобного вида работ, что и дает положительный результат в обучении. Это четкий алгоритм действий, в начале выполнения которого студент, используя технику детального чтения (чтение со словарем и последовательным переводом всего текста с полным охватом его содержания) должен полностью понять текст, т.к. именно это является важным и основным условием работы с ним. Если у студента осталось неполное понимание текста, то это может явиться препятствием к выполнению следующего шага, а именно: непонятые или неправильно переведённые части текста, приведут к смешению

главных и второстепенных идей, некорректному ранжированию тезисов, искажению содержания исходного текста. В этом случае будет затруднительно удалить незначимую информацию, сохранив основные мысли; выражаясь образно, можно «вместе с водой выплеснуть и ребенка». Здесь же кроется еще одно отличие приемов написания резюме и перифраза: в первом случае последующая работа заключается в более кратком изложении основных тезисов, а перефразирование текста предполагает его интерпретацию на основании выделенных главных идей. Существенную помощь может оказать умение студентов работать с ключевыми словами. На основании предыдущего опыта можно сделать следующий вывод: на первом этапе текст предлагаемой работы пишется на русском языке с последующим его обсуждением в аудитории и выбором наиболее удачного варианта. На втором этапе делается перевод этого варианта текста на иностранный язык с последующей работой над его совершенствованием. Именно на этом этапе у студентов может быть выявлен ряд трудностей, связанных с его знанием (а если быть более точным – с незнанием) иностранного языка.

Употребление лексики, особенно при составлении перифраза, основывается на умении работать с синонимичным рядом, то есть находить такое замещающее слово, которое не будет выходить за рамки научно-технической или научно-популярной лексики. Хорошее знание грамматического материала дает студенту понимание уместности, например, в выборе между активным и пассивным залогом; знание видовременных форм английского глагола позволит избежать ошибок в употреблении временных форм; употребление причастия, причастного оборота, герундия, оборотов с герундием даст возможность более грамотно выразить мысль, а знание оттенков значений модальных глаголов позволит более ясно донести смысл высказывания. Целесообразно предварять работу по созданию резюме и перифраза выполнением упражнений, которые помогут студенту более основательно владеть грамматическим материалом и уметь выбирать нейтральное, подходящее для замены в тексте слово, то есть, быть более свободным и уверенным в выборе языкового материала.

На последнем этапе проводится проверка написанного текста, где основным критерием будет являться отсутствие искажения содержания исходного и финального текстов, т.к. внесение собственной информации, которой нет в первоисточнике, считается недопустимым. Не менее важна проверка сохранения стиля написания, по причине того, что студенты не редко прибегают к такому способу создания работы, как «copy and paste» (т.е. скопировать и перетащить), что очевидно может указывать на избыточные заимствования из текста другого автора. Далее необходимо проверить наличие орфографических ошибок и в заключении указать автора и название статьи, в соответствии с требованиями. Знание устоявшихся фразовых оборотов, союзов, вводных слов и их уместное употребление помогают логическому построению текста, соединению его частей, делают его более легким для восприятия.

Заключительный этап работы – это проверка текста преподавателем, который дает свои рекомендации по содержанию написанного.

Обучение навыкам перефразирования и передачи краткого содержания текста на занятиях по иностранному языку является полезным и может быть применено студентом при изучении других дисциплин, а также и в дальнейшем, в области его профессиональной деятельности. Это хороший вклад в развитие образованности и интеллигентности студента - будущего специалиста.

#### Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., стер. – М.: «Академия», 2013. – 336 с.

2. Савельева М.В., Маслова О.В., Стрекалева Т.В., Ткачук А.Н. English for academic purposes. Writing Essays: Сб. текстов и упражнений по развитию навыков письменной речи на английском языке для студентов дневной формы обучения. СибГАУ, Красноярск, 2010 - 105 с.

3. Leonhard, B. (2013) Discoveries in Academic Writing, University of Missouri-Columbia.

## **О ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ В КУРСЕ «ВВЕДЕНИЕ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»**

**Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор  
Оренбургский государственный университет**

Программа дисциплины академического бакалавриата «Введение в литературоведение» включает раздел «Литературоведение как наука». В нем освещаются многие вопросы, касающиеся специфики науки о художественной литературе. В их числе вопрос об «основных» и «вспомогательных» литературоведческих дисциплинах, дифференциация которых для отечественного литературоведения является традиционной: теория литературы, история литературы, литературная критика – основные дисциплины, библиография, источниковедение, текстологи – вспомогательные. Однако, как мы выяснили, в настоящее время трактовка этих дисциплин в дидактических материалах различная. Что касается основных дисциплин, то с их наименованием и содержанием у авторов программ, учебников и учебных пособий никаких разногласий нет: все обозначают основные дисциплины литературоведения с последующим перечислением трех названных выше дисциплин. С вспомогательными дисциплинами ситуация менее однозначная. В последнее время появились возражения и против наименования данных дисциплин, и против их содержания. Так, В.В.Прозоров и Е.Г.Елина, авторы хорошего учебного пособия по «Введению в литературоведение», выдержавшего несколько изданий [9], считают, что название «вспомогательные дисциплины» недостаточно отражает роль этих дисциплин в составе литературоведческой науки. Авторы предлагают текстологию, источниковедение, библиографию относить к разряду дисциплин «основополагающих» [9, с.30]. В учебном пособии В.В.Прозорова и Е.Г.Елиной специальный раздел «Основополагающие дисциплины литературоведения» даже предваряет рассмотрение дисциплин основных (в их терминологии, «историко-теоретических дисциплин»).

Традиционный термин «вспомогательные дисциплины» «представляется не вполне корректным» также Д.М.Магомедовой и В.Я.Малкиной [5, с.2] – преподавателям историко-филологического факультета РГГУ. Д.М.Магомедова и В.Я.Малкина не ограничиваются критикой термина «вспомогательные дисциплины», а пересматривают их содержание. Учебный курс этих ученых называется «Введение в литературное источниковедение». В программу курса включены вопросы библиографии, библиотековедения, текстологии, архивоведения, по отношению к которым источниковедение выступает как «родовое понятие». Размещенная в интернете программа учебно-методического комплекса «Введение в литературное источниковедение» отличается основательностью и глубиной проработки включенных в программу разделов. И тем не менее сводить библиографию, архивоведение, текстологию и другие отрасли науки к источниковедению представляется нецелесообразным. Во-

первых – ввиду самостоятельности перечисленных отраслей науки, имеющих свои цели и методы. Во-вторых, при таком расширительном толковании «источниковедения» собственно источниковедческие понятия фактически выпадают из программы курса.

Мы считаем возможным, более того – целесообразным, сохранить традиционный подход к дифференциации дисциплин литературоведения. Термин «вспомогательные дисциплины» имеет смысл оставить, «во-первых, ввиду его привычности и, во-вторых, ввиду прозрачности семантики термина: вспомогательные дисциплины действительно оказывают неоценимую помощь в работе литературоведа. Задача преподавателя научить студента использовать эту помощь.

В первое десятилетие XXI века Д.М.Магомедова и В.Я.Малкина в названном выше труде справедливо указали, что во многих университетских программах «предметы источниковедения» (читай: «вспомогательные дисциплины») отсутствуют. Проведенное нами библиографическое разыскание показало, что в последнее десятилетие положение изменилось, о чем свидетельствует появление соответствующих разделов в уже упомянутом пособии В.В.Прозорова и Е.Г.Елиной [9], а также в пособиях Т.В.Федосеевой [11], А.И.Николаева [7], И.А.Панкеева [8], в учебниках коллектива авторов под редакцией В.П.Мещерякова [3] и под редакцией Л.М.Крупчанова [4].

Представляется, что из трех вспомогательных дисциплин авторы современных дидактических материалов наибольшее внимание уделяют текстологии, наименьшее – источниковедению. Приоритеты ученых у нас не вызывает возражения. Действительно, студенту-филологу надо знать, какой огромный труд текстолога стоит за подготовкой научного издания сочинений писателя и какое богатство информации дает научное издание его пользователю. И тем не менее мы в своей многолетней практике (сначала – в специалитете, затем – в бакалавриате) изучение вспомогательных литературоведческих дисциплин начинаем с источниковедения.

Как известно, источниковедение - это прежде всего «отрасль исторической науки, разрабатывающая теорию, методiku и историю изучения и использования исторических источников» [10, с.600]. Студентам историко-филологического факультета РГГУ, как уже отмечалось, преподается «литературное источниковедение». В ОГУ преподается «литературоведческое литературоведение» - вспомогательная дисциплина литературоведения, изучающая источники (материалы), необходимые литературоведу для научного исследования. Приведенное определение побуждает постановку вопроса о характере исследования. Очевидно, что разные темы требуют находить разные источники. Чтобы студент мог осознать эту связь, ставим его в положение литературоведа и демонстрируем возможные типы тем. Это: 1 - биография писателя; 2 – творческий путь писателя или творчество отдельного периода; 3 – один из жанров писателя; 4 – одно произведение, цикл, книга; 5 – многочисленные темы, посвященные исследованию произведения (произведений) в каком-либо одном аспекте (проблематика, особенности

метода, стиля, сюжета, композиции, манеры повествования и т.п.); 6 – творческая или сценическая история произведения; 7 – произведение в оценке критики; 8 – место произведения в творчестве писателя или в литературном процессе; 9 – сравнительный анализ творчества двух писателей; 10 – закономерности историко-литературного процесса; 11 – теоретико-литературные проблемы и др. С приведенным или подобным перечнем студенту придется иметь дело при выборе темы курсовой работы, ВКР или темы исследования в СНО. И студент должен знать, какие материалы (источники) ему понадобятся при разработке той или иной темы.

В специальной литературе по источниковедению – литературному [1] и литературоведческому [2] приводятся многочисленные классификации источников, в основу которых кладутся разные признаки – время создания, назначения, форма бытования и др. Осмыслив предложенные классификации и имея в виду будущую исследовательскую деятельность студентов ОГУ, мы считаем целесообразным выделить три группы источников. Первая группа – сочинения писателя, т.е. то, что составляет творческую продукцию писателя. Поясняем студентам, что в эту группу с кратким названием входит все написанное автором: произведения разных родов и жанров, публицистика, дневники, письма, завершенные и незавершенные произведения, планы, наброски, даже записки бытового характера. Понятно, что часть источников этой группы (у некоторых писателей – большая часть) находится в рукописном виде, в этом случае в специальной литературе они называются первоисточниками. Вторую группу источников составляют материалы, не являющиеся творческой продукцией писателя, но непосредственно связанные с его жизнью и деятельностью. В этой группе прежде всего документы (свидетельства о рождении, об окончании учебного заведения, договоры, гонорарные ведомости и др.), а также библиотека писателя, письма к писателю. Воспоминания о писателе, некрологи. Третью группу источников составляют научные труды исследователей, посвященные изучаемому писателю и не только. В третьей группе может быть научная продукция разных жанров (справочники, учебники, монографии, статьи, рецензии и др.) по различным областям литературоведения и смежным наукам.

После знакомства студентов с источниками трех групп мы начинаем устанавливать связь между типом литературоведческих тем и оптимальным набором необходимых источников (речь ведем именно об оптимальном наборе). Студенты первоначально вместе с преподавателем, прямо на лекции, начинают рассуждать по поводу того, какие источники нужны исследователю, если он взялся, скажем, за тему «Жизнь и деятельность оренбургского писателя Николая Корсунова», или за тему «Жанр элегии в современной российской журнальной поэзии», или за тему «Пьесы А.П.Чехова на оренбургской сцене», или за тему «Образ читателя в поэмах Дж. Байрона»? Студенты начинают понимать, что для освещения темы «Жизнь и деятельность оренбургского писателя Николая Корсунова» нужны прежде всего источники второй группы – документы, отражающие этапы жизни и деятельности писателя (свидетельство

о рождении, школьные аттестаты, диплом об окончании учебного заведения и т.п.), а также письма, адресованные писателю, информация в СМИ о его деятельности. Из первой группы источников необходимы письма, дневники, записные книжки. «Биографическая» тема предполагает и знакомство с написанными произведениями (опубликованными и неопубликованными), которые должны быть осмыслены как этапы жизни и деятельности писателя. Анализ поэтики произведений сформулированная тема не предполагает. Совсем других источников требует тема «Образ читателя в поэмах Дж. Байрона». Здесь, очевидно, не нужны источники второй группы, а необходимы, прежде всего, текст поэм Байрона в оригинале (в помощь студенту – и в переводах) и разного рода труды из третьей группы источников. Уточняем, какие труды нужны. Очевидно, это - монографические исследования о творчестве английского романтика (для определения места поэм в его творчестве), исследования по структуре романтической поэмы, исследования по проблеме читателя.

Рассмотрение источников применительно к теме исследования сопровождается естественно возникающим вопросом о местонахождении источников второй группы, о наличии и доступности источников. Эти вопросы подводят студентов к выводу о том, что многие темы (например, такие как «Жизнь и творчество Дж. Байрона») в условия Оренбурга предполагает реферативный характер работы. Попутно отмечаем разницу между реферированием научных исследований и компиляцией.

Раскрытие некоторых тем (например, «Романы Е.Чижовой в зеркале критики») требует библиографических разысканий, а темы, подобные теме «Творческая история «Молодой гвардии» А.Фадеева, связаны с проблемами текстологии. Необходимые в этих случаях отсылки к другим вспомогательным дисциплинам уместны и плодотворны. Они не ставят под сомнение заявленную нами целесообразность начать изучение вспомогательных дисциплин с источниковедения.

Изучение вспомогательной дисциплины «литературоведческое источниковедение» (сначала, как отмечалось, в аудитории вместе с преподавателем, затем – дома, при выполнении группового или индивидуального задания преподавателя) способствует формированию у студентов научного мышления, так как поиски оптимального набора источников применительно к конкретной теме требуют выяснения составляющих данной темы. Так, например, составляющими темы «Жанр элегии в современной российской журнальной поэзии» будут категории лирического рода и жанра, лирический жанр элегия, литературный журнал как периодическое издание, идейно-эстетическая ориентация современных российских журналов. Составляющие темы и определяют набор источников третьей группы, а студент начинает (конечно, только начинает) понимать предстоящий ему путь исследователя.

## Список литературы

- 1 Бельчиков Н.Ф. Литературное источниковедение / Н.Ф.Бельчиков. – М.: Наука, 1983. – С.121-198.
- 2 Белоконь С.И. Литературоведческое источниковедение / С.И.Белоконь // Краткая литературная энциклопедия. Т.9. – М.: Сов. энциклопедия, 1978. Стб. 486-487.
- 3 Введение в литературоведение. Основы теории литературы: учебник для академического бакалавриата / отв. ред. В.П.Мещеряков. - М.: Юрайт, 2018 – 422с.
- 4 Введение в литературоведение: учебник. 3-е изд. / под ред. Л.М.Крупчанова. - М.: Юрайт, 2018. – 479с.
- 5 Магомедова Д.М., Малкина В.Я. Введение в литературное источниковедение: учебно-методический комплекс / Д.М.Магомедова, В.Я.Малкина. [Электронный ресурс], режим доступа: [http://slovorggu.ru/nfv2009\\_3\\_10\\_pdf/18Magomedova\\_Malkina.pdf](http://slovorggu.ru/nfv2009_3_10_pdf/18Magomedova_Malkina.pdf)
- 6 Матяш С.А. Введение в технику и методику литературоведческого труда : методическое пособие / С.А.Матяш, Л.П.Пахарева, Т.Т.Савченко, Е.П.Цой. – Караганда : Карагандинский гос. ун-т, 1976. – 48с.
- 7 Николаев А.И. Основы литературоведения: пособие для студентов филологических специальностей / А.И.Николаев. – Иваново: Листос, 2011. – 255с.
- 8 Панкеев И.А. Учебный сайт И.А.Панкеева / Pankeev.wordpress.com. > lectures.
- 9 Прозоров В.В., Елина Е.Г. Введение в литературоведение: учебное пособие / В.В.Прозоров, Е.Г.Елина. – М.: Флинта, 2017. – 224с.
- 10 Российский энциклопедический словарь. Кн. 1 – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – С.600.
- 11 Федосеева Т.В. Введение в литературоведение: учебное пособие / Т.В.Федосеева – Рязань: Рязанский гос. ун-т им.С.А.Есенина, 2011. – 212с.

## ТЕСТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук**  
**Кумертауский филиал Оренбургского государственного**  
**университета**

Глобализация общественных процессов, интеграция в сфере образования и производства, широкий доступ к информации свидетельствуют в пользу востребованности иностранного языка. Языковое образование и иностранный язык выступают в качестве инструмента успешной межкультурной и профессиональной коммуникации в поликультурном обществе.

Основной целью обучения иностранному языку в высшем учебном заведении является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции и соответственно возникает необходимость разработки средств, позволяющих оценивать данную компетенцию. К одному из эффективных средств контроля в обучении иностранному языку является тестирование.

Тестирование является наиболее удобной формой контроля и дает возможность оперативно получить представление о реальном уровне овладения обучающимися языковым материалом [5].

В сочетании с другими видами контроля, использование тестовых заданий является эффективным приемом, который мотивирует подготовку к каждому занятию.

Согласно Т.Д. Кавериной лингводидактический тест представляет собой подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедших предварительной апробирование, выявляющий у тестируемых степень их языковой компетенции [4].

По определению З.Э. Савич тест – система заданий особой формы, позволяющая качественно оценить структуру знаний и эффективно оценить уровень подготовленности обучаемых [6].

Тестирование как гибкий методический прием выполняет следующие функции:

- диагностическая (выявление уровня компетенций студентов);
- обучающая (мотивирование студентов к повышению эффективности усвоения материала);
- воспитательная (периодичность и неизбежность тестового контроля дисциплинирует и организует студентов, помогает выявлять и устранять пробелы в знаниях) [1].

Исследователями отмечаются как положительные характеристики тестовых заданий по иностранному языку, так и недостатки. Чернышова Т.Г. и Чернышова М.В. выделяют некоторые достоинства тестового контроля:

- объективность и простота процедуры тестового контроля;
- возможность одновременной проверки знаний, умений, навыков студентов всей группы за короткий период времени;
- возможность использования компьютера;

- малое количество времени на проверку знаний, умений, навыков.

К недостаткам тестового контроля относят:

- невозможность в полной мере оценить умение говорения, аудирования;

- большие затраты времени преподавателя на разработку тестовых заданий;

- существует определенный процент угадывания (возможность интуитивного подхода к ответам на тесты);

- материальные затраты на размножение тестов [7].

Жаркова Л.И. и Картушина Н.В. в качестве преимуществ метода тестирования отмечают возможность студента работать в доступном ему темпе и возможность преподавателя скорректировать и спланировать дальнейший учебный процесс в соответствии с результатами проведенных тестов и уделить больше внимания плохо усвоенному материалу [2].

Качественный тест определяется несколькими критериями: тест должен соответствовать пройденному материалу и уровню обучаемых; проверка теста должна быть несложной для преподавателя и обеспечить результаты достижения цели, для которой данный тест разрабатывался [8].

Следовательно, при разработке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться определенных требований. Тесты должны быть:

- относительно краткосрочными, т.е. не требовать больших затрат времени;

- однозначными, т.е. не допускать произвольного толкования тестового задания;

- правильными, т.е. задание должно иметь единственно правильный ответ-эталон;

- относительно краткими, требующими сжатых ответов;

- стандартными, т.е. пригодными для быстрой обработки результатов;

- равнотрудными (при составлении тестов в нескольких вариантах) [1].

В свете вышеизложенного обратимся к использованию тестового контроля в обучении иностранному языку в Кумертауском филиале ОГУ.

В течение учебного года тестирование применяется как форма предварительного, текущего и итогового контроля знаний студентов. Предварительный (или входной) контроль позволяет определить стартовый уровень владения иностранным языком. Текущий контроль применяется для диагностики хода учебного процесса, способствует определению имеющихся пробелов в усвоении материала. Итоговый контроль осуществляется в процессе зачетов.

На практике тестовый контроль реализуется двумя способами:

- с помощью технических средств (компьютерное тестирование);

- с помощью индивидуальных тестовых бланков-заданий.

В ходе тестирования используется разработанный фонд тестовых заданий. Задания соответствуют рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» и охватывают все ее разделы. Выполнение предложенных тестов показывает объективную картину приобретенных навыков

распознавания грамматических форм и конструкций в английском языке, а также объем продуктивно усвоенного лексического материала. Кроме лексико-грамматических заданий предлагается небольшой текст и ряд тестов к нему. Отметим, что необходимым является ознакомление обучающихся с критериями оценки предлагаемых им тестов.

Использование компьютерного тестирования позволяет автоматизировать контроль на базе программного обеспечения, что способствует расширению возможности сбора и анализа результатов проверки знаний и повышению объективности контроля.

Т.И. Зотова и Т.Л. Коробова выделяют преимущества компьютерных тестов по сравнению с традиционными:

- возможность воплотить на практике многоуровневую систему контроля;
- возможность осуществления индивидуализированного контроля при любой наполняемости группы;
- массовость и регулярность контроля;
- объективность и гибкость оценки;
- формирование баз данных о ходе обучения и автоматическая статистическая обработка результатов проверок [3].

В качестве недостатков отмечены следующие:

- студенты, которые не пользуются компьютером, много времени тратят на знакомство с ним, что сказывается на мотивации;
- выполнение компьютерных заданий предполагает индивидуальную работу, что не способствует формированию коммуникативных умений студентов;
- компьютерные программы в большей степени используют для формирования и проверки навыков письма и чтения, но мало программ для улучшения навыков говорения и аудирования;
- компьютерные программы, направленные на развитие коммуникативной компетенции, отражают ход мыслей и логику их создателя и не совпадают с логикой студентов и возможно, что правильный ответ отвергается компьютером как неправильный;
- разработка программ требует значительных временных и материальных затрат [3].

Мы используем в процессе контроля систему АИССТ (Автоматизированная Интерактивная Система Сетевого Тестирования). Она позволяет создавать тестовые задания по изучаемым разделам дисциплины и использовать данный фонд тестов в процессе текущего и итогового контроля. В качестве плюсов данной системы необходимо отметить возможность выбора критериев оценки, количество требующихся для контроля тестов, продолжительность сеанса тестирования, порядок представления вопросов и ответов на них. Компьютерное тестирование дает возможность осуществлять контроль обученности эффективно и с минимальными временными затратами, так как студенты получают результаты сразу же после прохождения тестов.

Компьютерное тестирование создает условия для самостоятельной работы, способствует индивидуализации обучения, активизации студентов и повышению их мотивации.

Тем не менее следует подчеркнуть, что, несмотря на все отмеченные преимущества тестовой методики, тест не представляет собой универсальный способ контроля и для полного раскрытия потенциала обучаемых тестирование целесообразно сочетать с традиционными формами и методами контроля знаний.

#### Список литературы

1. Акмаева, А.Р. Тестирование как инновационная методика оценки и контроля знаний студентов [Текст] / А.Р. Акмаева // Материалы научно-методической конференции Северо-западного института управления. 2012. – № 1. – С. 326-331.
2. Жаркова, Л.И. Тестирование как метод контроля знаний при обучении иностранным языкам / Л.И. Жаркова, Н.В. Картушина // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. - Том 5, номер 2. – 7 с. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf> (Дата обращения 10.12.2018).
3. Зотова, Т.И. Компьютерное тестирование в процессе обучения иностранным языкам [Текст] / Т.И. Зотова, Т.Л. Коробова // Материалы научно-методической конференции Северо-западного института управления. 2011. – № 1. – С. 175-183.
4. Каверина, Т.Д. Тестирование как способ измерения иноязычной компетенции при обучении иностранному языку [Текст] / Т.Д. Каверина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. – №7-2. – С. 117-118.
5. Разуваева, Т.А. Тестирование как средство контроля при обучении чтению учащихся на иностранном языке [Текст] / Т.А. Разуваева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. – №4 (22): в 2-х ч. Ч.II. – С. 152-155.
6. Савич, З.Э. Компьютерное тестирование как форма контроля знаний при обучении иностранному языку [Текст] / З.Э. Савич // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе: материалы IV Международного научно-практического семинара (вебинара) / Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова. – Могилев, 2018. – С. 40-42.
7. Чернышова, Т.Г. Тестирование как эффективный способ активизации самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам [Текст] / Т.Г. Чернышова, М.В. Чернышова // Научные труды Южного филиала Национального университета биоресурсов и природопользования Украины «Крымский агротехнологический университет». Серия Экономические науки. 2012. – № 141. – С. 73-78.
8. Scrivener, J. Learning teaching. – MacMillan, 2011. – 416 p.

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор,  
Мячин Д.

Оренбургский государственный университет

Сегодня понятие интернет коммуникация становится все более и более востребованным, так как сеть интернет предоставляет человеку доступ к огромному количеству информации, значительная часть которой представлена источниками на иностранном языке. При этом, обмен информацией ускоряется и увеличивается с каждым днем. Понимание же этой информации трудно для пользователя без знания иностранного языка. В решении этой проблемы может помочь компьютерный перевод.

Изучением и разработкой систем компьютерного перевода занимается наука компьютерная лингвистика, задачами которой являются: разработка синтаксического анализатора предложения, разработка компьютерных словообразовательных словарей и проведение с использованием компьютера статистического анализа синтаксических форм текста [1].

История компьютерного перевода берет начало в 1940-х годах, активное развитие компьютерного перевода привело к тому, что в 1967 году в отчете наблюдательного комитета по автоматической обработке текстов национальной академии наук США по целесообразности была подчеркнута непригодность машинного перевода без последующей обработки. Так, в 1982 году, профессор университета Киото Макото Нагао в своем докладе подтвердил неспособность системы компьютерного перевода заменить человека: «Всякая разработка систем машинного перевода рано или поздно зайдет в тупик. Наша разработка также зайдет в тупик, но мы постараемся, чтобы это случилось как можно позже» [2].

Дальнейшее развитие компьютерного перевода тесно связано с развитием интернета, так как в современных реалиях интернета вещей (третья и самая современная стадия развития интернета. Переход к Web 3.0 – интернету вещей обусловлен тем, что сегодня доступ к всемирной паутине имеют не только компьютеры, но и вообще любая бытовая техника и автомобили) человек должен иметь возможность быстро получить интересующую его информацию, то есть перевод должен быть осуществлен в кратчайшие сроки.

Сегодня компьютерный перевод, также называемый машинный или автоматический – это, согласно оксфордскому словарю – перевод, осуществляемый при помощи компьютера [3].

Сейчас развитие систем компьютерного перевода находится на стадии перехода от типа НАМТ (Human-Assisted Machine Translation) к типу FAMT (Fully-Automated Machine Translation). Процесс начался, когда профессор Макото Нагао предложил осуществлять машинный перевод текстов по аналогии с другими текстами, переведенными ранее вручную. При этом он

предполагал, что может быть сформирован и загружен в мощную многопроцессорную ЭВМ достаточно большой массив текстов на одном языке и их переводов на другой язык (массив билингв) и, опираясь на этот массив, можно будет осуществлять перевод новых текстов.

Именно на этом принципе стали основываться системы статистического машинного перевода, которые брали за основу использование больших объемов параллельных корпусов текстов, с помощью которых система учится, выявляя закономерности при переводе. Статистический метод подразумевает собой деление исходного текста на N-граммы, каждой из которой подбирается наилучшее, с точки зрения частотности, совпадение из всего объема проанализированных системой текстов. Данная технология имеет ряд недостатков, например с технологической точки зрения, настройка системы очень сложна, тем не менее, например система компьютерного перевода Google Translate работала по статистическому принципу. Но в ноябре 2016 года корпорация Google представила свою обновленную систему компьютерного перевода – нейронный машинный перевод Google. С этого момента, благодаря развитию искусственного интеллекта и его глубокого обучения (deep learning), были пересмотрены сами подходы к процессу компьютерного перевода [2].

Сегодня, лишь несколько систем перешли на технологию нейросетей. Первой была система Google, в конце 2016 года. Система Яндекс с 2017 года также использует нейросеть, но в отличие от первопроходца, система компьютерного перевода Яндекс производит сразу два варианта перевода – статистический и с помощью нейросети, а затем механизм Catboost, выбирает наиболее подходящий вариант [4].

Основные направления исследований компьютерного перевода сегодня – это разработка более совершенных нейросетей, которые позволяют получать адекватный и эквивалентный вариант перевода, основываясь на технологии глубокого обучения, материалом для которого служат массивы параллельных текстов. В данной области исследования нерешенными остаются вопросы разной длины предложений до и после перевода, а также перевода редких слов и выражений [7]. При этом к числу основных направлений относится также разработка систем оценивания компьютерного перевода, как автоматизированных (METEOR), так и проводимых человеком (шкала оценки Макото Нагао) [6].

Целью нашего исследования является выявление и анализ грамматических и лексико-семантических ошибок, допущенных системами компьютерного перевода при переводе технических текстов. Изучение основных типов ошибок даст возможность разработать в дальнейшем новую систему оценивания, учитывающую особенности каждого типа ошибок.

Материалом исследования служат технические тексты сайта <http://www.beldencables-emea.com>. Выбор материала исследования обусловлен тем, что именно подобные тексты часто требуются пользователю, и именно они вызывают наибольшие затруднения при компьютерном переводе [10]. Трудности компьютерного перевода технических текстов связаны в первую

очередь с тем, что система компьютерного перевода часто не способна верно интерпретировать семантику переводимого текста, и, соответственно, выдать адекватный и эквивалентный перевод. Тематика выбранных текстов сети передачи данных обусловлена тем, что сегодня это одно из актуальных направлений в IT-сфере. Согласно VOIP Industry Dictionary, сеть передачи данных – совокупность оконечных устройств (терминалов) связи, объединённых каналами передачи данных и коммутирующими устройствами (узлами сети), обеспечивающими обмен сообщениями между всеми оконечными устройствами [5]. Осуществление компьютерного перевода текстов данной тематики может существенно облегчить понимание их для конечного пользователя. Нами проанализировано три текста, каждый текст переведен с помощью всех трех анализируемых систем компьютерного перевода. В практической части работы проведен анализ ошибок, допущенных системами компьютерного перевода Google, Яндекс и Промт. Выбор данных систем обусловлен тем, что они используют разные технологии компьютерного перевода. В рамках исследования, ошибки разделены на лексико-семантические и грамматические, которые, в свою очередь, представлены морфологическими и синтаксическими.

Проиллюстрируем алгоритм выявления и анализа ошибок следующим примером компьютерного перевода статьи «*Fondamentaux du câblage : Câble à fibre optique*». Название статьи переведено с помощью всех трех исследуемых систем компьютерного перевода. В данном случае варианты перевода систем Google и Яндекс совпадают: «Основы проводки: Волоконно-оптический кабель», а вариант перевода статистической системы компьютерного перевода Промт «Фундаментальные прокладки кабеля: Телеграфируй оптическому волокну» является примером семантической ошибки, вызванной неверной интерпретацией семантики.

Тип лексико-семантических ошибок связан с неспособностью систем компьютерного перевода верно интерпретировать семантику переводимого текста, особенно это применимо к терминам. Например, слово *le coeur* в предложении «*Cœur: zone de transmission de la lumière de la fibre, soit en verre soit en plastique*». Система Google переводит как «Сердце», не передавая семантики слова. В данном контексте речь идет о составных частях оптоволоконного кабеля, соответственно и переводиться слово должно, как «Сердечник».

Грамматические ошибки систем компьютерного перевода встречаются гораздо реже, но, тем не менее, системы допускают морфологические и синтаксические ошибки.

Рассмотрим предложение «*La résistance à la traction, de robustesse, de longévité, de souplesse, de taille, de résistance à l'environnement, d'inflammabilité, de plage de températures et d'aspect, tous ces points doivent être prises en compte pour la construction d'un câble à fibre optique*». При компьютерном переводе, выполненном системой Google, предложение будет выглядеть так: «Прочность на растяжение, прочность, долговечность, гибкость, размер, сопротивление

*окружающей среде, воспламеняемость, температурный диапазон и внешний вид, все эти моменты должны быть учтены при построении волоконно-оптический кабель».* Морфологическая ошибка в данном примере представлена неверным употреблением слов «*волоконно-оптический кабель*», слова необходимо употреблять в родительном падеже. Синтаксическая ошибка представлена неверным употреблением предлога при переводе словосочетания «*La résistance à la traction*», необходимо употребить предлог «*при*» вместо «*на*». В таком случае верный перевод предложения будет выглядеть так: «*Прочность при растяжении, прочность, долговечность, гибкость, размер, сопротивление окружающей среде, огнеупорность, температурный диапазон и внешний вид, все эти моменты должны быть учтены при создании волоконно-оптического кабеля*».

Система компьютерного перевода Яндекс допускает те же самые типы ошибок. Так, лексико-семантическая ошибка, представленная в предложении «*Ассортимент волоконно-оптических кабелей Belden удовлетворяет гетерогенным, часто сложным потребностям современных передовых сетей*», снова связана с неверным определением семантики. Морфологическая ошибка в предложении «*Чрезвычайно маленький, ядро одномодового волокна составляет от 5 до 10 микрон*» заключается в неверном согласовании падежей. Синтаксическая – заключается в неверной расстановке системой знаков препинания: «*Трубка свободной структуры изолирует волокно от внешних механических напряжений которые действуют на кабель*». Самое большое количество ошибок наблюдается у системы компьютерного перевода Промт, так как она использует устаревшую сегодня технологию статистического компьютерного перевода. Лексико-семантическая ошибка, связанная с неверным переводом термина, допущена системой в следующем переводе: «*Существует два фундаментальных типа волокна: многорежимный и моноспособ*». Морфологическая ошибка (неверное употребление формы слова) представлена во фразе: «*Показатель преломления, который ослабляется больше удаляемся от направления*», а синтаксическая выражается в неверном употреблении предлога: «*Волокно в перепаде индекса следовательно уравнивает времена распространения различных способов чтобы передавать данные о намного более длинном расстоянии*».

Морфологические и синтаксические ошибки, хоть и являются менее распространенными, в отличие от лексико-семантических, допускаются всеми типами систем компьютерного перевода. Наиболее часто морфологические ошибки проявляются в неспособности системы правильно определить семантику сложного предложения, разобраться в связи слов и верно их согласовать.

Синтаксические ошибки являются следствием невозможности учета всех нюансов расстановки знаков препинания в предложении, так как обучение системы ведется на большом объеме параллельных текстов, а грамматические правила усваиваются по принципу частотности.

Результаты количественного анализа допущенных ошибок представлены в таблице (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Количественная репрезентация допущенных ошибок

Системы компьютерного перевода	Лексико-семантические	Грамматические	
		Морфологические	Синтаксические
Google	14	8	4
Яндекс	24	8	4
Промт	67	5	10

На основе таблицы составлена диаграмма (см. рис. 1).

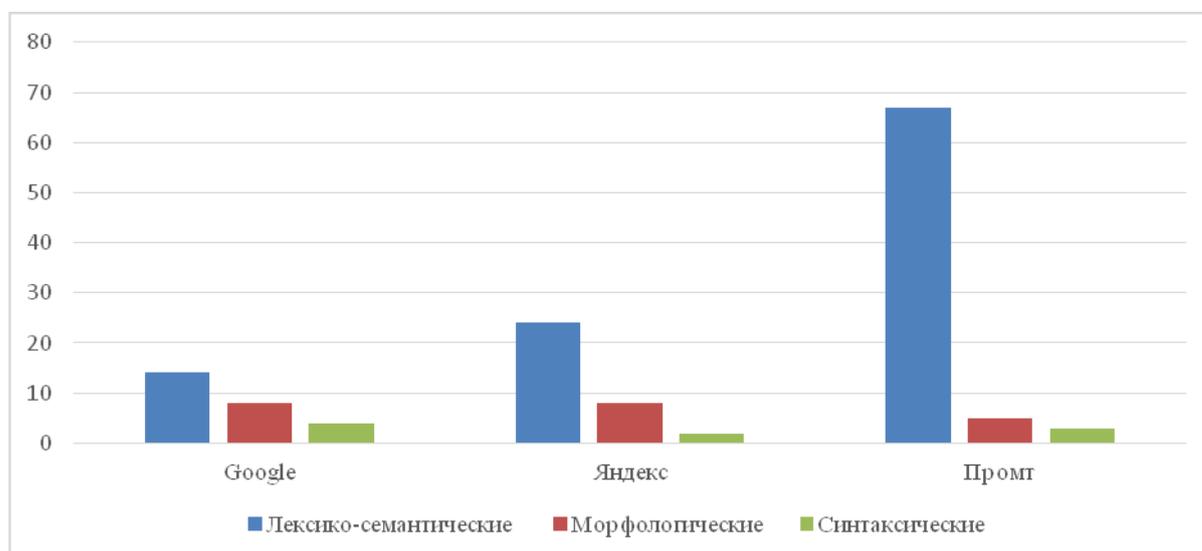


Рис. 1 – Сравнительные показатели допущенных ошибок

Таким образом, наибольшее затруднение вызывает неспособность систем компьютерного перевода верно передать семантику переводимого технического текста. Тем не менее, в большинстве случаев системы компьютерного перевода не допускают грамматических ошибок, они составляют всего около 27% от общего числа ошибок. Наибольшее количество лексико-семантических ошибок связано с неверным переводом терминов, грамматических – с неверным согласованием слов в лице и падеже, особенно в случаях сложных предложений, где придаточное предложение находится между двумя частями главного.

Сегодня, с момента введения технологии глубокого обучения в процессе компьютерного перевода, системы получили способность самообучаться,

учитывая свои ошибки. Несмотря на пока нерешенные проблемы, обусловленные разницей количества слов в переводимом предложении, сложностями перевода редких слов, недостаточной разработанностью систем оценивания компьютерного перевода, в дальнейшем мы можем получить очень мощный инструмент, сильно облегчающий работу переводчика-постредактора.

#### Список литературы

1. Ясулова, Х.С. Прикладные задачи компьютерной лингвистики / Х.С. Ясулова, Ш.Б. Шихиев // Вестник СПИ. – 2015. – №2 (14). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnye-zadachi-kompyuternoy-lingvistik>.
2. Nagao, M. and Mori, S. A New Method of N-gram Statistics for Large Number of n and Automatic Extraction of Words and Phrases from Large Text Data of Japanese / In Proceedings of the 15th International Conference on Computational Linguistics (COLING 1994). – Kyoto, Japan, 1994.
3. Oxford University Press, Oxford Dictionaries, 2016, - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/>
4. Яндекс запустил гибридную систему перевода. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/blog/company/kak-pobedit-mornikov-yandeks-zapustil-gibridnuyu-sistemu-perevoda>
5. Voip dictionary, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.voipdictionary.com/voip\\_dictionary\\_Data\\_Network\\_Definition.html](http://www.voipdictionary.com/voip_dictionary_Data_Network_Definition.html)
6. Переходько И.В. Оценка качества компьютерного перевода / И.В. Переходько, Д.А. Мячин // Вестник ОГУ. – 2017. – №2 (202). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-kompyuternogo-perevoda>.
7. Learning Phrase Representations using RNN Encoder–Decoder for Statistical Machine Translation / Kyunghyun Cho, Bart van Merriënboer, Caglar Gulcehre / Universite de Montreal. – Режим доступа: <https://arxiv.org/pdf/1406.1078v3.pdf>.
8. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
9. Belden – Wire and Cable Solutions [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.beldencables-emea.com>.

## КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор,  
Сорокина Е.В.

Оренбургский государственный университет

Сегодняшнее общество переживает период сложных социальных противоречий, которые, в свою очередь, неминуемо отражаются в понимании человеком мира и себя в этом мире. В условиях ломки сложившихся устоев неизбежна переоценка ценностей, когда приоритетным становится потребность в фундаментальных, проверенных временем ценностях, которые выступают своеобразным «стержнем» существования и дают силу ответить на вызовы времени [8].

В данном контексте актуальным становится, с одной стороны, сохранение этнических языков и культур малых народов, поскольку межнациональное воспитание без опоры на родной язык становится антинациональным, с другой стороны, исключение эгоцентризма, обусловленное тем, что тесная взаимосвязь языка и культуры предполагает владение не только национальным языковым кодом, но и знаниями и нормами других этносов [7].

Российская Федерация – многонациональное государство, в состав которого входят народы с разнообразными традициями и продолжительной историей межэтнических взаимодействий. Родной язык любого малочисленного народа является важным компонентом его культуры и посредником межкультурного взаимодействия. Бурятский язык, носителями которого являются буряты, проживающие в районе озера Байкал (Иркутская область, республика Бурятия, Забайкальский край), относится к языкам, теряющим свою коммуникативную функцию.

Цель статьи – выявить и проанализировать коммуникативную функцию бурятского языка в условиях межкультурного взаимодействия..

Бурятский язык относится к алтайской языковой семье, а именно к монгольской группе языков малых народов Сибири и Дальнего Востока. Языки народов России различаются по своему правовому статусу (правовые нормы, касающиеся языков народов России, регулируются, прежде всего, Конституцией РФ), совокупности социальных функций, сфер применения. В соответствии со ст. 68 Конституции РФ русский язык является государственным языком РФ на всей её территории. Одновременно русский язык выполняет другие социальные функции, являясь средством межнационального общения в России и странах СНГ, одним из шести официальных и рабочих языков ООН. В соответствии со ст. 68 Конституции РФ республики, входящие в состав РФ, в своих конституциях установили (наряду с русским) государственные языки, употребляемые в органах власти и местного самоуправления, в государственных учреждениях. Например, в

Бурятии, как и в большинстве республик, установлен принцип двуязычия (ст. 67 Конституции Бурятии) [1].

Проблемой коренных языков народов России является то, что из 156 языков коренных народов 137 находятся под угрозой исчезновения:

– 49 языков находятся под угрозой исчезновения (дети не учатся языку дома);

– 29 языков в серьезной опасности (на языке говорит старшее поколение, при этом родители могут его понимать, но не общаются между собой или с детьми);

– 22 языка в критическом состоянии (самыми молодыми носителями являются бабушки и дедушки, при этом говорят на нем не регулярно и частично), 20 из них – языки, чье положение вызывает опасение (дети говорят на языке, но в основном дома);

– 15 языков – исчезнувшие языки (носителей языка не осталось) [<https://alif.tv/kogda-v-rossii-vymrut-vse-yazyki-krome-russkogo-za-i-protiv/>].

Бурятский язык выполняет функцию общения во всех сферах обиходно-бытовой речи. На литературном бурятском издается художественная (оригинальная и переводная), общественно-политическая, учебно-научная литература, республиканские («Буряадүнэн») и районные газеты, работают оперный, драматический театры, радио, телевидение. В Республике Бурятия во всех сферах языковой деятельности функционально сосуществуют бурятский и русский языки, которые с 1990 года являются государственными языками, так как основная масса бурят двуязычна. Устав Забайкальского края устанавливает, что «на территории Агинского Бурятского округа наряду с государственным языком может использоваться бурятский язык» [10]. Устав Иркутской области устанавливает, что «органы государственной власти Иркутской области создают условия для сохранения и развития языков, культур и иных составляющих национальной самобытности бурятского народа и иных народов, традиционно проживающих на территории Усть-Ордынского Бурятского округа» [11].

Одной из функций любого языка является коммуникативная. Коммуникативная функция языка связана с тем, что язык, прежде всего, является средством общения людей. Он позволяет одному индивиду – говорящему – выражать свои мысли, а другому – воспринимающему – понимать их, то есть как-то реагировать, принимать к сведению, сообразно менять свое поведение или свои мысленные установки. Акт коммуникации не был бы возможен без языка. Коммуникация – значит общение, обмен информацией. Иными словами, язык возник и существует для того, чтобы люди могли общаться.

Причинами увеличения или уменьшения коммуникативной функции языка могут быть следующие процессы:

– направление языковой политики государства (поддержка языков малых народов или политика русификации);

- развитие Интернет-коммуникации, язык СМИ, преобладание массовой, не всегда качественной, культуры по сравнению с элитарной и народной;
- социальные факторы (смешанные браки, отсутствие необходимости употребления родного языка в ежедневной деятельности и в быту);
- уменьшение (отсутствие) или увеличение количества научно-образовательной, учебно-методической, художественной, просветительской литературы на национальном языке.

При анализе лингвистических исследований по данной теме был использован общий метод наукометрии – метод подсчёта числа публикаций.

Анализ российских научных работ по данной теме произведен на базе научной электронной библиотеки e-Library. В строке поиска введено словосочетание «коммуникативная функция бурятского языка». В строке поиска установлен временной интервал с 2014 по 2018 года. Для анализа зарубежного опыта изучения коммуникативной функции бурятского языка проведен поиск на платформе Web of Science и в библиографической и реферативной базе данных Scopus по словосочетанию «the communicative function of the Buryat language». Данные, полученные путем наукометрического анализа, отражены на графике (см. рисунок 1).

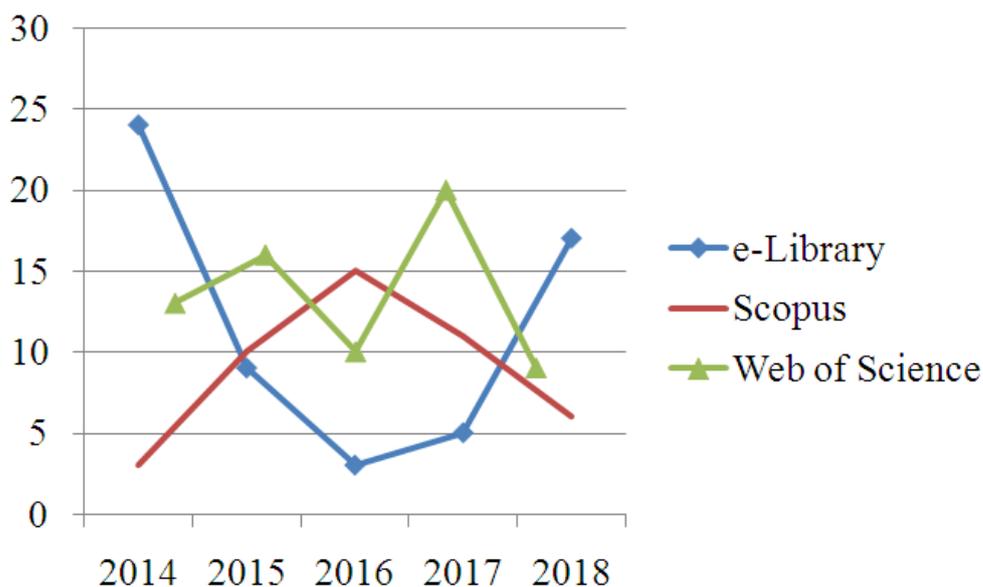


Рис. 1 – Количество, статей, опубликованных в e-Library, Scopus, Web of Science

Исходя из данных графика видно, что с 2014 г. по 2016 г количество научных публикаций российских учёных (e-Library) по данной проблеме убывает, а с 2016 г. по 2018 г. интерес к теме «Коммуникативная функция бурятского языка» возрастает. Зарубежная научная база данных Scopus выявляет обратную тенденцию: с 2014 г. по 2016г. повышается количество научных исследований, а с 2016 по 2018г. наблюдается спад. В Web of Science – резко выраженная скачкообразная динамика. Однако к 2018 году наблюдается спад.

Исходя из анализа графика, можно сделать следующий вывод: на сегодняшний день Scopus, Web of Science выявляют тенденцию понижения актуальности данной темы, e-Library, наоборот, демонстрирует развитие и повышение количества научных исследований. Это связано с тем, что e-Library – это российская научная электронная библиотека, а проблема снижения коммуникативной функции бурятского языка актуальна в масштабе РФ.

По результатам социолингвистических исследований за последние 10 лет состояние языка по разным критериям (степень владения, области употребления, признание языка родным) ухудшилось на 3% [9, с. 312].

Г.А. Дырхеева определяет экстралингвистические причины снижения коммуникативной функции бурятского языка, а именно геополитические и социально-экономические факторы [3, с. 16]. К геополитическим факторам относятся:

- дисперсное расселение народа;
- преобладание русскоязычного народа;
- следствие политики советского государства в отношении языка.

Социально-экономическими факторами являются:

- постоянное общение с русским населением в быту, на предприятиях, в образовательных учреждениях;
- создание межнациональных семей.

О.А. Казакевич изучает вопрос снижения коммуникативной функции бурятского языка с лингвистической точки зрения и определяет опасность потери языка в лингвистическом неравенстве. Знание языка влияет на образ жизни человека (вид деятельности, материальные блага, положение в обществе и т.д.), поэтому люди выбирают язык, который позволит им само реализоваться [5, с. 14]. Как правило, это язык школьного и высшего образования, коим является в Российской Федерации русский язык. Выбор языка очевиден. Знание «малого» языка не предполагает больших перспектив и связано в основном с сохранением историко-культурной информации.

В.В. Лыгденова отмечает, что ситуация с сохранением национального (бурятского) языка остается критичной в связи с потерей им основной функции – коммуникативной. Причину снижения коммуникативной функции ученый видит в ассимиляции. Ассимиляция – потеря одной частью социума (или целым этносом) своих отличительных черт и замена на позаимствованные у другой части (другого этноса). Исследователь обращает внимание на то, что религия и национальный язык тесно взаимосвязаны. Она выявляет роль религии в образовании, в частности, в изучении и сохранении родного языка [6, с. 195-205].

В настоящее время предпринимается много мер по улучшению языковой ситуации среди бурятского этноса. Без поддержки государства народ не в силах сам решить эту проблему. В целях реализации закона «О языках народов Республики Бурятия» был составлен проект модели управления этноязыковым развитием применительно к Бурятии, который предполагает системное решение проблемы сохранения и развития языков.

С 2014 года в рамках государственной программы по сохранению и развитию языка бюджет Республики Бурятия финансирует министерство образования и министерство культуры.

В образовательных учреждениях вводятся современные методики, динамические модели обучения и управления коммуникативно-учебной деятельностью. Преподаватели бурятского языка предлагают использовать данную систему обучения для всех возрастных групп.

Изучив научные источники, мы приходим к выводу о том, что ученые-лингвисты отмечают снижение коммуникативной функции бурятского языка. Данная ситуация может привести к такому явлению как языковой нигилизм, который проявляется в отрицательном отношении к национальному языку, его игнорировании, попытке нивелировать этническую, языковую и культурную специфику народа. Следствием этих процессов может стать полная и частичная потеря родной культуры. А. И. Куприн сказал: «Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры... Поэтому изучение и сбережение языка является не праздным занятием от нечего делать, но насущной необходимостью». Иными словами, отказываясь от изучения родного языка или заменяя его на неродной, происходит забвение его истории, своих корней. Родной язык, который есть у каждого народа, несёт в себе код нации, культуры, идентичности.

#### Список литературы

1. Алексеев, М. Е. Языки народов России [электронный ресурс] / М.Е. Алексеев. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/text/3040752>.
2. Дырхеева, Г.А. Бурятский язык и национальная интеллигенция / Г.А. Дырхеева, А.А. Буркина // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 3-9.
3. Дырхеева, Г.А. Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири / Г.А. Дырхеева // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции: отв. редактор Т.Г. Боргоякова. – 2018. – С. 15-19.
4. Дырхеева, Г.А. Языковая ситуация в Бурятии. Двадцать лет спустя / Г.А. Дырхеева // Мир большого Алтая. – 2018. – Т.4. – №2. – С. 133.
5. Казакевич, О.А. Изучение исчезающих языков Сибири [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://esreporter.com/v/ольга-казакевич-изучение-исчезающих-языков-сибири-NKFCyvFcISY.html>.
6. Лыгденова, В.В. Роль религии в сохранении национального языка (на примере баргузинских бурят) / В.В. Лыгденова // Философия и образование. – 2016. – №3. – С. 199-205.
7. Моисеева, И.Ю. Методические основы региональной модели лингвистического образования в полиязыковом Оренбуржье / И.Ю. Моисеева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26805>.
8. Моисеева, И.Ю. Притчи как средство развития ценностных ориентаций студентов / И.Ю. Моисеева, Т.Г. Нестерова // Современные проблемы науки и

образования. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26665>.

9. Национальный состав и владение языками, гражданство: итоги Всероссийской переписи населения 2010 года: в 11 т. – Федеральная служба гос. статистики. – Т.4. – М.: Статистика России, 2012 – 820 с.

10. Устав Забайкальского края: постановление Законодательного Собрания Забайкальского края от 11 февраля 2009 г. ст. 108. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/922219133>.

11. Устав Иркутской области: постановление Законодательного Собрания Иркутской области от 15.04.2009 г. № 9/5-ЗС), ст. 17. – Режим доступа: <http://www.irk.gov.ru/about/basic/charter/>.

# МЕДИАТЕКСТЫ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор,  
Стренадюк Н.Е.

Оренбургский государственный университет

Коммуникативное пространство мировых масс-медиа наполнено актуальными новостными сообщениями, адресованными потребителям-носителям различных языков и культур. Несмотря на то, что все люди, принадлежащие к одному социуму, живут в едином физическом пространстве, их менталитет различен. Все особенности мышления, языкового сознания и индивидуального речевого поведения проявляются в языке СМИ [2;30-35]. Коммуникативное пространство структурировано первичными и вторичными коммуникативными процессами. Первичные процессы поставляют информацию, а во вторичных процессах происходит ее обсуждение и распространение. Успешность первичного коммуникативного процесса зависит от продолжения его во вторичных процессах [1, с. 258-260].

С точки зрения воздействия на аудиторию медиатексты делятся на: а) тексты, рассчитанные на одновременное воздействие на конкретные социальные институты или конкретных лиц и на сознание массовой аудитории; б) тексты, целью которых является воздействие на сознание массовой аудитории, принципиально рассчитанные на немедленный отклик какого-либо лица или социального института; в) тексты, рассчитанные на немедленную реакцию, требующую вмешательства в реальную действительность и не рассчитанные на воздействие на сознание массовой аудитории; г) тексты нейтральные, информирующие, просвещающие и не рассчитанные на немедленную реакцию [4, с. 136].

Существенными для определения типа текста являются две группы факторов – внешние или экстралингвистические, и внутренние, или лингвистические. Между указанными группами факторов существует тесная взаимосвязь, поскольку внешние факторы оказывают непосредственное влияние на внутренние, детерминируя внутренние признаки текста.

К экстралингвистическим факторам текста относятся факторы социальной (внеязыковой) действительности, обуславливающие изменения в языке как глобального, так и более частного характера. Глобальное действие экстралингвистических факторов ведет к изменениям, затрагивающим всю или значительную часть языковой подсистемы [5, с. 130-131].

Лингвистические особенности публицистического стиля проявляются в широком использовании нейтральных, высоких, торжественных слов и фразеологизмов, эмоционально окрашенных слов, частиц, междометий, несложных синтаксических конструкций, риторических вопросов, восклицаний, повторов и т. д. В соответствии с основной целью данного стиля в

нём употребляются общественно-политические и морально-этические слова и фразеологизмы.

Цель данной статьи – выявить и проанализировать экстралингвистические и лингвистические особенности медиатекстов новостных сообщений в пространстве межкультурной коммуникации.

Материалом исследования послужили медитексты российского международного многоязычного информационного телеканала RT (ранее Russia Today: с англ. – «Россия сегодня»). Это нейтральные, информирующие, просвещающие и не рассчитанные на немедленную реакцию медиатексты на английском языке.

Новостное сообщение по Северной Корее на английском языке объёмом три тысячи печатных знаков посвящено отношениям между США и Северной Кореей; Северной Кореей и Южной Кореей. Данное сообщение изобилует экстралингвистической информацией (в тексте имеется много экстралингвистических, иногда повторяющихся точек) [6]: а) страноведческого характера: *North Korea; Pyongyang; South Korea; Seoul; US; Singapore; the United States; China; Washington; the Korean peninsula; Kaesong; New Year; Hong-Kong*; б) ономастического характера: *Kim Jong-un; Joseph Cheng; Andrew Leung; Moon Jae-in*; в) политологического характера: *denuclearization; analysts; the sanctions; an international and independent China specialist; a series of high-level military talks; further economic cooperation; further progress; a symbolic ceremony on the border; the long-running nuclear conundrum; three intra-Korean summits; the leaders; the South Korean government; the intra-Korean relationship; the Singapore summit; the South Korean government; the Kaesong Industrial Complex; the Trump administration; RT; the international community; the American electorate*.

Лингвистические особенности данного новостного сообщения проявляются в следующих группах, выделенных нами: а) устойчивые выражения: *at least; trustworthy steps and corresponding behavior; his goodwill; new way; stage-by-stage*; б) эмоционально окрашенные слова: *certainly happy; most reliable partner; stop dallying; trustworthy partner; quite acceptable*; в) лексические повторы:

Различают лексические повторы нескольких видов: контактный – повторяющие слова стоят рядом; дистантный – когда повторяющиеся слова разделены дистанцией; частичный – чаще всего, использование разных словоформ одного слова [3; 6].

Примеры контактного повтора: *after the Singapore **summit** and three intra-Korean **summits**, they see that they have **improved** the relationship, they have **improved** the atmosphere over the Korean peninsula*;

Примеры дистантного повтора в новостном сообщении: в первом абзаце сообщения: *US are stalling North Korea **denuclearization** by refusing to make concessions*. Во втором абзаце: *While the intra-Korean relationship is gaining momentum amid an ongoing thaw, the progress in **denuclearization** has somewhat stalled*. В следующем абзаце: *Kim pledges **denuclearization**, but warns N. Korea*

will seek 'a new way' if US flouts promises. В пятом абзаце: Joseph Cheng, a Hong-Kong-based political scientist, argued that Seoul is ready to offer Pyongyang more economic incentives to scrap its nuclear program, but Washington's insistence that sanctions must stay until complete and irreversible **denuclearization** is holding further progress back.

Примеры частичного повтора: **Trump**, **Trump administration**, **US administration**, the intra-**Korean** relationship, North **Korea**, N. **Korea**, the **Korean peninsula**, South **Korean**, intra-**Korean** summits, the North **Koreans**.

Синтаксические конструкции данного новостного сообщения представлены, в основном, сложными предложениями: например; "On part of the North Koreans, they see that they have improved the relationship, they have improved the atmosphere over the Korean peninsula, and they expect to see, at least, some easing of the sanctions and they are not seeing that," Andrew Leung, an international and independent China specialist, told RT, speaking about Kim's warning he would seek a "new way" if the US does not reciprocate.

Представлены также простые предложения, например: Kim and his South Korean counterpart Moon Jae-in held three summits in addition to a series of high-level military talks.

Следующее новостное сообщение, содержащее в себе информацию об убийстве мэра города Тласиако в штате Оахака, а также об убийстве мэра города Мазатепек и города Темикшо на английском языке объёмом три тысячи двести печатных знаков. В тексте также имеется экстралингвистическая информация [6]: а) страноведческого характера: *Mexican; Mexico; Tlaxiaco; Oaxaca state; Temixco; Mazatepec*; б) ономастического характера: *Alejandro Aparicio; Alejandro Murat; Andres Manuel Lopez Obrador; Maria Asuncion Torres Cruz; Gisela Mota*; в) политологического характера: *mayor; political; assignment; newly-sworn-in; president; municipality; inspection; the head; the local government; the state general prosecutor's office; advisers; staff; the swearing-in ceremony; officials; Gov.; the attorney general; govt.; the members; entourage; the National Regeneration Movement of Mexican President Andres Manuel Lopez Obrador (MORENA); an alderwoman-elect; central municipality; to take office; party; Obrador's MORENA party*.

В следующих группах нами выделены лингвистические особенности данного новостного сообщения: а) устойчивые выражения: *in broad daylight; the newly-sworn-in; politically-motivated*; б) эмоционально окрашенные слова: *very seriously; a thorough investigation; a long history*; в) повторы.

Примеры частичного повтора в новостном сообщении: в последнем абзаце сообщения: There has been a surge in **political** violence in Mexico, which has a long history of **politically-motivated** crimes.

Данное сообщение представлено, в основном, сложными предложениями. Например: The newly-sworn-in mayor of Tlaxiaco, a town in Oaxaca state, was on his first assignment when he and four other people were attacked by gunmen.

Представлены также простые предложения, например: It was reported that Aparicio suffered a wound to his chest and was rushed to the local hospital.

Таким образом, в статье рассмотрен медиатекст как информационный продукт, насыщенный фактами, событиями, происходящими в мире, и рассчитан на массовую читательскую аудиторию. Сделана попытка анализа ряда медиатекстов новостной ленты Russia Today с точки зрения их экстралингвистических и лингвистических особенностей.

#### Список литературы

1. Авсеенко, Я.Л. Формирование коммуникативного пространства публичной персоны / Я.Л. Авсеенко, М.П. Духвалова, М.Е. Наумова // Современные психотехнологии в образовании, бизнесе, политике: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. г. Москва, 28 февр. – 2 мар. 2001 г. – М.: ЦРП Москва – СПб., 2001. – С. 258-260.

2. Борисова С.А. К вопросу о семантическом пространстве политического дискурса / С.А. Борисова, М.В. Карнаухова // Политический дискурс в России – 4: Мат-лы рабочего совещания. Москва, 22 апр. 2000 г. – М.: Диалог-МГУ, 2000. – С. 30-35.

3. Змиевская, Н.А. Лингвостилистические особенности дистантного повтора и его роль в организации текста : (на материале англ. и амер. прозы) : автореф. дис. канд. филол. наук : (10.02.04) / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – Москва. – 1978. – 25 с.

4. Мельник, Г.С. Mass Media: Психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб.: СПбГУ, 1996. –136 с.

5. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект / И.В. Рогозина: монография. – Москва; Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2003. – С. 130-131.

6. Russia Today. World news. Телевизионная сеть. – Режим доступа: <https://www.rt.com/news/>.

## **ТРАНСФОРМАЦИИ ТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ КАРТИНЫ «КАВКАЗСКАЯ ПЛЕННИЦА»)**

**Моисеева И.Ю., д-р филол. . наук, профессор,  
Миначева Д.В.**

**Оренбургский государственный университет**

Одной из важных проблем для современной лингвистики является изучение аспектов межъязыковой речевой деятельности, а именно перевода.

С момента зарождения переводоведения как науки внимание зарубежных и отечественных исследователей было приковано к художественной литературе, текстам, связанным с различными профессиональными сферами деятельности (экономика, медицина, право, наука, техника и т.д.). Вектор исследований современного переводоведения направлен на изучение аудиовизуальных текстов, получивших широкое распространение в связи с развитием рыночных отношений и достижений в сфере технологий. Более того, они являются средством массового общения и одним из основных элементов массовой культуры.

Под данным понятием понимаются сообщения, изложенные в любом виде и жанре, и предназначенные для одновременного зрительного и слухового восприятия аудиторией [3].

Основу любого аудиовизуального текста составляют четыре компонента:

- аудио-вербальный (звучащая речь);
- видео-вербальный (письменная речь);
- аудио-невербальный (музыка, звуки);
- видео-невербальный (зрительный ряд) [6].

Наиболее распространенным примером аудиовизуального текста можно назвать фильм.

Одной из причин успеха любого кинофильма за рубежом является его качественный перевод с иностранного языка. Переводчик вынужден использовать различного рода преобразования, изменять текст перевода таким образом, чтобы наиболее точно и доступно донести мысль оригинала, адаптировать его под зрителя, говорящего на другом языке.

Целью данной работы является выявление и анализ трансформаций, примененных при переводе художественного фильма «Кавказская пленница» Л.И. Гайдая. В качестве материала для исследования выбраны оригинальная версия фильма на русском языке и его субтитрированный перевод на французский язык, выполненный группой ремастеринга AVG SHOW.

Аудиовизуальный перевод (АВП), в трактовке зарубежных ученых *audiovisual translation* или *screen translation*, – это межъязыковая передача содержания телевизионных передач, фильмов и т.д.

Существует четыре вида аудиовизуального перевода [2].

1. Дубляж (дублирование) – это способ перевода, при котором диалог на языке оригинала адаптирован под артикуляцию и движения актера фильма. Главное требование – заставить зрителя думать, как будто актеры говорят на его родном языке [5].

2. Закадровое озвучивание. Для него создается новая звуковая дорожка, которая накладывается на оригинальную.

3. Синхронный перевод широко используется на фестивальных показах. Переводчик в первый раз смотрит фильм со зрителями и переводит его.

4. Субтитрирование (снабжение субтитрами) – метод аудиовизуального перевода, заключающийся в представлении письменного текста обычно в нижней части экрана, излагающий реплики говорящих и описывающий появляющиеся на экране предметы (символы, вставки, граффити, подписи, афиши и т.д.). Основной функцией субтитрирования является максимальное сохранение иностранного колорита.

При анализе эмпирического материала мы опирались на классификацию трансформаций, разработанную советским лингвистом и специалистом по теории перевода Л.С. Бархударовым.

Все виды преобразований (трансформаций), осуществляемые переводчиком, ученый свел к четырем типам:

- 1) перестановки;
- 2) замены;
- 3) добавления;
- 4) опущения [1].

Все трансформации, выделенные в ходе анализа оригинальной версии фильма на русском языке и его субтитрированного перевода, классифицированы в соответствии с указанными выше типами.

Рассмотрим подробнее каждый из них.

Перестановка – это изменение порядка языковых элементов (чаще всего членов предложения) в тексте перевода по сравнению с текстом оригинала.

Например,

Дорогие друзья! Сегодня у нас  
радостный, светлый, солнечный  
праздник.

Chers concitoyens ! Pour nous  
tous... ce jour est un jour de  
grande fête joyeuse, lumineuse,  
ensoleillée.

Как мы можем видеть, во французском языке определение обычно следует за определяемым словом, в русском наоборот сначала ставится определение, затем определяемое слово.

Заведующий Райкомхозом  
тов. Саахов Б.Г.

Camarade B.G. Saakhov  
Directeur de l'aménagement  
régional

По правилам деловой коммуникации, принятым во Франции, сначала пишется обращение Monsieur, Madame или Mademoiselle, в нашем случае Camarade (товарищ), затем имя, фамилия и должность.

Замена – часто используемая и многообразная трансформация. В зависимости от единиц, подверженных замене, выделяют следующие виды замен:

- 1) грамматические;
- 2) синтаксические в сложном предложении;
- 3) лексические.

К грамматическим заменам относятся:

- 1) замена форм слова (замена словоформы):

Да-да, где именины.	- Oui, où il y a une fête.
Поголовные прививки.	Vaccination est obligatoire.
Прошу садиться.	Veillez vous asseoir.

Во французском и русском языках отмечается несоответствие числовых форм у существительных, временных форм у глаголов:

Тебе нужен тост?	Tu as parlé de toasts.
------------------	------------------------

В данном предложении переводчик предпочел использовать существительное во множественном числе, ссылаясь на сказанное героем ранее «Я буду у вас записывать старинные сказки, легенды, тосты»;

2) замена частей речи. Весьма распространенный тип замены, примерами могут служить замена существительного местоимением, отглагольного существительного глаголом:

- Цель приезда?	- But de voyage ?
- Этнографическая экспедиция.	- Je fais une étude d'ethnologie.
А, это ерунда.	Oh, c'est très facile.
Большое спасибо за сигнал.	Merci de nous avoir prévenus.

В приведенных примерах русское словосочетание, состоящее из существительного и зависимого от него прилагательного, при переводе заменено конструкцией с зависимым предложным существительным в качестве определения; оригинальное слово «ерунда» было переведено на французский язык «Это очень легко». В третьем примере помимо замены частей речи используется и добавление («Спасибо, что предупредили нас»);

3) замена членов предложения или перестройка синтаксической структуры предложения. Определенные слова и группы слов могут употребляться в тексте перевода в других синтаксических функциях, чем в языке оригинала:

Эту историю рассказал нам Шурик.	Cette histoire nous a été contée par l'étudiant Chourik.
-------------------------------------	---

Очень часто переводчики заменяют активные конструкции пассивными, характерными для аналитических языков.

За это огромное вам спасибо!	Je vous suis infiniment obligé !
------------------------------	----------------------------------

Цель данной замены – показать степень признательности персонажа («Я вам бесконечно благодарен!»).

Мы пришли, чтобы судить тебя	Nous sommes venus juger selon la
------------------------------	----------------------------------

по законам гор за то, что ты хотел опозорить наш род.

loi de la Montagne celui qui a voulu déshonorer notre noble clan.

Перевод данного предложения звучит неопределенно, менее категорично: местоимение «ты» заменено французским местоимением «тот, который».

- Как вы относитесь к нашему сегодняшнему празднику, открытию Дворца бракосочетания?

- Nous inaugurons aujourd'hui le Palais des mariages. Ça vous dirait de venir ?

- Да, я обязательно приду.

- Mais oui, bien-sûr.

Здесь переводчик использовал добавление, благодаря чему ответ в переводе звучит более логично, чем в оригинале.

Синтаксические замены в сложном предложении включают в себя:

1) замену простого предложения сложным, что вызвано расхождениями в структуре предложений языка оригинала и языка перевода:

- Осёл?

- L'âne ?

- Ну да.

- Oui.

- Значит, это он меня преследовал?

- C'est donc lui qui me poursuivait ?

- Он, он.

- Lui...

Для перевода предложений типа «Значит, это он меня преследовал?» на французский язык используется выделительный оборот «с'est ... qui ...».

Дорогой, тебе исключительно повезло! Я тебе помогу.

Tu peux dire que t'as du pot, mec. Je me charge de te faciliter la tâche.

Простое предложение на русском языке при переводе на французский становится сложным с придаточным изъяснительным («Можешь сказать, что тебе повезло, приятель»).

Нет, в нашем районе вы уже не встретите этих дедушкиных обычаев и бабушкиных обрядов.

Non, ce n'est pas chez nous qu'on retrouvera les us de nos aïeux!

Кроме замены здесь используется опущение и генерализация.

Ты умрешь, как подлый шакал.

Tu vas mourir comme le vil chacal que tu es.

Перевод кажется более уничижительным, чем оригинал.

2) замена сложного предложения простым:

Тот, кто нам мешает, тот нам поможет.

Cet empêcheur de tourner en rond va nous rendre service à présent.

Это самосуд! Я требую, чтобы меня судили по нашим советским законам.

C'est la loi du lynch! j'exige d'être jugé selon nos lois soviétiques !

Эти примеры иллюстрируют компактность французских предложений. Сложное предложение с придаточным изъяснительным становится простым с причастным оборотом.

3) замену главного предложения придаточным. В проанализированном фильме нами не были обнаружены примеры данной трансформации.

4) замена подчинения сочинением. По мнению Л.С. Бархударова, для русского языка характерно использование сочинительных конструкций:

Открой дверь, сейчас ты познакомишься с дорогим женихом.      Ouvre, que je te présente au cher promis.

В данном случае переводчик использовал сложноподчиненное предложение («Открой, чтобы я представил тебе дорогому жениху»).

5) замена союзной связи бессоюзной:

Подышу воздухом, а то все кабинет, кабинет.      Respirer l'air pur, on peut pas toujours rester enfermé...

Не упрятал, а направил в момент кризиса.      Voyons, il n'a que réagi à la crise.

Во французском языке в сложносочиненных предложениях в основном употребляются союзы *et* и *mais*. В данных случаях в них нет необходимости.

б) замена бессоюзной связи союзной:

Разрешите, я вас все-таки провожу.      Ça ne vous ennuie pas si je vous accompagne?

При переводе с русского языка на французский часто наблюдается замена бессоюзного типа связи союзным.

Лексические замены – замены отдельных лексических единиц (слов и устойчивых словосочетаний) языка оригинала лексическими единицами языка перевода, которые не являются их словарными эквивалентами. В ходе анализа выявлены следующие виды замен.

1 Конкретизация (замена слова или словосочетания на языке оригинала с более широким значением словом или словосочетанием на языке перевода с более узким значением). Например:

Я понимаю, вы все мне не верите.      Vous ne croyez pas un mot de ce que je dis...

Машина зверь, слушай.      La bagnole a un tigre dans le moteur.

Сестра, включи телевизор погромче.      Sœur ! Tu mets la télé au maximum.

Переводчик посчитал нужным уточнить, что не верят не герою, произнесшему эту фразу, а тому, что он говорит. Во втором случае называется конкретное животное, имеющее отношение к машине, тигр. В оригинале герой просит включить телевизор погромче, а в оригинале *mettre la télé au maximum* (включить на максимум).

2 Генерализация (переводческое преобразование, при котором видовое понятие текста оригинала заменяется на родовое в переводе, частное – общим):

По словам Шурика, она действительно произошла в одном из горных районов.      Mais Chourik assure que non : la pure vérité et ça s'est passé au Caucase.

Санэпидемстанция.

Services épidémiologiques.

Словосочетание «горные районы» при переводе заменено на «le Caucase» (Кавказ). Название организации (Санэпидемстанция) заменено ее дефиницией (эпидемиологическая служба).

3 Замена следствия причиной основана на причинно-следственных связях между понятиями. Слово или словосочетание на языке оригинала заменяется словом или словосочетанием языка перевода, обозначающее причину действия или состояния, обозначенного единицей языка оригинала. Данный вид замен не был обнаружен в переводе.

4 Антонимический перевод – это широко распространенная лексико-грамматическая замена; преобразование утвердительной конструкции в отрицательную или отрицательной в утвердительную, сопровождаемой заменой одного из слов переводимого предложения языка оригинала на слово с противоположным значением в языке перевода:

Аполитично	рассуждаешь,	Tu ne raisonnes pas politiquement
аполитично	рассуждаешь,	correct. En dehors de la question.
дорогой, честное слово!	Ты не понимаешь	политической ситуации.

Утвердительное предложение с наречием с отрицательной приставкой *a-* становится отрицательным предложением на французском языке.

Только я лично не буду иметь к этому никакого отношения.	Seulement... L'opération se déroule sans moi. Compris?
--	--

Отрицательное предложение переведено как положительное с предлогом «*sans*» (без).

Разрешите, я вас все-таки провожу.	Ça ne vous ennue pas si je vous accompagne?
------------------------------------	---

Пытаясь сделать предложение более вежливым, переводчик применил антонимический перевод и преобразовал сложносочиненное предложение в сложноподчиненное.

5 Компенсация используется, когда элементы текста оригинала не имеют соответствий в языке перевода и не могут быть переведены его средствами:

Ну ничего. Через день она проголодается. Через неделю тосковать будет, через месяц умной станет. Ничего, будем ждать.	C'est pas grave. Elle aura faim dans vingt-quatre heures. Dans 8 jours, elle s'ennuiera à mourir et dans 1e mois elle sera raisonnable. Ce n'est rien, nous patienterons.
---	---

Студентка, учится в педагогическом институте.	Elle fait l'école normale.
---	----------------------------

Рыба.	Double trois.
-------	---------------

Компенсация служит также и для замены безэквивалентной лексики. Во Франции будущие учителя обучаются в государственных образовательных учреждениях (les écoles normales). Рыба – это конец игры в домино, ситуация,

при которой никто не может сделать ход. Вероятнее всего переводчик не знал, как передать это слово на французском языке, поэтому он использовал цифры.

Добавление – это грамматическая трансформация, при которой в переводном тексте появляются новые лексические элементы, раскрывающие то, что в оригинале выражено грамматически:

Саша.

Sacha, Chourik pour vous.

Холодильник «Розенлев»  
финский, хороший и почетная  
грамота.

Et un frigo Rozenlöwe en prime.  
Fabrication finnoise, qualité  
notoire.

Шурик – это сокращенная форма имени Саша. Многие русские имена имеют уменьшительно-ласкательные формы, что не всегда характерно для других языков, в данном случае необходимо пояснение. Во втором случае переводчик решил подробно описать достоинства холодильника Rozenlöwe.

Опущение представляет прямую противоположность добавлению: при переводе могут опускаться семантически избыточные единицы (парные синонимы, повторы):

- Это еще почему?

- Tiens, et pourquoi donc?

- Да мой осёл идет за вами как привязанный.

- Il y a mon âne qui vous suit.

Это неправда, это неправда! Я высоко ценю твою уважаемую племянницу, но всему есть предел, да?

J'ai énormément d'estime pour ta nièce mais il y a des limites malgré tout.

Какой позор! Какой позор! Клянусь, честное слово.

Quelle honte ! C'est monstrueux !  
Discréditer ainsi toute une région !

Понимаете ли, на весь район, на весь район.

Опущения приводят к снижению экспрессивности. В оригинале осел следует за главной героиней как привязанный, а в переводе просто идет следом. Речь персонажа Саахова довольно эмоциональна, переводчик пытался передать эту черту там, где это было возможно.

В данной статье рассмотрено 97 примера из фильма Леонида Гайдая «Кавказская пленница» и перевода данного фильма «La prisonnière du Caucase», выполненного AVG SHOW. Общее число переводческих приемов, использованных при переводе романа, составило 234 трансформации.

Нами было установлено, что наиболее часто используются следующие трансформации:

- добавление 52 (22%);

- лексическая замена 52 (22%);

- опущение 42 (18%);

- грамматическая замена 38 (16%);

- синтаксическая замена 31 (13%);

- перестановка 19 (8%) (Рисунок 1).

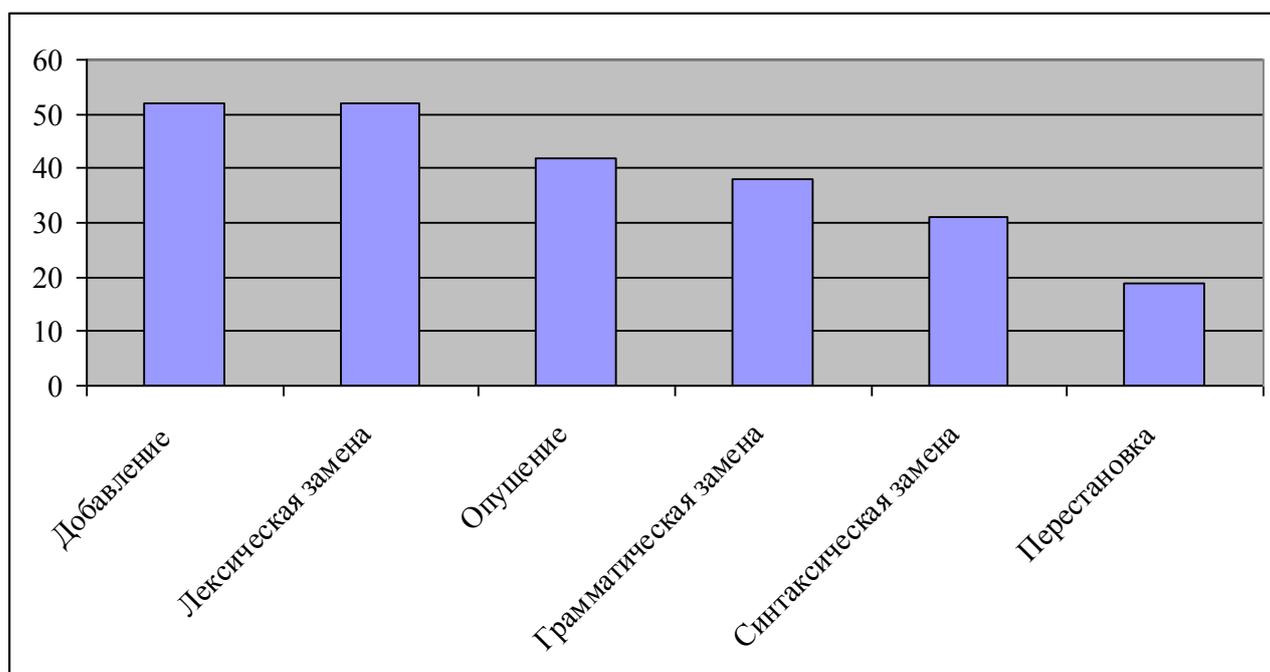


Рисунок 1 – Переводческие трансформации

Добавление используется с целью внесения в текст перевода определенных деталей, очевидных для носителей исходного языка, но неизвестных для аудитории, на которую рассчитан перевод, придания переводу красочности, образности (добавление определений). Зачастую добавления зависят от намерений переводчика.

Лексическая замена – это отклонение от прямого словарного значения. Их использование зависит от контекста и цели переводчика [4].

Опускание – это операция, противоположная добавлению, переводчик может прибегнуть к ней, когда в тексте есть неоправданные повторы, синонимичные ряды.

Грамматическая замена — это изменение словоформы, слова или словосочетания исходного предложения в соответствии с нормами языка перевода.

Синтаксическая замена – замена в процессе перевода одной конструкции другой, структурное преобразование исходного предложения.

Перестановка вызвана различиями в строе предложения исходного языка и языка перевода.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что трансформации являются основой любого перевода: переводчики вынуждены использовать трансформации из-за лексических несоответствий, грамматической сочетаемости и структуры предложений в исходном языке и языке перевода. Используя то или иное преобразование, переводчик должен помнить о чувстве меры и об адресатах его работы.

#### Список литературы

1 Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

2 Кузьмичев, С.А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода / С.А. Кузьмичев // Вестник МГЛУ. – 2012. – Выпуск 9 (642). – С. 142-143.

3 Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/tekst-audiovizualnyi.html> (дата обращения 22.11.2018).

4 Худорожкова, О.Е. Переводческие трансформации как путь к созданию качественного перевода художественного произведения [Электронный ресурс] / О.Е. Худорожкова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч. – 2014. – № 2 (17). – Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf) (дата обращения: 22.12.2018)

5 Shuttleworth, M., & Cowie, M. Dictionary of Translation Studies / M. Shuttleworth & M. Cowie. – Manchester: St. Jerome Publishing. – 1997. – 232 p.

6 Zabalbeascoa, P. The nature of the audiovisual text and its parameters / P. Zabalbeascoa. – The Didactics of Audiovisual Translation. – Editor D. Cintas, J. Amsterdam: J. Benjamins. – 2008. – 23 p.

## ЭРГОНИМЫ СФЕРЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор,  
Осыченко Е.А.

Оренбургский государственный университет

Названия – это одна из неотъемлемых частей нашей обыденной жизни, визитная карточка каждого города. Эргонимика это большая группа имен собственных во всех современных языках. Названия фирм, театров и кинотеатров, ресторанов и кафе, магазинов и салонов красоты – в разной степени связаны с называемым объектом.

При изучении имени собственного как объекта лингвистического исследования (понятийного аппарата, оппозиции с именем нарицательным, категориальных признаков, ономастической системы в целом) рассматривались работы А.А. Белецкого, В.Д. Бондалетова, О.В. Врублевской, А. Гардинера, Ю.А. Карпенко, М.В. Китайгородской, И.В. Крюковой, М.Я. Крючковой, В.А. Кухаренко, Р.Ю. Намитоковой, В.А. Никонова, А.А. Реформатского, Б.А. Старостина, А.В. Суперанской, В.И. Супруна, О.И. Фоняковой, Н.В. Юшманова и др.

Обратимся к определению понятия эргоним.

Н.В. Подольская в своём исследовании «Ономастика» даёт следующее определение: «Эргоним – собственное имя делового объединения людей, в том числе предприятия, заведения, кружка» [2, с. 124]. Рассматривая эргоним с точки зрения семантики, можно прийти к выводу о том, что эргоним – это знак, который не только называет предмет, но и передаёт его содержание [2, с. 127].

Эргонимы выполняют ряд функций, которые отражены в работе М.Н. Володиной «Национальное и интернациональное в процессе терминологической коммуникации». К главным функциям эргонима относятся следующие [2, с. 48].

- Номинативная функция.

Функция номинации является самой главной функцией для всех имён собственных. Она служит для распознавания и дифференциации предметов и явлений.

- Информативная функция.

Названия часто включают в себя информацию об организации, о её адресе, о специфике работы, об ассортименте товаров и услуг и т.д. По мнению Р.О. Якобсона, при создании эргонима того или иного заведения важно помнить, что основной задачей является передача общей информации об особенностях заведения [3].

- Рекламная функция.

Рекламная функция наиболее частотна при номинации коммерческих организаций. Она служит для того, чтобы подчеркнуть индивидуальность и самобытность предмета или явления.

- Мемориальная функция.

Данная функция характерна для эргонимов, в которых отражены исторические события. Такие названия включают в себя имена исторических деятелей, событий или предметов.

- Эстетическая функция.

Эстетическая функция характерна для номинации отелей, магазинов, салонов красоты, ресторанов и т.д.

- Функция охраны собственности.

Главная задача функции охраны собственности – узаконивание и фиксация номинации. На наш взгляд, самыми распространёнными эргонимами, выполняющими данную функцию, являются названия юридических контор, в которых используются имена и фамилии владельцев.

Эргонимика тесно связан с человеческим обществом, влияя на него и изменяя его. В связи с этим выбор названия является актуальной проблемой для их владельцев. Фирменное имя – это одна из главных составляющих имиджа заведения наравне с качеством блюд, ценовой политикой, интерьером и качеством обслуживания клиентов.

Цель данной работы – выявить и проанализировать структурно-семантические особенности эргонимов сферы общественного питания. Материалом для исследования стали названия кафе и ресторанов города Мюнхена. Мюнхен называют «город-жемчужина» Центральной Европы.

Анализ способов образования эргонимов проводился по следующему алгоритму.

1. Составление выборки.
2. Классификация эргонимов по количеству компонентов.
3. Классификация эргонимов по семантическому признаку.

Перейдём непосредственно к анализу. На первом этапе нашего исследования выявлено 50 заведений общественного питания города Мюнхен, такие как “Zum Ferdinand”, “Alter Hof Restaurant”, “Schinken Peter”, “Vinotek by Geisel”, “Zum Alten Markt”, “Der Gesellschaftsraum”, “Fraunhofer”, “Zwickl – Gastlichkeit am Viktualienmarkt”, “Steinheil 16”, “Restaurant Kafer – Schanke”, “Servus Heidi” и другие.

На втором этапе мы провели компонентный анализ выбранных эргонимов. Под компонентным анализом понимается метод исследования плана содержания значимых единиц языка, целью которого является разложение на минимальные составляющие. Вся выборка классифицирована в соответствии с количеством компонентов. Компонентный анализ показал, что все, рассматриваемые эргонимы, делятся на однокомпонентные, двухкомпонентные, трехкомпонентные и четырёхкомпонентные. Результаты компонентного анализа отражены в таблице ( см. таблицу 1).

Таблица 1 – Компонентный анализ эргонимов города Мюнхена.

1-компонентные		2-компонентные		3-компонентные		4-компонентные	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
17	34	22	44	8	16	3	6

Приведем примеры:

- однокомпонентные эргонимы: “Chopan”, “Die Rosinenpicker”, “Limani”, “Bibulus”, “Hippocampus”, “Нахнbauer”, “Spatenhaus”;
- двухкомпонентные: “Servus Heidi”, “Freisinger Hof”, “Hoiz Weinbistro”, “Restaurant Ebert”, “Truderinger Wirtshaus”;
- трёхкомпонентные: “Wirtshause zum Straubinger”, “Vinothek by Geisel”, “Alter Hof Restaurant”, “Zum Altern Market”;
- четырёхкомпонентные: “LENZ Schank und Speisdokal”, “Zwickl-Gastlichkeit am Viktualienmarket”, “Wirtshaus in der Au”.

При подсчёте компонентов не учитывались артикли, которые являются служебными частями речи, используемые в составе именной группы. К наиболее распространённым относятся двухкомпонентные эргонимы, которые составляют 44 % от общего объёма номинаций. Наименее используемые – четырёхкомпонентные единицы, которые составляют всего 6 % процентов от всего количества. На наш взгляд это объясняется желанием владельцев кафе и ресторанов создать легко запоминающиеся название для будущих клиентов.

Завершающим этапом нашего исследования стал семантический анализ. Рассматривая единицы номинации кафе и ресторанов Мюнхена, выявлено, что все эргонимы разделяются на несколько групп относительно семантики. Под семантическим признаком понимается выделяемая часть лексического значения, меньшая, чем всё значение. Данное понимание семантического признака – общее для компонентов различных типов.

Вся представленная выборка поделена на четыре семантические группы. Результаты семантического анализа отражены в таблице (см. таблицу 2).

Таблица 2- Семантический анализ эргонимов города Мюнхена.

Имена собственные		Виды кухни, продукты питания, столовые приборы		Географические названия		Прочие, оригинальные названия	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
15	30	20	40	5	10	10	20

Первая группа включает в себя имена собственные: “Prinz Myshkin”, “Zum Durnbraeu”, “Zum Ferdinand” и другие.

Вторая группа состоит из номинаций, непосредственно связанных с продуктами питания, видами кухни или столовыми приборами: “Bratwurstnerzl am Viktualienmarket”, “Wirsthaus Zum Straubinger”, “Wirtshaus in der Au”.

На наш взгляд, выбор таких названий вполне мотивирован и объясним, Потенциальный клиент ассоциативно приходит к выводу о том, что номинативные единицы относятся либо к месту продажи продуктов питания, либо к месту их потребления. Под ассоциацией мы понимаем закономерную связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отраженными в сознании и закрепленными в памяти [<https://investments.academic.ru>].

К третьей, наиболее распространённой группе, относятся эргонимы, в составе которых есть географические названия, например: “Ratskeller Munchen” “Restaurant am Chinesischen Turm”.

В состав четвёртой группы входят прочие названия. В качестве названий для ресторанов используются самые разные слова, словосочетания и даже фразы. Некоторые владельцы делают ставку на оригинальность и неповторимость. Приведём несколько примеров: “Schwarzreiter Tagedesbar und Restaurant”, “Lukullus Bar”, “Koenigsquells”, “Hippocampus” .

Таким образом, проанализировав эргонимы Мюнхена с точки зрения компонентного состава, мы пришли к выводу о том, что наиболее частотные являются двухкомпонентные единицы. Рассмотрев все названия по семантической схожести, выявлено, что в наибольшей степени в Мюнхене встречаются названия, связанные с продуктами питания, столовыми приборами и видами кухни.

#### Список литературы

1. Володина, М.Н. Национальное и интернациональное в процессе терминологической коммуникации / М.Н. Володина – Москва: Издательство Астрель, 1993. – 111 с.
2. Подольская, Н.В. Общая терминология. Вопросы теории / Н.В. Подольская, А.В. Суперанская. – Москва: Издательство Либроком, 2002. – 268 с.
3. Якобсон, Р. Типологические исследования и их вклад в сравнительно-историческое языкознание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sci.house/obschaya-lingvistika-scibook/yakobson-tipologicheskie-issledovaniya-vklad-106974.html>.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Реалии современного мира таковы, что вслед за стремительно происходящими изменениями в обществе, происходят перемены и в образовательной системе. Преподавание иностранного языка в университете не является исключением, учитывая то, что Интернет и инфокоммуникационные технологии, пронизывая все сферы нашей жизни, значительно изменили и процесс обучения.

Использование возможностей сети Интернет в образовательных целях для обучения студентов иностранному языку заключается в целенаправленном поиске аутентичных ресурсов и эффективном применении полученной информации. Сами студенты высоко оценивают свои навыки пользования интернетом и информационными технологиями для решения задач образовательного характера. Однако, по нашему мнению, эта самооценка завышена и навыки часто недостаточны для работы на специализированных образовательных и научных сайтах, в особенности в англоязычном секторе интернета. В связи с этим возникает необходимость со стороны преподавателя обращать внимание студентов на специфику выполнения учебных действий в электронных образовательных средах или системах [1]. Роль преподавателя заключается в придании определенного вектора поиску информации, поскольку повседневное использование интернета студентами отличается бесцельностью, бессистемностью и в большинстве случаев носит развлекательный характер.

Как отмечают студенты, интернет стал активно использоваться в образовательном процессе вуза: увеличилось количество заданий, ориентированных на использование ресурсов всемирной сети. К сожалению, как показывает практика, студенты недостаточно используют возможности интернета для образования и самообразования, лишь некоторые из них могут назвать качественные образовательные сайты и порталы, которыми они регулярно пользуются [1].

Применения аксиологического подхода к учебной деятельности позволяет сделать предположение, что реализация творческого потенциала студентов возможна при использовании интерактивных методов в обучении иностранному языку, которые служат источником устойчивой мотивации и способствуют развитию познавательного интереса к предмету изучения. Использование возможностей системы MOODLE позволяет оптимизировать процесс обучения иностранному языку, благодаря тому, что студенты могут обращаться к образовательным ресурсам в любое удобное для них время. «Обучение в движении» стало одной из примет современной образовательной действительности, подчеркивающее возможность учиться за пределами

аудитории, чему в большей степени способствуют современные информационные технологии.

По мнению ведущих специалистов [155, 323] познавательный интерес как проявление потребности личности является ярким выражением ценностного отношения к миру в познании. Таким образом, представляется целесообразным научить студентов способам познания и средствам удовлетворения познавательных потребностей. Освоив новые способы познания, студенты значительно увеличат возможности удовлетворения своих потребностей, что вызовет положительные эмоции, которые усилят породившие их потребности и «обеспечат им высокое место в иерархии ценностей данной личности» [136].

В настоящее время тенденция в образовании к стандартизации учебного плана и концентрации на результатах тестов приводит к тому, что преподаватели не имеют возможности развивать навыки критического мышления у студентов. Упор на обучение для подготовки к тестированию превращает учебный процесс из ориентированного на студента в ориентированный на содержание. Если концентрироваться на обучении, то студенту необходимо дать свободу и ответственность для исследования содержания, анализа ресурсов и применения информации.

Представляют интерес данные, полученные нами в результате опроса преподавателей и студентов, об использовании технологий в образовательной среде: 54% студентов говорят, что более активно участвуют в занятиях с применением технологий; 57% студентов хотели бы, чтобы преподаватели использовали больше открытых образовательных ресурсов, симуляций и обучающих игр; 70% преподавателей использовали социальные средства информации в преподавании своих дисциплин; 43% студентов считают, что их образовательным учреждениям требуется больше технологий; 51% студентов считают, что они знают о технологиях больше своих преподавателей.

Выделяют три фактора успешности деятельности человека: силу мотивации, наличие ценностей достижения и освоение навыков и умений. Сила мотивации напрямую зависит от эмоции интереса, чем сильнее интерес, тем выше внутренняя мотивация.

Креативный преподаватель стремится использовать любую информацию, даже на первый взгляд кажущуюся развлекательной в учебных целях. Учитывая, что одно из любимых занятий студентов просмотр видеороликов в Youtube и TED, можно превратить ролики на английском языке в учебный материал или предмет дискуссий. В рамках подготовки к занятиям студенты занимаются поиском аутентичной профессионально ориентированной литературы для переводов или внеаудиторного чтения, и порой находят совершенно уникальные книги и журналы, которые они используют не только на занятиях по иностранному языку, но и при написании работ по специальности. Инфокоммуникационные технологии позволяют общаться преподавателю и студентам не только в аудитории, но и за ее пределами, обмениваясь информацией, заданиями, проектами и так далее.

Решая творческую задачу, студент, как правило, пребывает в плену привычных вариантов. Творческие идеи направляются по «вектору психологической инерции», как раз в ту сторону, где меньше всего можно ожидать сильных решений [85]. Диапазон альтернатив, который студенты определяют для конкретной ситуации, зачастую неоправданно узок. Первые варианты решения, которые сразу приходят на ум в данной ситуации являются очевидными, использовавшимися раньше в подобной ситуации, и оттого быстро доступными. По настоящему креативные решения не лежат на поверхности, необходимо смотреть шире и глубже, чтобы их обнаружить [379].

Очень часто студенты, работая в системе MOODLE и выполняя творческие задания, подвержены стереотипному мышлению и дают стандартные прогнозируемые ответы. Так, например, студенты первокурсники, описывая свои первые месяцы обучения в университете, использовали в основном клишированные фразы, простые предложения, стандартные формулировки. Лишь в одном случае, была представлена фотография в качестве иллюстрации, хотя, как известно, в социальных сетях студенты с охотой ежедневно прикрепляют иллюстрации к описанию того или иного события.

К сожалению, студентов обычно не обучают навыкам самостоятельного обучения и мышления, и они редко приобретают эти навыки самостоятельно. Критическое мышление не является врожденным. Хотя и встречаются студенты с врожденной пытливостью, тем не менее, их необходимо научить систематически применять аналитические способности, быть открытыми и беспристрастными в поиске знаний. Обладая этими навыками, студенты смогут уверенно обосновывать и применять свои навыки критического мышления в любой области знаний и к любому содержанию. Нередко встречается, что студенты в поиске аутентичных текстов, пользуются только текстами переведенными с русского на английский язык, а не оригинальными текстами. Иногда происходят ситуации, когда студенты, готовя презентации подменяют фотографии достопримечательностей одного города памятниками, находящимися в совершенно другом месте. Например, рассказывая про Оренбург, студент продемонстрировал фото памятника Салавату Юлаеву, стоящему в Уфе, вместо памятника казачеству в Оренбурге.

Также приходится констатировать, что не все студенты подходят к заданию творчески. Некоторые ограничиваются лишь фотографиями с сайта города, обычным шаблоном презентации и готовым текстом. Таким образом, они идут по пути наименьшего сопротивления, лишь для того, чтобы получить оценку. Следовательно, мы приходим к выводу, что те студенты, стимулом для которых является лишь внешняя оценка, не пытаются раскрыть свои возможности, свой креативный потенциал. Те же студенты, ценностью для которых является новое знание, новые умения, прикладывают больше усилий, ресурсов для достижения результата. Мы согласны с [122] в том, что «ценность – это внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, и потому воспринимается им как его собственная духовная

интенция, а не имперсональный, надличностный, отчужденный от него регулятор действия».

Необходимо отметить, что в процессе обучения можно столкнуться с сопротивлением студентов, которые привыкли к тому, что от них требуют воспроизведения полученной информации, а не предложения своего собственного решения. В течение долгого периода времени в системе образования принято обучать тому, что учить, а не как учить, то есть первостепенная задача - содержание, а не методы. Некоторые студенты предпочитают выучить наизусть текст, вместо того, чтобы выполнить творческое задание.

В процессе обучения иностранному языку в системе MOODLE, мы столкнулись еще с одной проблемой: студенты не привыкли с строгим временным рамкам, к тому, что задания необходимо выполнять в определенные сроки, после истечения которых доступ к заданиям запрещен. Возникает довольно парадоксальная ситуация, когда с одной стороны, студенты не представляют своей жизни без Интернета и постоянного пребывания в социальных сетях, с другой стороны, они забывают о необходимости регулярного выполнения заданий по иностранному языку в системе MOODLE.

К достоинствам использования информационных средств в учебном процессе мы относим и то, что они дают не только возможность найти необходимую информацию, но и возможность выразить себя с их помощью, то есть являются средством творческого самовыражения.

Невозможно представить себе человека, обладающего великим инструментом, как технология, и не использующего ее для своего блага. Студенты осознают креативный потенциал технологий. Она не нова для них, практически для каждого аспекта их жизни необходимо их использование, и получая любой гаджет, их воображение развивается

Интернет – удивительный источник информации, но этим все не заканчивается. Мы должны научить студентов находить и распознавать надежные и ценные источники информации. Затем научить как пользоваться этой информацией, критически мыслить, решать проблемы и принимать решения. Важно превратить студентов из потребителей в создателей информации. В этом заключается роль преподавателя. Необходимо научить студентов обрабатывать и использовать информацию, которая находится у них на кончиках пальцев.

#### Список литературы

1. Yuzhaninova, E., Moroz, V. The development of a student's value orientations on self-education and self-development in the internet // Purposes, tasks and values of education in modern conditions : materials of the V international scientific conference on October 13–14, 2018, pp.20-24. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018.

2. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / ред. Ю. Г. Круглов. – 3-е изд. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 319 с.

3. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1971. – 352 с.
4. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : [монография] / А. В. Кирьякова. – Москва : Дом педагогики, 2009. – 318 с. – Библиогр.: с. 301-314. – Прил.: с. 315-318. – ISBN 978-5-89149-016-1.
5. Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики: введ. в психологию активности / Л. П. Гримак. – 2-е изд., доп. – Москва : Политиздат, 1989. – 318 с.
6. Keeney, R. Creativity in Decision Making with Value-Focused Thinking. Sloan Management Review / R. Keeney. – 1994. – P. 33-41.
7. Исаев, Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков ; Православный Свято-Тихоновский гуманит. ун-т. – Москва : ПСТГУ, 2013. – 432 с. - ISBN 978-5-7429-0715-2.

# ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ НЕПРАВИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нестерова Т.Г., канд. пед. наук, доцент,  
Ниянина М.Д., Чурсинова А.Д.  
Оренбургский филиал Российского экономического университета  
им. Г.В. Плеханова

Развитие иноязычной речевой деятельности – одна из важнейших общекультурных компетенций современного специалиста. В любой сфере необходимо умение ясно, четко, последовательно выразить свои мысли, поскольку речевая деятельность входит в любую деятельность, принимает участие для ее построения и организации[3]. Изучая иностранный язык, студенты рано или поздно сталкиваются с очень важной проблемой: как же эффективно выучить три формы неправильных глаголов? Без знания неправильных глаголов невозможно грамотно строить предложения в различных временах, правильно переводить текст, понимать смысл разговора и решать коммуникативные задачи на иностранном языке.

Цель нашего исследования – определить наиболее эффективные методы изучения неправильных глаголов.

Для достижения поставленной цели выделим следующие задачи:

- рассмотреть сложности, возникающие в процессе изучения глаголов;
- выявить наиболее популярные методы запоминания неправильных глаголов среди студентов профиля «Финансы и кредит»;
- проанализировать методы изучения неправильных глаголов.

Под понятием метод в нашем исследовании понимается путь, способ, прием теоретического исследования или практического осуществления чего-нибудь [5].

В процессе изучения трёх форм неправильных глаголов возникают следующие сложности. Во-первых, их много. Именно поэтому из общего списка рекомендуется выбрать примерно сто наиболее часто употребляемых глаголов. Во-вторых, возникает вопрос: как учить такой объём слов?

И третья проблема состоит в том, что три формы неправильных глаголов быстро забываются. Согласно психологической теории забывания Г. Эббингауза, уже в течение первого часа забывается до 60 % всей полученной информации, через 10 часов после заучивания в памяти остается 35 % от изученного [2]. Далее процесс забывания идет медленно, и через шесть дней в памяти остается около 20 % от общего числа первоначально выученных слогов, столько же остается в памяти и через месяц. Поэтому три формы глагола необходимо систематически регулярно повторять и использовать, иначе они забудутся как неиспользуемая бесполезная информация.

На следующем этапе исследования, с целью выявить наиболее популярные методы запоминания неправильных глаголов среди студентов,

изучающих экономику, мы провели социологический опрос. Нами были заданы следующие вопросы студентам университета 3 курса профиля «Финансы и кредит»: «Как вы учили неправильные глаголы раньше?» и «Как бы вы хотели их учить?». Ответ большей части респондентов (70%) на первый вопрос заключался в том, что учили они неправильные глаголы списком, то есть все подряд, зазубривая все формы. Однако стоит отметить, что опрошенные считают данный способ изучения неправильных глаголов неэффективным, так как спустя некоторое время все выученное забывается.

28% респондентов ответили, что для запоминания неправильных глаголов использовалась некоторая система. То есть неправильные глаголы делились на три группы. Первая группа включала в себя глаголы, которые в трех формах имеют одинаковое написание. Например, cut, put, cost и другие. Вторая группа состояла из наиболее употребимых глаголов. К таким относились be, begin, buy и т.д. Третья же включала в себя все остальные глаголы.

Менее 2% опрошенных ответили, для того чтобы выучить неправильные глаголы, они записывали их в словарь, ежедневно повторяя. Помимо этого постоянно переводили тексты, содержащие данные глаголы.

На второй опрос: «Как бы вы хотели их учить?» ответы получились следующие. 50% респондентов предпочла бы учить их в форме небольшого стихотворения. Также можно придумать некоторые ассоциации с данными словами.

25% опрошенных считает, что неправильные глаголы можно учить, записывая их в словарь и ежедневно повторяя.

Также респонденты отмечают, что учить слова можно с помощью просмотров фильмов на английском языке с субтитрами и видео-уроков.

Наименьшая доля опрошенных людей, а именно 5%, ответила, для того, чтобы запомнить три формы неправильных глаголов, необходимо сгруппировать их, создав определенную систему.

Таким образом, анализ социологического исследования показал, что большинство студентов пользуются методом бессистемного зазубривания, хотя и понимают его малую эффективность, однако студенты готовы применять креативность и фантазию для поиска более интересных методов запоминания.

Рассмотрим методы изучения неправильных глаголов и проанализируем их с точки зрения эффективности. В общеобразовательных школах, например, чаще всего применяется метод изучения неправильных глаголов списком. Однако следует отметить, что данный метод работает только в том случае, когда нужно только сдать тему учителю, и больше никогда не вспоминать материал. Когда же человек действительно заинтересован в изучении языка, метод «зубрёжки» является неприемлемым.

Мы проанализировали два приема этого метода: учить все три формы сразу, то есть списком в алфавитном порядке или каждую форму по отдельности. Изучение глаголов цепочкой является также не очень эффективным. Так как при разговоре автоматически приходится «прогонять»

все три формы в голове, чтобы выбрать форму, подходящую именно для данного предложения. В результате чего возникает пауза в речи.

Некоторые допускают ошибку, заучивая только три формы глагола, забывая о переводе. Потом приходится прикладывать усилия, чтобы запоминать значение слова, то есть делать двойную работу. Поэтому лучше учить неправильные глаголы сразу с переводом.

Для изучения трёх форм неправильных глаголов применяется группировка, в основе которой лежит звукобуквенный анализ слов. Таким образом, выделяются следующие группы:

- совпадают все три формы. Например, глагол put, read, cutи др.
- чередование гласной и совпадение первой и третьей формы (run-ran-run);
- совпадает вторая и третья формы (leave-left-left);
- совпадают вторая и третья формы на –ought (buy-bought-bought);
- совпадают вторая и третья формы на t (build-built-built);
- совпадает вторая и третья формы, заканчивающиеся на –ept;
- совпадает вторая и третья формы на –nd и –nt (wind-wound-wound)
- изменение первой гласной и окончания с –ew на –own (show-showed-shown, throw-threw-thrown);
- разные корневые гласные (begin-began-begun);
- чередование гласной и изменение окончания на –en; (drive-drove-driven);
- удвоение согласной и окончание –en (bite-bit-bitten);
- правильно-неправильные глаголы (learned-learnt-learnt);
- совершенно разные вторая и третья формы (be, go, do).

Существуют так же и другие типы группировок трёх форм неправильных глаголов.

Рассмотрим метод изучения неправильных глаголов с помощью стихотворений.

Например, для запоминания глаголов «покупать», «платить», «класть», «думать», «пахнуть» рекомендуется выучить небольшую рифмовку:

Мы в столовой buy-bought-bought  
Очень вкусный бутерброд,  
За него я pay-paid-paid,  
В классе в парту lay-laid-laid  
И совсем не think-thought-thought,  
Что сосед его умнет.  
А теперь мне очень грустно  
Smell-smelt-smelt он очень вкусно!

Этот метод привлекателен тем эмоциональным фоном, который он создает. И взрослым, и детям запоминание в веселой форме, безусловно, покажется эффективным. Однако наличие контекста на русском языке не помогает, а мешает впоследствии использовать эти глаголы в речи и, следовательно, снижает эффективность этого метода.

Следующий метод заключается в том, что каждый глагол помещается в микроконтекст. Данный способ изучения глаголов в контексте подойдет тем, кто плохо запоминает вырванную из контекста информацию. Преимуществом такого метода является то, что все три формы глагола переходят в активный словарный запас. Кроме форм, запоминается перевод и особенности употребления. Например, поместим редко употребляемый сложный глагол to draw в микроконтекст:

My Company drew up a contract. /

-Did my Company draw up a contract? –Yes, we drew. /

-Have you drawn up a contract? –No, we haven't drawn up.

Микроконтекст лучше всего строить на лексике той специальности, которую получает студент, а для эмоционального фона можно подобрать интересные тексты притч [2] или сказок [4, с.151]

К недостаткам этого метода можно отнести то, что запоминание идет медленно. Однако простор для творчества и фантазии, безусловно, усиливают его эффективность.

Рассмотрим метод фонетический ассоциаций. Его суть состоит в подборе созвучных слов к запоминаемому иностранному слову из слов родного языка. В статьях Аткинсона, а также группы авторов (название метода ключевых слов key word method) встречается описание данного метода. Эксперимент проводился в Стенфордском университете [1]. С данным способом запоминания хорошо сочетается метод последовательных ассоциаций. Например, часть людей, подбирая ассоциацию к глаголу to forget предпочтут более длинную, но и более фонетически точную ассоциацию составленную из двух слов: ФОНтан и ГЕТры. И соответствующий сюжет: "Забыл в ФОНтанеГЕТры". Другая же часть людей предпочтет менее фонетически точную, но зато более короткую ассоциацию "фагот" (здесь "а" безударная и слышится почти "о") и соответствующий сюжет, составленный из слов "забыть" и "фагот".

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют различные методы запоминания трех форм неправильных глаголов: заучивание списком, классификация, по различным основаниям, запоминание глаголов в рифмовках и в микроконтексте. Каждый из методов имеет свои преимущества и недостатки, поэтому наиболее эффективный результат обеспечивает совокупность и чередование различных методов.

#### Список литературы

1. Введение в психологию. Аткинсон Р.Л, Аткинсон Р.С, Смит Э.Е, Бем Д. Дж. и др. пер. с англ. - М.: 2003 - 672 с. (Сер. "Психологическая энциклопедия")
2. Моисеева, И.Ю., Нестерова, Т.Г. Притчи как средство развития ценностных ориентаций студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26665> (дата обращения: 11.11.2018)

3. Нестерова, Т. Г. Учебная задача как средство развития речевой деятельности студентов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Оренбург, 2002. - 150 с.

4. Нестерова, Т.Г. Стилистические средства выражения концепта «Богатство» в английской и русской сказках / Т.Г. Нестерова // Вестник ОГУ №11(186) / ноябрь, 2015. – С. 151-157. – ISBN1814-6457

5. Ушаков Д.Н. «Толковый словарь русского языка» в 3 т. на основе 4-томного издания 1948 г., М.: «Вече», «Си ЭТС» — 2001.— 162 с.

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ЗАПОМИНАНИЯ НЕПРАВИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Нестерова Т.Г., канд. пед. наук, доцент,  
Узбекова А.Ф, Ханафиева А. М.**

**Оренбургский филиал Российского экономического университета  
им. Г.В. Плеханова**

В связи с востребованностью и популярностью английского языка в настоящее время достаточно остро стоит проблема его изучения, которое включает в себя запоминание слов различных частей речей, в том числе и глаголов, являющихся обязательным элементом любого предложения. Актуальность данной темы заключается в следующем: в современном мире для успешной карьеры практически в любой области необходимо знание иностранных языков. Исследования показывают, что общий спрос на специалистов с высшим образованием продолжает возрастать, несмотря на экономически неблагоприятную обстановку [9, с.458]. В процессе глобализации и сотрудничества со многими странами возникает все большая потребность в специалистах, владеющих английским языком. Однако невозможно представить себе развитие иноязычной речевой деятельности, процессов восприятия, выражения и воздействия, [2] без глаголов, являющихся одним из важнейших элементов предложения и считающихся его основой. Данный факт объясняется тем, что конструкция предложения в большей степени зависит именно от этой части речи.

Целью нашего исследования является обзор существующих способов запоминания неправильных глаголов с точки зрения эффективности.

Глаголы в английском языке бывают правильные (regular verbs) и неправильные (irregular verbs). В отличие от правильных глаголов, в которых прошедшая форма образуется путем добавления окончания ed (-d), в неправильных глаголах она формируется разными способами, которые обычно не связаны с рациональными правилами формирования. Согласно исследованиям, большинство ошибок, совершаемых при изучении английского языка, связано именно с их использованием.

Необходимо отметить, что в русском языке при использовании глаголов в разных временах также имеются некоторые тонкости. К примеру, корень глагола «думать» в настоящем, будущем и в прошедшем времени остается тем же, изменяется же только окончание. А вот глагол «идти» во всех временах будет отличаться: в настоящем времени – я иду, в прошедшем – я шел.

Об уровне владения иностранным языком свидетельствует умение соотносить глагольные формы друг с другом. Поэтому разработка эффективных способов заучивания и тренировки глагольных форм играет значительную роль в изучении английского языка.

Общее количество неправильных глаголов не установлено точно, но в повседневной жизни наиболее активно употребляются около 100. Для того,

чтобы не испытывать трудностей при общении, достаточно знать хотя бы половину от этого количества.

Существуют различные методики для запоминания и повторения неправильных глаголов, но не все из них могут быть одновременно интересными и полезными.

Принцип интереса играет важную роль в запоминании несвязанных друг с другом форм. Если глагол поместить в контекст занимательной истории притчевого характера [1], то эмоциональный колорит притчи позволит лучше зафиксировать глагольную форму. Также запоминанию способствует контекст, связанный с экономикой, поскольку исследование проводилось со студентами, выбравшими эту специальность своей будущей профессией. Лексика, семантически связанная с основными концептами [4, с.2356] экономической картины мира создает условия для эффективного усвоения неправильных глаголов. Мы полагаем, что осмысление именно таких категорий как «богатство (wealth)» [3, с.151], «бедность (poverty)» [6, с.2443] обуславливает понимание сложных экономических и социальных событий, переживаемых обществом, а также является важнейшей частью профессиональных и общекультурных компетенций будущего специалиста в области экономики [5]. Кроме того, концепты «богатство», «бедность» «включены во многие аспекты человеческого бытия: от дифференциации социальной иерархии общества до выработки системы ценностей индивида» [7, с.111]. Базовые и дополнительные признаки этих концептов [8] могут быть использованы для контекста, в который помещается неправильный глагол, что повысит эффективность запоминания.

Рассмотрим способ заучивания глаголов списком или столбцом наизусть. Будучи еще школьниками, студенты используют зубрежку материала. Однако данный метод чреват тем, что знания попросту уходят из памяти через несколько часов.

Существует график, изображающий процесс забывания человеком различной информации. Он носит название кривой забывания, или кривой Эббингауза. Эксперименты немецкого психолога Германа Эббингауза показали, что основная часть информации забывается в первые часы, но при своевременном повторении скорость забывания снижается. Для повышения эффективности лучше не прочитывать информацию во второй раз, а попытаться восстановить её из памяти, заглядывая в источник. Если в запасе есть достаточно времени, следует действовать следующим образом: первое повторение – в день запоминания, следующее – на 4 день, и наконец, третье – на седьмой день. Если же имеется всего один день, то первое следует осуществить через 20-25 минут, второе – через 7-8 часов, третье – через 24 часа.

Повтор (по кривой Эббингауза) списка, конечно, хороший способ запомнить их на более долгий период, но здесь возникает следующая проблема с использованием их на практике: при разговоре, в первую очередь, вспоминается этот список, а не сам глагол. То есть, если для использования

необходим глагол из третьей формы Past Participle, сначала приходится вспоминать весь ряд данного глагола, что затормаживает речь.

Для лучшего запоминания необходимо применять глаголы на практике, в устной речи. Выучить и запомнить — это одно дело, но без использования их в жизни все забудется снова. Методы использования на практике всем уже прекрасно знакомы: занятия на курсах, поиск друзей-иностранцев в интернете, просмотр фильмов, сериалов на оригинальном языке.

Также в улучшении языковых навыков, бесспорно, поможет изучение новых слов при чтении книг. Преимуществом данного способа является то, что в процессе вырабатывается способность предугадывания перевода в контексте. В процессе изучения нужно учитывать индивидуальность подхода: чем больше различных методов вы сочетаете, тем более высоких результатов сможете достичь.

Существует еще один способ изучения неправильных глаголов — их группировка. Чаще всего предлагается разделить глаголы по следующим признакам:

— глаголы, у которых все три формы совпадают— cost-cost-cost, set-set-set, spread-spread-spread, quit-quit-quit и другие;

— глаголы, у которых совпадают 2 формы и окончание –р переходит в –pt— keep-kept-kept, sleep-slept-slept, weep-wept-wept и другие;

— глаголы, у которых совпадают 2 формы и окончание –nd переходит в –nt — lend-lent-lent, spend-spent-spent, send-sent-sent и другие;

— глаголы, у которых изменяется гласная в корне и окончание -ew переходит в -own—grow-grew-grown, know-knew-known и др.;

— глаголы с разными корневыми гласными— bear-bore-born, ring-rang-rung, sing-sang-sung, wear-wore-worn и другие;

— глаголы с окончанием –ought/–aught во 2 и 3 формах — buy-bought-bought, bring-brought-brought, think-thought-thought, teach-taught-taught и другие;

— глаголы с чередующейся гласной в корне и с изменением окончания на –en — drive-drove-driven, , take-took-taken, choose-chose-chosen и другие;

— глаголы с чередующейся гласной в корне и с изменением окончания на –en + удвоение согласной —forbid-forbade-forbidden, write-wrote-written и др.;

— глаголы, у которых все три формы совершенно отличаются —be-was/were-been, go-went-gone, show-showed-shown и другие

Критерии классификации глаголов могут быть различными. Следует учесть, что наиболее эффективным подходом к изучению будет составление собственного списка глаголов по группам.

Мы провели опрос среди студентов 2-3 курса Оренбургского филиала РЭУ им Г.В. Плеханова. Студентам были заданы вопросы «Нужно ли учить неправильные глаголы?», «Как вы учили их?» и «Как можно интересно и надолго выучить их?». Ответы студентов были весьма разнообразными, что показано на диаграммах ниже.

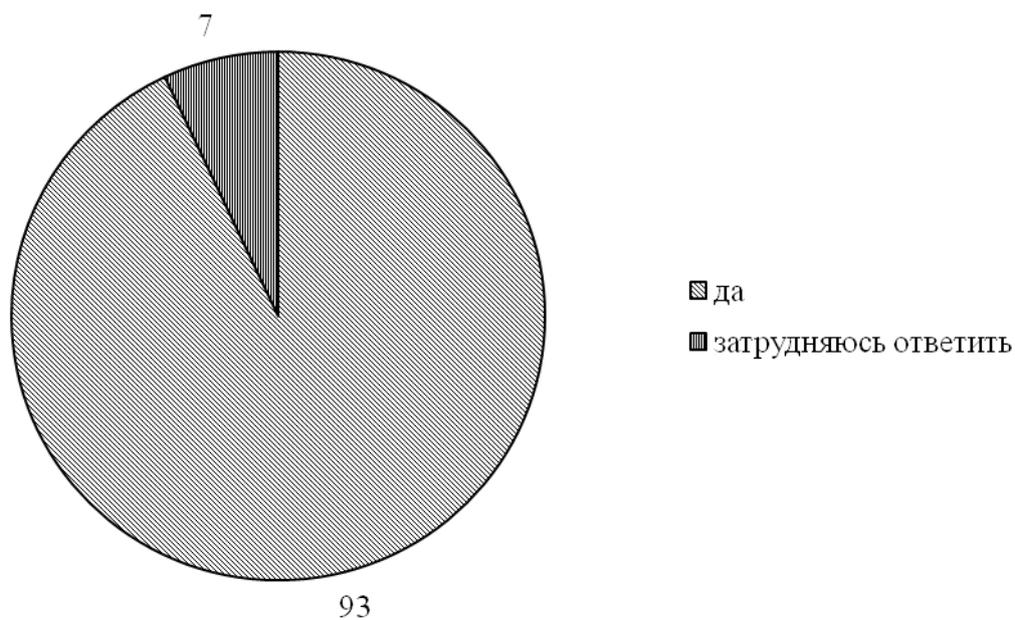


Рисунок 1 – Результаты ответа на вопрос «Нужно ли учить неправильные глаголы?», %

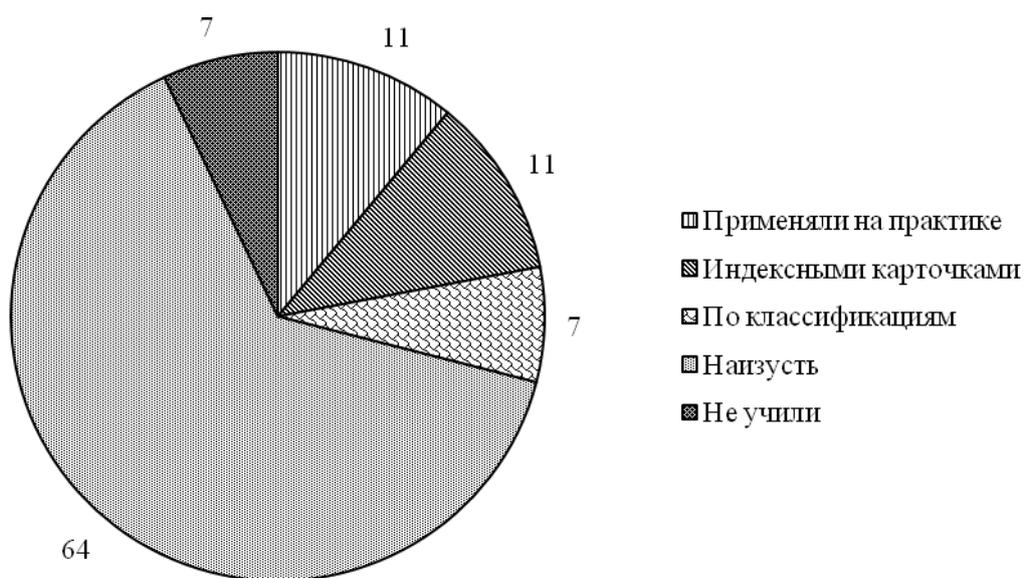


Рисунок 2 – Результаты ответа на вопрос «Как Вы учили неправильные глаголы?», %

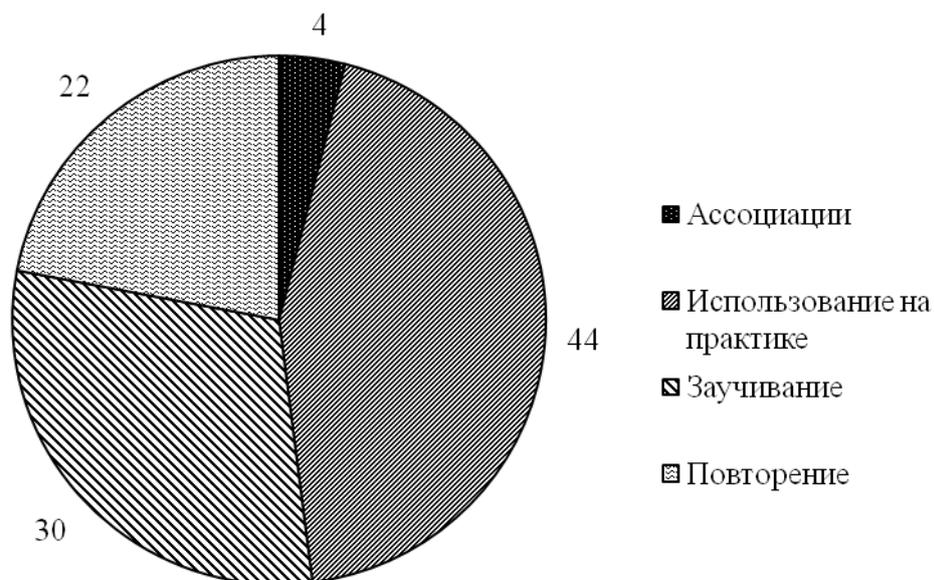


Рисунок 3 – Результаты ответа на вопрос «Как можно выучить неправильные глаголы?», %

На основе опроса можно сделать следующие выводы: студенты считают, что знать неправильные глаголы в английском языке необходимо. К сожалению, большая часть опрошенных (64%) заучивала их, что было неинтересно и скучно. Были и те, кто посещал дополнительные курсы по языку (11%), где подход к изучению был более креативным. Предложения студентов по методам изучения также видны на диаграмме: можно заметить, что большая часть опрошенных (44%) выбирает применение слов на практике.

Филологи считают, что неправильные глаголы в английском языке – это как таблица умножения в математике: основа всех основ. Без знания таблицы умножения мы не сможем заниматься этой наукой: не получится решить даже легкие примеры. Опросив студентов об их знаниях и подходах к изучению, мы узнали, что многие также механически заучивали ее и только с частым применением на практике смогли хорошо запомнить. Это снова подчеркивает факт, что ученики часто не проявляют инициативы к изучению с интересом и креативностью.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: глаголы играют очень большую роль в построении речи. Безусловно, каждый волен сам выбирать, какой способ более удобен в использовании при изучении. Не стоит забывать о своей мотивации изучения языка: появляется такая гордость за себя, когда при просмотре фильма на английском, в переписках в интернете или при общении в жизни не только понимаешь речь, но и сам можешь грамотно и красиво выстроить предложение. Изучать языки интересно! Но не стоит забывать, что это весьма непростой и долгий труд. Неправильные глаголы не выучатся за неделю все сразу, для этого нужно приложить немало усилий. Ведь, как известно: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», или как говорят на английском языке: «No pains, no gains».

## Список литературы

- 1 Моисеева, И.Ю., Нестерова, Т.Г. Притчи как средство развития ценностных ориентаций студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26665> (дата обращения: 11.11.2018)
- 2 Нестерова, Т.Г. Учебная задача как средство развития речевой деятельности студентов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Оренбург, 2002. - 150 с.
- 3 Нестерова, Т.Г. Стилистические средства выражения концепта «Богатство» в английской и русской сказках / Т.Г. Нестерова // Вестник ОГУ №11(186) / ноябрь, 2015. – С. 151-157. – ISBN1814-6457
- 4 Нестерова Т.Г. Концепт как объект исследований современной лингвистики// Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры / Т.Г. Нестерова // Материалы Всероссийской научно-методической конференции . 2014. С. 2356-2360
- 5 Нестерова, Т.Г. Лексические средства выражения концепта «Богатство» в английской авторской сказке / Т.Г. Нестерова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Оренбург, ОГУ. – 2015. С. 1856-1861. – ISBN 978-5-7410-1180-5.
- 6 Нестерова, Т.Г. Лексические и стилистические средства реализации концепта «Poverty» в английской сказке / Т.Г. Нестерова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2017. – С 2443-2451.
- 7 Путилина, Л.В. Нестерова, Т.Г. Подходы и методы исследования концепта «Богатство» в отечественной лингвистике / Л.В. Путилина, Т.Г. Нестерова // Вестник ОГУ №11(172). – Оренбург, 2014. – С. 111-116.
- 8 Путилина, Л.В., Нестерова, Т.Г. Лексико-стилистические средства выражения концепта «Богатство» в сказках Оскара Уайльда / Л.В. Путилина, Т.Г. Нестерова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - №2; [Электронный ресурс]. [Режим доступа]: <http://www.science-education.ru/122-20558> (дата обращения 24.12.2017).
- 9 Снатенков, А.А., Абрамов, С.Ю., Нестерова Т.Г. Оценка состояния высшего образования: региональный аспект // Экономика и предпринимательство. 2018.№10 (99). С. 457-461.

## К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ДИАЛЕКТИЗМОВ И АКЦЕНТОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Павлова А.В., канд. филол. наук, доцент,**

**Николаев П.А.**

**Оренбургский государственный университет**

Перевод элементов речи, находящихся за пределами норм литературного языка - исторически, географически и культурно обусловленных - является одной из труднейших задач переводчика. К таким элементам речи относятся, в том числе, диалектизмы и акцентно-маркированная речь, исследование проблем перевода которых будет проведено в рамках данной работы.

Диалектизмы и акцентно-маркированная речь используются авторами для достижения определённого художественного эффекта. Они позволяют определить персонажей к группе людей, связанных территориальной общностью и находящихся в постоянном языковом контакте [1: 45], дать им социальную и культурную характеристику, выделяющую их среди остальных героев произведения [2: 166]. В частности, использование диалектизмов предполагает внесение в текст элементов «простонародности и провинциальности» [2: 165]. Однако использоваться данные «отклонения» могут и в качестве основного языкового средства во всём произведении [3: 251].

Существуют различные мнения относительно статуса диалектизмов. Я.И. Рецкер считает, что диалекты, как и просторечия, и жаргоны, нельзя назвать речевыми элементами, нарушающими языковые нормы. Данные слои языка подчиняются своим правилам, а употребление подобных элементов не связано с «намеренным или ненамеренным» искажением норм языка [4: 92]. С. Влахов и С. Флорин в работе «Непереводимое в переводе» с данной точкой зрения не соглашаются. Они предлагают свою классификацию «отклонений от литературной нормы», которая подразделяет отклонения на коллективные и индивидуальные, относя при этом диалектизмы к первой группе [3: 251].

Проблема перевода данных элементов заключается в следующем: диалектизмы и акцентно-маркированная речь, как уже было упомянуто выше, исторически, территориально и, более важно, культурно обусловлены. Нахождение их эквивалентов в переводящем языке, точное воссоздание текста зачастую считается невозможным, так как текст оригинала был написан для читателей своего родного языка, а соответственно обладает определёнными уникальными национальными чертами, которые характерны только для данного народа. Буквальный перевод недопустим [5: 253]. В большинстве случаев не оправдано использование соответствующих элементов языка перевода.

Особую сложность при этом вызывает разноплановый характер используемых наречий, перевод которых при помощи диалектических эквивалентов языка перевода оказывается невозможным с точки зрения

сохранения культурных особенностей речи литературных героев. В то же время полное игнорирование особенностей языкового варианта может считаться фактом неудачного перевода [2: 165, 167, 169], [6: 38], [7: 253].

Непоследовательность перевода маркированной речи, неумение грамотно использовать метод компенсации - способ перевода, подразумевающий замену непередаваемого потерянного элемента элементом иного порядка [1: 83], определяют необходимость тщательного анализа текста литературного произведения, содержащего компоненты диалектно и акцентно-маркированной речи, перед его непосредственным переводом. Прежде всего, переводчику следует определить статус диалекта: является ли он в конкретном случае самостоятельным языком, средством написания текста, или вариантом языка, характеризующимся отклонениями от его норм и служащим для создания определённого художественного эффекта, что в свою очередь поможет выбрать верный способ перевода диалектной речи [8: 152].

Рассмотрим варианты перевода диалектно и акцентно-маркированной речи на примере переводов произведения шотландского писателя И. Уэлша «Trainspotting» («На игле») на русский язык И. В. Кормильцева и В. В. Нугатова.

В процессе анализа оригинального текста произведения были выявлены следующие его особенности:

1. Произведению характерен выбор шотландского диалекта в качестве основного средства повествования.

2. В тексте отсутствует авторская речь – все происходящие события передаются со слов главных персонажей. Данный подход помогает приблизить читателя к современной действительности жителей Шотландии.

3. В романе используется большое количество английских и шотландских сленговых выражений, жаргонизмов и ненормативной лексики.

Произведение может по праву считаться богатым источником современной шотландской лексики и примером точной передачи особенностей шотландского произношения.

Рассмотрим некоторые варианты переводов шотландских диалектизмов и компенсации передачи шотландского акцента на письме.

Таблица 1. Варианты перевода оригинального текста В.В. Нугатовым и И.В. Кормильцевым.

Оригинал	Перевод В.В. Нугатова	Перевод И.В. Кормильцева
Any minute now though, <i>auld</i> Jean–Claude's ready <i>tae git doon tae</i> some serious <i>swedgin</i> .	«И вот с минуты на минуту на сцену должен выйти старина Жан-Клод, чтобы <b>навалить кой-кому тырлей</b> »;	«И тогда с минуты на минуту следует ожидать, что выскочит старина Жан-Клод и

		начнется серьезная <b>раздача»</b>
<i>Oan the other hand, ah'd be <b>gitting</b> sick tae before long, and if that <b>cunt</b> Went n scored, he'd <b>haud oot oan us</b> (= <b>hold out on us</b>).</i>	«Но в то же время у меня скоро могли начаться ломки, и если бы этот <b>чувак</b> сейчас ушёл, то он бы меня <b>надинамил</b> ».	«С другой стороны, если <b>он</b> выползет и где-нибудь затарится, то со мной он <b>точняк не поделится</b> ».

Нугатов предлагает в качестве вариантов перевода слова «чувак» и «надинамил», в то время как Кормильцев использует лишь местоимение «он» и предлагает вариант «точняк не поделится», используя нейтрально окрашенный глагол «поделиться» в паре с жаргонизмом «точняк». Кроме того, Кормильцев вовсе избегает перевода фразы «ah'd be gitting sick tae before long» (=I'd be getting sick too before long), необоснованно удаляя фрагмент текста.

Оригинал	Перевод В.В. Нугатова	Перевод И.В. Кормильцева
Ah wanted tae see Jean-Claude <b>smash up</b> this <...>. If we went now, <i>ah wouldnae git tae watch it.</i> <...> oan a video ah <i>hudnae even <b>goat a deck at</b>.</i>	Я хочу <i>посмареть</i> , как Жан-Клод <b>отдубасит</b> <...>. Если мы <i>щас</i> уйдём, то я этого не увижу. <...> которую я даже не успел <b>позырить</b> .	Я очень хочу посмотреть, как Жан-Клод <b>удекает</b> <...>. Если мы уйдем, я этого уже не увижу. <...> а я эту <...> кассету и одного раза до конца <b>не досмотрел</b> .

В.В. Нугатов, на наш взгляд, удачно использует разговорные формы глагола «посмотреть» («посмареть»), наречие «сейчас» («щас»), чтобы восполнить утраченный в процессе перевода имитированный шотландский акцент. Удачен перевод фразы «goat a deck at» жаргонизмом «позырить». Выбранные Нугатовым эквиваленты более точно передают ненормированную, наполненную жаргонизмами и акцентно-маркированную речь персонажей.

Кормильцев также использует жаргонизм «удекает» в качестве эквивалента фразовому глаголу «smash up», однако данный вариант перевода не передаёт в полной мере особенности манеры общения героя, не компенсирует отсутствие возможности передачи шотландского акцента на письме.

Оригинал	Перевод В.В. Нугатова	Перевод И.В. Кормильцева
If ah ever live long enough <i>tae huv a <b>bairn</b>...</i>	Если у меня когда-нибудь будет	Если я доживу до тех времен, когда у меня

<p>– The way <i>ah</i> see it, sais Matty, is <i>thit</i> it's Lesley's <b>bairn</b>, <i>ken</i>?</p> <p>– <i>Whae gied</i> her the <b>bairn</b>? <i>ah</i> ask.</p>	<p><b>бэбик...</b></p> <p>— Я так понимаю, — сказал Метти, — это Леслин <b>бэбик</b>, правильно?</p> <p>— От кого у неё <b>бэбик</b>?</p>	<p>родится <b>спиногрыз...</b></p> <p>— Я так это понимаю, чуваки, — говорит Мэтти, — это же <b>ребенок</b> Лесли, прикинь?</p> <p>— От кого у неё <b>ребенок</b>? — спрашиваю я.</p>
--	---	---

В.В. Нугатов в качестве эквивалента шотландское слову «bairn» использует неологизм (псевдоанглицизм) «бэбик». И.В. Кормильцев использует как пренебрежительно окрашенное разговорное слово «спиногрыз», так и стилистически нейтральное слово «ребенок».

В романе имитируется не только шотландский акцент: Уэлш обращает внимание читателя на то, как персонажи говорят либо с британским нормативным произношением, пытаются его имитировать (повествование в то же время также ведётся с учётом норм литературного английского языка – диалектная маркированность речи исчезает). Либо говорят на «кокни» – лондонском просторечии, названном по пренебрежительно-насмешливому прозвищу представителей средних и низших слоёв населения Лондона.

Оригинал	Перевод В.В. Нугатова	Перевод И.В. Кормильцева
<p>– You're oriroight Jock, ah tell um, in ma best Cockney.</p>	<p>— Ты тож млаток, Джок, — говорю я ему на чистейшем кокни.</p>	<p>— Отвянь, Джок, — говорю я с лучшим выговором кокни, на который только способен.</p>
<p>– Orlroit dahlin? He sais, in a put-on Cockney accent.</p>	<p>— Каг дзила, драгуша? — говорит он, подражая произношению кокни.</p>	<p>— Всё путём, дорогуша? — спрашивает он, имитируя простонародный лондонский акцент.</p>
<p>Despite being upset himself, Renton cannot not help noting that Alison always speaks poshwhen she is angry.</p>	<p>Хотя Рентон и сам расстроен, он всё же не может не отметить, что, когда Элисон сердится, она всегда начинает говорить <b>на изысканном английском</b>.</p>	<p>Несмотря на то что Рентой расстроен, он не может не отметить про себя тот факт, что Элисон, когда злится, начинает говорить <b>ужасно манерно</b>.</p>

Наиболее оптимальным решением передачи акцентно-маркированной речи в данном случае является вариант И.В. Кормильцева, который, в отличие от имитации «кокни» посредством переводящего языка, использует описательный метод для передачи манеры речи героя, раскрывая понятие «кокни» как «выговор», «простонародный лондонский акцент».

В.В. Нугатов использует просторечие «молоток», фамильярно-дружеское обращение «дорогуша», разговорный вариант слова «тоже», искажая их формы («млаток», «драгуша», «тож»). Употребление подобных конструкций также может считаться оптимальным примером компенсации: фонетически видоизменённые лексические единицы, использование жаргонных выражений приближает перевод к оригиналу. Однако передача особенностей произношения «кокни», на наш взгляд, с помощью средств русского языка необоснованна: подобная попытка не даст возможности читателю корректно получить представление об особенностях данного акцента. Наоборот – использование формы «каг дзила», не напоминающей читателю произношение средних и низших слоёв населения России, может также привести к неправильному пониманию социального положения говорящих на «кокни» в Британии.

Сложность разграничения нормированной речи и речи, не соответствующей нормам литературного языка, определяет передачу манеры речи Элисон – героини романа – посредством описания конструкций «на изысканном английском» или произносимых «ужасно манерно» (= posh).

В итоге, основываясь на материале текстов И.В. Кормильцева и В.В. Нугатова, можно сделать следующие выводы:

1. Неизбежно возникающие в процессе перевода шотландских диалектизмов потери компенсируются переводчиками посредством использования подобных, отклоняющихся от норм литературного языка, элементов: просторечной, жаргонной и обценной лексики.

2. Передача фонетических особенностей шотландского диалекта на письме невозможна, однако попытка приблизиться к характерным чертам его звучания производится при помощи фонетических трансформаций лексических единиц, в частности редукции, а также с помощью описательного метода.

3. Перевод И.В. Кормильцева более приближен к нормам речи русского литературного языка: зачастую утрачивается эффект разговорности и культурной специфики речи. Частое использование В.В. Нугатовым неологизмов, жаргонной и диалектной речи приближает текст перевода к тексту оригинала, авторскому стилю написания произведения И. Уэлша.

#### Список литературы

1. Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь. — 3-4 изд. — М. : Флинта, Наука, 2003. — 320 с.

2. Кобелева А. А. Способы передачи диалектизмов и просторечия при переводе (на материале повести В. М. Шукшина «Калина красная») // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2007. №2-II. С. 165-169.

3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. — М.: Международные отношения, 1980. — 343 с.

4. Рецкер Я.И. Передача контаминированной речи в переводе и роль традиции // Тетради Переводчика. — М.: Международные отношения, 1968. — С. 92-103.

5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). — М.: Высшая школа, 1990. — 253 с.

6. Гак В.Г. «Коверканье или подделка?» (об одном опыте перевода варваризмов) // Тетради Переводчика. — М.: Международные отношения, 1966. — С. 38-44.

7. Сандлер О. Л. Фиксация лингвистических особенностей английских диалектов в текстах оригинала и в текстах перевода на русский язык // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2013. №11. С. 211-213.

8. Строганова О.А. Перевод текстов шотландских авторов на русский язык –выбор подхода // Научная мысль Кавказа. 2016. №4 (88). С. 146-153.

# ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СТИХОТВОРНЫМ ТЕКСТОМ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ. ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ

Ольшевская Ю.В.

Оренбургский государственный университет

В настоящее время в области преподавания русского языка как иностранного текст рассматривается не просто как учебный материал, а как учебная единица, играющая важную роль в процессе изучения языка. Художественный текст также выполняет все учебные функции: дидактическую, познавательную, обучающую, коммуникативную. Кроме того при работе с художественным текстом, будь то стихотворный или прозаический текст, у обучающихся иностранцев происходит формирование языковой, речевой и межкультурной компетенции. Хорошо подобранный художественный текст позволяет провести разнообразные виды работ и в полной мере выявить уровень знаний обучаемых.

Н. Ю. Филимонова считает, что на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку не стоит стремиться к многоаспектности анализа художественного текста. На данном этапе изучения русского языка на первый план должен выходить лингвистический метод работы с текстом. На наш взгляд, особая роль художественному тексту должна отводиться на уроках обобщения и систематизации ранее изученного материала. В данной статье за основу были взяты научные разработки и исследования А. В. Гаспаряна, С. Я. Евтушенко, Л. Б. Теречик. Мы предлагаем рассмотреть основные этапы работы с художественным текстом в иноязычной аудитории. В качестве примера нами были выбраны стихотворения Григория Остера из сборника «Вредные советы». Данный анализ предполагается провести в рамках коммуникативного курса обучения русскому языку как иностранному в качестве обобщения ранее изученного материала по теме «Семья», преимущественно в англоговорящей аудитории, владеющей русским языком на элементарном уровне (так как обучающимся будут знакомы такие слова как «сюрприз» - «surprise», «портрет» - «portrait» и т.д.).

**I этап. Предтекстовая работа.** Предполагает знакомство с автором и его литературной деятельностью, которое должно подготовить аудиторию к дальнейшей работе непосредственно с художественным текстом, а также повторение ранее изученной лексики, которая также встретится в тексте.

**Задание 1.** Прочитайте обращение к читателю Григория Остера и ответьте на вопросы.

«Здравствуй, многоуважаемый Читатель! Пишет тебе детский писатель. Этот писатель – я. Меня зовут Григорий Остер. Как зовут тебя? Я не знаю, но догадываюсь. И ещё я догадываюсь, что тебе хочется услышать какую-нибудь историю. Если я правильно догадываюсь, тогда слушай. Если я догадываюсь неправильно, и тебе не хочется слушать историю, тогда не слушай. Она никуда не денется, она тебя подождёт. Приходи, когда захочешь, и ты услышишь её от

начала до конца. Но ты, уважаемый Читатель, всё-таки не очень задерживайся, а то будет уже не так интересно».

- 1) Как вы думаете, для кого Григорий Остер пишет свои книги?
- 2) Могут ли быть его произведения интересны и взрослым?
- 3) Захотелось ли вам после этого обращения прочитать одну из его книг?

**Задание 2.** Разделите данные ниже слова на две группы.

*мама холодильник брат кровать папа кухня дедушка стол  
коридор сестра ванна бабушка спальня*

Семья	Дом
...	...

**II этап. Притекстовая работа.** Чтение художественных текстов происходит обучающимися (индивидуально, либо фрагментарно по очереди). Вопросы задаются непосредственно после прочтения каждого из текстов для выявления степени понимания их смысловой и лексической составляющей.

**Задание 3.** Прочитайте стихотворения Г. Остера и ответьте на вопросы.

Если вас застала мама  
За любимым делом вашим,  
Например, за рисованьем  
В коридоре на обоях,  
Объясните ей, что это  
Ваш сюрприз к Восьмому марта.  
Называется картина  
"Милой мамочки портрет".

- 1) Кто герой этого стихотворения?
- 2) Что он делает?
- 3) А где он это делает? Вам знакомо слово обои?
- 4) Для кого герой стихотворения рисует в коридоре на обоях?
- 5) Знаете ли вы такой праздник 8 марта (Международный женский день)?
- 6) Как вы можете оценить поступок героя данного стихотворения и его самого?

Если вы по коридору  
Мчитесь на велосипеде,  
А на встречу вам из ванной  
Вышел папа погулять,  
Не сворачивайте в кухню,  
В кухне твердый холодильник.  
Тормозите лучше в папу.  
Папа мягкий. Он простит.

- 7) Вы когда-нибудь катались на велосипеде дома?
- 8) Вам знакомы слова «сворачивайте», «тормозите»?
- 9) Как вы считаете, опасно ли кататься дома на велосипеде?

**III этап. Послетекстовая работа.** Так как ни первое, ни второе стихотворение не имеют названия, но являются частью одного сборника, о названии которого ранее не говорилось аудитории, следует дать возможность обучающимся самим догадаться о его названии, задавая наводящие вопросы.

**Задание 4.** Ответьте на вопросы.

10) На что похожи оба этих стихотворения? Вам не кажется, что они больше похожи на советы?

11) Совет, который дает автор герою стихотворения это правильный, хороший совет? Есть ли в этих советах юмор, сарказм?

12) Как вы думаете, для кого написаны эти стихотворения-советы? Для послушных или непослушных?

13) Подберите слова, которые похожи на слово «непослушный»?

Если же после повторного прочтения текстов и ответов на вопросы, обучающиеся не могут догадаться о названии сборника, следует объяснить им, что в своих произведениях Г. Остер придерживается мнения о том, что бывают непослушные, вредные дети, которые всё делают наоборот. Им дают полезный совет: «Умывайся по утрам», а они не умываются. Им говорят: «Здоровайтесь друг с другом». Они тут же начинают не здороваться. Именно он первым придумал, давать таким детям не полезные, а вредные советы. Они всё сделают наоборот, а получится как раз правильно, в чем и заключается юмористическая сторона данных художественных текстов. А сборник его стихотворений так и называется «Вредные советы».

В качестве домашнего задания имеет место быть чтение других произведений Г. Остера или сочинение собственных подобных текстов.

Подводя итог нашей работы, хотелось бы отметить, что анализ художественного текста при изучении русского языка как иностранного помогает не просто овладеть изучаемым языком, но и понять ментальность русского народа, сформировав не только языковую, речевую, коммуникативную, но и межкультурную компетенции.

#### Список литературы

1 Гаспарян, А. В. Анализ художественного текста на уроке практического русского языка // Научный вестник ВГУ. – 2017. – №1. – с. 43 – 48.

2 Евтушенко, С. Я. Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) // Молодой ученый. – 2015. – №16. – с. 478 – 481.

3 Остер, Г. Б. Вредные советы // АСТ. – 2015. – с. 480.

4 Остер, Г. Б. Дети и Эти (Обращение к читателю) // Малыш. – 2013. – с. 288.

5 Теречик, Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход (начальный этап обучения) // дис. канд. пед. наук. – М., 2012. – с.16.

6 Филимонова, Н. Ю. Художественный текст в иностранной аудитории (начальный этап нефилологического вуза) // Монография. Волгоград: РПК «Политехник», 2004. – 111 с.

## СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА И. АСТАХОВОЙ «СОБЛАЗНЫ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (ПРОДВИНУТЫЙ УРОВЕНЬ)

Омельченко Ю.В.

Оренбургский государственный университет

В современной методике обучения РКИ текст является основной единицей обучения. На занятиях РКИ студенты практикуют все виды речевой деятельности: чтение, говорение, слушание, письмо. Таким образом, создание методических материалов, комплекса заданий для аудиторной работы является актуальным.

Рекомендации к использованию художественного текста как единицы обучения можно встретить в трудах А. А. Акишиной, Н. М. Шанского, И. А. Зайцевой и других ученых. Например, Н. В. Кулибина в своей работе «О когнитивном и коммуникативном аспектах чтения художественной литературы» рассматривает частный случай чтения художественного текста на уроке РКИ. В ней она на примере лингвистической сказки Л. Петрушевской «Пуськи бятые» показывает, что в художественном произведении некоторое содержание получает «совершенное языковое выражение». Это доказывает, что успешность коммуникации при чтении художественного текста зависит не от степени знания языка, а от умения читателя использовать когнитивные стратегии для извлечения необходимой для понимания информации.

На конкретном примере покажем вариант аудиторной работы с современным поэтическим текстом. Для этого нами было рассмотрено произведение «Соблазны» поэтессы И. Астаховой, потому что в нем используется та активная лексика, которой и должен овладеть иностранный учащийся. Вся работу мы разбили на традиционные этапы работы с текстом: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Система заданий включает в себя упражнения на понимание текста, знакомство с новой лексикой, развитие навыков выражения мысли. Задания рассчитаны на иностранных учащихся, владеющих русским языком на продвинутом уровне.

**Задание 1.** а) Прочитайте отрывок из интервью с поэтессой.

«Конечно, в первую очередь я человек, и хочется быть хорошим человеком, поэт – для меня это не работа и не хобби, это образ жизни, это единственный способ, как я могу выразить свой внутренний мир. Всё очень просто, надеюсь, я хороший друг, будущая мама.

...мне нравится делиться своим внутренним миром: если я влюблена, я об этом говорю смело тому человеку, в которого влюблена и всем окружающим, если хочется. И сцену тоже люблю с детства. У меня было какое-то чёткое представление того, что я хочу быть артистом, естественно у меня не было мысли, что я хочу быть поэтом (тут мне супер повезло). То есть у меня никогда не возникало диссонанса — сцена-люди-куда деваться. Нет. Мне нравится. И вообще я поняла, что бы ты не делал, всё должно быть в гармонии с тобой.»

б) Что значит для И. Астаховой быть поэтом? Является ли написание стихотворений для нее работой, хобби, образом жизни? Нравится ли ей показывать свои эмоции людям? Любит ли И. Астахова выступать на сцене? Что, по мнению поэтессы, является главным в поступках людей?

**Задание 2.** Стихотворение, которое вы будете читать, называется «Соблазны». Опираясь на название, предположите, о чем может быть это стихотворение.

**Задание 3.** а) Прочитайте стихотворение.

Ничего не дается сразу,  
Не воротится время вспять –  
Контролируй свои соблазны,  
Чтобы душу не потерять!

Не ищи потеплей ночлега,  
И, запомни, коль ты краса –  
Если к зеркалу часто бегать,  
Риски есть потерять глаза.

Любишь вкусно поесть? – попробуй  
Кашу манную на воде!  
Контролируй свою утробу,  
Приучи ее к пустоте!

Деньги любишь? – раздай прохожим.  
Любишь выпить? – попей воды.  
Будь к себе и честней и строже,  
К исполнению веди мечты!

Любишь бегать босым по свету?  
– сядь за стол и не шевелись!  
Обещаю, что через лето  
Ты по новой увидишь жизнь!

Выгоняй из себя заразу,  
Лень гони, как сутулость с плеч!  
Контролируй свои соблазны,  
Чтобы душу свою сберечь!

б) Прослушайте стихотворение И. Астаховой «Соблазны». Следите по тексту.

**Задание 4.** Перечитайте первое четверостишие. Ответьте на вопросы, выполните задания.

Ничего не дается сразу,	<b>воротится</b> = вернется
Не воротится время вспять –	
Контролируй свои соблазны,	
	<b>соблазн</b> = искушение; то, что

Чтобы душу не потерять! | влечет, обольщает

1) Как вы думаете, к кому обращается автор? К какому-то конкретному человеку?

2) Как вы понимаете выражение «контролируй свои соблазны»? Для чего нужно сохранять самообладание и быть волевым человеком?

3) Что, по вашему мнению, значит выражение «потерять душу»?

**Задание 5.** Перечитайте второе четверостишие. Ответьте на вопросы, выполните задания.

Не ищи потеплей ночлега, И, запомни, коль ты краса – Если к зеркалу часто бегать, Риски есть потерять глаза.		<b>коль</b> = если
---	--	--------------------

1) Как вы понимаете выражение «теплый ночлег»? Следует ли везде и во всем искать комфорт? Объясните свой ответ.

2) Подберите синонимы к слову «краса».

3) Что может произойти, если **слишком часто** смотреться в зеркало, восхищаясь своей внешностью? Что значит выражение «потерять глаза»? (Потерять глаза – испортить зрение; ослепнуть; стать бессовестным, наглым)

**Задание 6.** Перечитайте третье четверостишие. Ответьте на вопросы, выполните задания.

Любишь вкусно поесть? – попробуй Кашу манную на воде! Контролируй свою утробу, Приучи ее к пустоте!		<b>манная каша</b> = каша из манной крупы <b>утроба</b> = живот
--	--	---

1) Предположите, что может значить пословица «Сытое брюхо к учению глухо». Как она, по вашему мнению, соотносится со смыслом четверостишия? Аргументируйте свой ответ.

2) Как вы считаете, способствует ли умеренность в еде повышению работоспособности?

3) Пробовали ли вы когда-нибудь манную кашу на воде? Предположите, является ли это блюдо диетическим?

4) Как вы понимаете фразу «приучить утробу к пустоте»?

**Задание 7.** Перечитайте четвертое четверостишие. Ответьте на вопросы, выполните задания.

Деньги любишь? – раздай прохожим. Любишь выпить? – попей воды. Будь к себе и честней и строже, К исполнению веди мечты!		<b>прохожий</b> = человек, проходящий мимо <b>раздай</b> = отдай
--	--	--

1) Зачем нужно раздать деньги прохожим? От какого порока позволяет избавиться это действие? Подберите антоним к слову «щедрость».

2) Что означает выражение «любить выпить»? Какой порок описывает это выражение? Подберите антоним к слову «пьянство».

3) Каким нужно быть по отношению к самому себе?

**Задание 8.** Перечитайте пятое четверостишие. Ответьте на вопросы, выполните задания.

Любишь бегать босым по свету? — сядь за стол и не шевелись! Обещаю, что через лето Ты по новой увидишь жизнь!	<i>босой</i> = необутый, без обуви  <i>по новой</i> = заново
--	--

1) Найдите в тексте антоним к выражению «сидеть на одном месте». А теперь найдите в тексте синоним к этому выражению.

2) Как вы понимаете выражение «через лето»? О каком промежутке времени идет речь?

3) Найдите в тексте синоним к выражению «по-другому взглянуть на вещи».

**Задание 9.** Перечитайте шестое четверостишие. Ответьте на вопросы, выполните задания.

Выгоняй из себя заразу, Лень гони, как сутулость с плеч! Контролируй свои соблазны, Чтобы душу свою сберечь!	<i>зараза</i> – инфекция, болезнетворное начало <i>сутулость</i> – искривление позвоночника
---	--

1) Найдите в тексте два однокоренных глагола. Являются ли они синонимами?

2) Найдите в тексте сравнение. Что с чем сравнивается? (Сравнение – это сопоставление одного явления с другим, придающее описанию особую наглядность)

3) Найдите в тексте синоним к слову «сохранить». А теперь к выражению «не потерять душу».

4) Как вы думаете, зачем поэтессе понадобилось закончить стихотворение той же фразой, с которой оно началось? (Для акцентирования внимания читателя на главной мысли стихотворения)

**Задание 10.** Как вы думаете, почему поэтесса обращается к теме соблазнов? Есть ли соблазны в ее жизни? А в жизни каждого человека? Прочитайте отрывок из интервью с И. Астаховой и выполните задания.

«Безусловно, как у любого человека, у меня есть какие-то свои соблазны. Но если отдаться им целиком и жить в свое удовольствие, прекращаешь развиваться. Есть амбиции, цели, желание себя реализовать, работать. А чтобы работать, нужно иногда ограждать себя от своих соблазнов. Например, мой большой соблазн — все время путешествовать. И, конечно, его нужно лимитировать. «Любишь бегать босым по свету? Сядь за стол и не шевелись».

1) Какой соблазн есть у поэтессы?

2) К чему может привести жизнь в свое удовольствие, по мнению поэтессы?

3) Мешают ли соблазны работе, развитию? Объясните свой ответ.

**Задание 11.** Выскажите ваши впечатления от стихотворения. Из утверждений, данных ниже, выберите то, с которым вы согласны и аргументируйте свой выбор:

1) Это стихотворение о том, как вырастить душу. Человека повсюду ожидают соблазны, и автор предлагает способы борьбы с ними. Она предлагает

«лечить» чревоугодие умеренностью в еде, скупость щедростью, пьянство трезвостью, суету спокойствием, лень трудом. По мнению автора, отказ от удовольствий и искушений неизбежно приведет к контролю над своей жизнью и получению новых возможностей. Многие проводят жизнь в гонке за удовлетворением лишь своих низменных потребностей, не задумываясь о душе. И только спустя годы начинают понимать, что упустили нечто важное, но время не вернуть назад.

2) Это стихотворение отражает точку зрения автора относительно влияния соблазнов на нашу жизнь. Она предлагает знать меру во всем и ограничивать себя в удовольствиях. Честность и строгость по отношению себе приведет, по мнению поэтессы, к открытию новых горизонтов и возможностей. Но что плохого в том, что человек любит деньги, к примеру? Будет ли считаться пороком то, что человек соблазнился денежной работой или впал в искушение попробовать изысканное блюдо? Я считаю правильным, если человек стремится к более высокому уровню существования и совершает действия, удовлетворяющие его желания. Жизнь скоротечна. Зачем ограничивать себя в чем-то?

3) У меня другое мнение. Какое?

**Задание 12.** Согласны ли вы с тем, что нужно «контролировать свои соблазны, чтобы душу не потерять»? Разделяете ли вы точку зрения автора? Аргументируйте ваше мнение, свои рассуждения запишите.

Таким образом, смысловой анализ художественного текста иностранными учащимися закрепляет у них навыки владения русским языком, расширяет лексический запас, а также повышает уровень лингвострановедческих знаний. Однако, во многих случаях иностранные учащиеся не понимают художественный текст полностью, а воспринимают лишь его предметно-логическое содержание. Мы организовали работу так, чтобы интерпретация текста иностранными учащимися сопровождалась восприятием эмоционально-оценочной информации, способствовала формированию языковой и эстетической компетенций.

#### Список литературы

1 Акишина, А. А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного // М.: Рус. яз.. – 2002. – 256 с.

2 Астахова, И. А. Сборник № 2: Время сменить маршрут / Ах Астахова // М.: ИПО «У Никитских ворот». – 2015. – 112 с.

3 Ах Астахова – Соблазны. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Ip7cPehnoX4>. – 12.12.2018

4 Зайцева, И. А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ // Молодой ученый. – 2017. – №13. – С. 558-560.

5 Карташова, А. Интервью с Астаховой И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://blago-media.ru/ah-astahova/>. – 12.12.2018

6 Кулибина, Н. В. О когнитивном и коммуникативном аспектах чтения художественной литературы // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ, Братислава. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 1999. С. 274-289.

7 Филиппова, А. Интервью с Астаховой И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://365mag.ru/music/interv-yu-s-irinoj-astahovoj-ya-rodilas-v-svoyo-vremya-budu-delat-tak-chtoby-slovo-roslo>. – 12.12.2018

8 Шанский, Н. М. Лингвистический анализ стихотворного текста. М.: Просвещение, – 2002. – 224 с.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Осиянова А.В., канд. пед. наук  
Оренбургский государственный университет

На сегодняшний день лингвостилистический анализ текста включен в государственный стандарт вузов в качестве отдельной учебной дисциплины, которая завершает изучение курса языка. Это обусловлено тем, что именно в лингвистике, в последние десятилетия получены серьезные результаты в изучении природы словесной организации текста, художественного в том числе, сформировалось особое направление - лингвистика текста, включившее в себя все достижения в осмыслении природы текста, полученные учеными самых разных научных направлений: психолингвистами, дериватологами, стилистами, структуралистами и другими. Однако, не смотря на многочисленные исследования, на данный момент до сих пор нет общепринятого определения термина «текст». Как правило, каждый автор в своей работе выделяет важнейшие, по его мнению, сущностные характеристики. На сегодняшний день существует несколько определений понятия «текст».

В описании сущности текста можно наблюдать доминирование содержательности, которая обуславливает какие-либо другие его свойства, например, структурную организацию: «Под текстом понимается реализованное в речи и оформленное в структурном и интонационном отношении иерархически построенное смыслообразование» [1].

С.И. Ожегов дает следующее определение термина «текст» – это всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ, а также отрывок из них [6]. В лингвистике, согласно на тому же источнику, текст – это внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению [6].

Д. Н. Лихачев определяет текст, как языковое выражение замысла его создателя. М. Л. Мышкина определяет текст как проявление законов реальности [4]. Некоторые ученые наоборот, дают развернутые определения понятию «текст» с целью дать объемную характеристику приводя множество его признаков. Достаточно часто, основанием определения природы текста выделяется указание на его гносеологическую природу, при этом обычно подчеркивается значимость роли автора.

Бахтин М.М определяет текст как «первичную данность» всех гуманитарных дисциплин и «вообще всего гуманитарно-филологического мышления» [2]. Выдающийся русский филолог академик В.В. Виноградов в выделяет два пути изучения языка художественных произведений: «...отправляясь от понятий и категорий общей литературно языковой системы,

от ее элементов и вникая в приемы и методы их индивидуально стилистического использования...»; «...путь лингвистического исследования стиля литературного произведения как целостного словесно художественного единства... Этот путь - от сложного единства к его расчленению» [2].

Обращаясь к термину «анализ» следует отметить, что многие ученые интерпретируют его по-разному.

Анализ – это разбор, разложение целого на составные части его, общий вывод из частных заключений [4].

Лингвостилистический анализ художественного текста подразумевает анализ текста с его внутренней стороны, поиск лексических, стилистических, синтаксических приемов, которые и придают некую особенность тексту.

Анализ произведения рассматривается как составная часть целостного изучения текста, так как содержание и языковая форма произведения образуют диалектическое единство.

Следует отметить, что многие ученые, такие как Шанский Н.М., Н.Н. Болдина, П.И. Мельникова и другие отождествляют понятия филологического и лингвостилистического анализа текста.

Так, например, И.К. Носова определяет задачу лингвостилистического анализа следующим образом: «...комплексный лингвостилистический анализ – это многоаспектное филологическое изучение художественного текста».

Отечественный лингвист Л.В. Щерба определяет цель лингвистического анализа текста как «...показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [9].

Внутренний план деятельности анализа текста - это замысел планирования, концептуальное пространство изучаемого материала. Посредством анализа исследователь создает образ о:

1. Предмете исследования.
2. Цели анализа.
3. Использовании тех или иных методов, приемов и принципов анализа.
4. Образце анализа.
5. Внешнем плане деятельности анализа текста – реализации внутреннего плана деятельности, анализа текста на материале текстов анализа того или иного произведения [9].

Н. Я. Сердобинцева дает следующее определение: лингвостилистический анализ текста – это анализ, который включает определение экстралингвистических факторов, предваряющих описание лингвистических элементов, как нейтральных, так и стилевых и стилистически окрашенных. Целью такого анализа является определение условий стилевой организации текста, выявление его языковых, речевых функционально – стилевых и стилистических средств [8].

Профессор Виноградов В.В. утверждает, что лингвостилистический анализ – это анализ, «при котором рассматривается, как образный строй

выражается в художественной речевой системе произведения»; его объектом служит текст как «структура словесных форм в их эстетической организованности» [5].

Вслед за Н.М. Шанским мы понимаем лингвостилистический анализ художественного текста как метод исследования, нацеленный на изучение языковых средств разных уровней в системе художественного текста с функционально-эстетической точки зрения, с точки зрения их соответствия авторскому замыслу и индивидуальной манере письма автора [26]. Данный метод предполагает рассмотрение текста как искусной организации языковых средств, отражающих определенное идейно-тематическое и образное содержание, вызывающее у читателя эстетический эффект.

В своих работах Н.М. Шанский дает следующее определение: лингвостилистический анализ – это самая первая, необходимая, но не конечная ступень анализа художественного текста [9]. Если рассматривать лингвостилистический анализ художественного текста, то необходимо отметить, что он должен быть соотнесен с анализом непосредственно художественной системы произведения в целом, с идейно-эстетической концепцией писателя, с присущими только ему принципами художественного освоения мира.

По мнению Н. М. Шанского, предмет лингвостилистического анализа художественного текста включает рассмотрение ряда следующих факторов:

- 1) устаревших слов и оборотов, лексических и фразеологических архаизмов и историзмов;
- 2) непонятных факторов поэтической символики;
- 3) устаревших и окказиональных перифраз;
- 4) незнакомых диалетизмов, профессионализмов, арготизмов и терминов;
- 5) индивидуально – авторских новообразований в сфере семантики, словообразования, сочетаемости;
- 6) ключевых слов разбираемого текста как художественного целого с тем или иным конкретным содержанием;
- 7) устаревших и ненормативных фактов области фонетики, морфологии и синтаксиса [9].

Известно, что для стиля любого писателя особенно характерен индивидуальный синтез словесного выражения и плана содержания, т. е. состав речевых средств в структуре литературного произведения органически связан с «содержанием» и зависит от характера отношения к нему со стороны автора». Принципы отбора словесных средств в процессе анализа каждого текста устанавливаются такие:

- 1) символика - система авторских символов и способы их эстетического преобразования (эвфония, ритм, формулы, цитаты, «потенциальные слова» и т. д.;
- 2) композиция (или синтактика) - принципы расположения слов, их организация в синтагме, единство их, принципы организации текста и т. д. [9].

Материалом для лингвостилистического анализа художественного текста являются сам текст и языковые средства, выраженные в нем.

Таким образом, на наш взгляд основной задачей лингвостилистического анализа художественного текста является изучение языковых средств разных уровней в системе определенного художественного текста с точки зрения их соответствия замыслу автора и его индивидуальной манере письма. Первоначальным методологическим принципом современного лингвостилистического анализа художественного текста является единство формы и содержания.

Основная цель состоит в рассмотрении художественного текста как организованной системы языковых средств, отражающей определенное идейно-тематическое, образное и эстетическое содержание текста в их общих и особенных чертах.

#### Список литературы

- 1 Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
- 2 Бахтин, М.М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин, О. Осовский. – Москва, 1995. – 140 с.
- 3 Болотнова, Н.С. Основы текстоведения в школе: Книга для учителя / Л.Р. Безменова. – Томск, 2000. – 247 с.
- 4 Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин; отв. ред. Г. В. Степанов. - Изд. 8-е изд. – Москва, Кн. дом "ЛИБРОКОМ", 2014. – 137 с.
- 5 Лихачев, Д.С. О филологии: // Д. С. Лихачев; вступ. ст. Л. А. Дмитриева. – Москва, Высш. шк., 1989. - 206 с.
- 6 Ожегов, С. М. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/search.php>
- 7 Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций / Л. В. Сахарный; ЛГУ. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - 180 с.
- 8 Сердобинцева, Н.Я. Культура речи / Е. Н. Сердобинцева. – Пенза. – 1995. – 50 с.
- 9 Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — Изд. 2-е, дораб. / Н.М. Шанский. - Л: Просвещение, 1990. – 270 с.
- 10 Freud, Esther, The Sea House / E. Freud. London, 2003. – 133 p.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОГО» ОБУЧЕНИЯ ВАУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ**

**Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Происходящие в мире политические, экономические и социально-культурные преобразования способствуют расширению международного сотрудничества, росту профессиональных контактов и развитию межкультурных коммуникаций между представителями разных культур. Это требует от будущего специалиста-филолога профессиональной компетентности, неотъемлемым показателем которой является владение иностранным языком как средством деловой и межличностной коммуникации. Одной из важнейших задач в данной сфере является развитие у студентов коммуникативных умений, обеспечивающих способность самостоятельно выстраивать траекторию эффективного межличностного и профессионального взаимодействия. Решение поставленной задачи связано с особой организацией коммуникативной деятельности студентов на изучаемом языке и их умения работать над языком самостоятельно, что заставляет переосмыслить характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса, а также существующие образовательные технологии.

В вузовской практике с целью развития умений иноязычной устной речи студентов-филологов преподаватели широко используют проектную технологию, «Дебаты» и «Учебную дискуссию», «Круглый стол», «Деловую игру», «Мозговой штурм», активные и интерактивные методы обучения. Выбор данных технологий обусловлен спецификой реализации принципа речевой направленности, что предполагает такое построение учебного процесса, при котором, как отбор языкового материала, так и методы работы с ним должны по возможности приблизить студента к условиям пользования языком в реальных жизненных ситуациях. Поэтому наиболее часто используется несколько видов упражнений, направленных на развитие иноязычных коммуникативных умений в рамках названных технологий:

- вопросно-ответные упражнения, требующие от студента высказать свою точку зрения;
- беседа в заданной ситуации, когда известны лишь обстоятельства коммуникации, но не ее содержание;
- комментирование какого-либо события, отрывка из книги или фильма;
- беседа-дискуссия, в которой рассматриваемый вопрос должен вызывать у студента живой интерес;
- различные задания, требующие от студента неподготовленного высказывания собственных суждений [6].

Особый интерес для развития иноязычных коммуникативных умений студентов-филологов представляет оптимизирующий потенциал информационно-коммуникационных технологий. Новые виды коммуникационного взаимодействия приводят к новым формам устного общения на иностранном языке. А современные устройства, такие как смартфоны, планшетные компьютеры, нетбуки, ноутбуки, использующие технологию Wi-Fi, предоставляют большие возможности применения их на практических занятиях в вузовской аудитории. Согласно мнению Л.А. Метельковой, Интернет, мобильные и спутниковые средства связи, так же как и традиционные средства массовой коммуникации, способствуют развитию всех видов иноязычной речевой деятельности, помогают совершенствовать общие и профессиональные компетенции [4]. Отражая реальные ситуации, связанные с различными аспектами жизни и будущей профессиональной деятельности студентов, информационно-коммуникационные технологии создают условия для естественного использования иностранного языка, способствуя эффективному развитию умений спонтанной речи. Данное утверждение разделяют и другие теоретики и практики лингвистического образования [1; 2; 3; 5].

В настоящем исследовании в целях развития иноязычных коммуникативных умений студентов-филологов мы обратились к возможностям технологии «перевернутого» обучения.

«Перевернутое» обучение (flip-teaching/flip-обучение) - это информационно-коммуникационная технология осуществления процесса обучения, в котором предполагается, что студенты во внеаудиторное время с помощью различных гаджетов прослушивают или просматривают видеуроки, изучают дополнительные источники, а затем на занятии в аудитории обсуждают полученную информацию, толкуют новые понятия и различные идеи. Данную технологию называют «перевернутым» или обратным обучением, поскольку изучение материала студентами происходит самостоятельно в онлайн режиме с использованием электронных ресурсов сети Интернет, а домашнее задание выполняется в аудитории с преподавателем. Преподаватель при этом помогает применять полученные знания на практике. Его задача заключается в организации и управлении совместной деятельностью студентов в рамках изучаемой темы.

Иными словами, «перевернутое» обучение – это тип смешанного обучения, который меняет традиционную образовательную среду, предоставляя учебный онлайн контент вне аудитории. При «перевернутом» обучении студенты-филологи смотрят онлайн-курсы, участвуют в онлайн-дискуссиях и вебинарах во внеаудиторной работе, а подводят итоги увиденного или прослушанного в аудитории, выполняя тренировочные задания и упражнения, решая коммуникативные задачи.

Как известно, в традиционной модели обучения преподаватель является центральным объектом и основным источником информации. В аудитории с традиционным стилем обучения отдельные занятия могут быть полностью

сфокусированы на объяснении содержания. Участие студентов здесь, как правило, ограничено действиями, в которых обучаемые работают самостоятельно или в небольших группах по заданию, разработанному преподавателем. Преподаватель контролирует ход беседы или дискуссии, анализирует и оценивает образовательный результат.

«Перевернутое» обучение умышленно смещает модель традиционного обучения, ориентируя ее на студента. В «перевернутом» обучении студент может принимать контент в различных формах, а взаимодействие преподавателя со студентами приобретает более персонализированный и менее дидактичный характер. В ходе активного приобретения знаний, студенты также учатся самостоятельно оценивать свои достижения. Безусловно, способность управлять своей самостоятельной деятельностью и развитие умений и навыков самостоятельной внеаудиторной работы происходит не стихийно, а осуществляется планомерно и целенаправленно при поддержке преподавателя. Так постепенно управление преподавателем учебной деятельностью студентов переходит в самоуправление студентами собственной деятельностью по овладению конкретными знаниями, коммуникативными, компенсаторными и рефлексивными умениями.

В психологии, как известно, принято выделять управление на трех уровнях: организационно-мотивационном, когнитивном и операционно-деятельностном [7]. Рассмотрим, как в «перевернутом» обучении в зависимости от уровня управления учебными действиями студентов меняется позиция преподавателя.

Так, на первом, организационно-мотивационном уровне управления преподаватель, выступая в роли организатора, помогает определить проблему, дает детальные инструкции, мотивирует студентов на решение проблемной ситуации. Получив развернутую информацию о проблемной ситуации, требующей разрешения, студенты осуществляют ее самостоятельный поиск из аудио, видео ресурсов Интернет, средств смарт-технологий. Иными словами, на данном этапе преподаватель предлагает проблемные задания, в мотивационных условиях которых заложена программа самостоятельных действий студентов и предопределены выбор и использование конкретных ресурсов информационной образовательной среды.

На втором, когнитивном уровне позиции преподавателя и студентов немного меняются. Студент становится субъектом познавательной активности, а преподаватель выступает в роли консультанта. Данный уровень характеризуется постановкой речемыслительных задач, предполагающих самостоятельные действия, отражающие интересы, активность и самостоятельность студентов. Здесь преподаватель предлагает только тему и источник информации, а студенты сами формулируют проблему, определяют способы и средства ее решения, конкретизируют содержание деятельности. Таким образом, на когнитивном уровне осуществляется последовательная, собственно самостоятельная познавательная активность обучаемых, при этом

преподаватель осуществляет консультирование, активизируя речевую активность студентов.

Когнитивный уровень, на наш взгляд, является самым важным, поскольку студентам предлагаются коммуникативные проблемные задачи и задания, в которых отсутствует программа действий и модель решения. Алгоритм действий по их решению вырабатывается студентами самостоятельно, но в случае необходимости преподаватель оказывает консультационную помощь, обеспечивая реактивность и спонтанность иноязычной речи в условиях, приближенных к реальным. Этому способствует использование вариативных (активных и интерактивных) методов и приемов самостоятельной работы с учебными онлайн ресурсами в ходе индивидуальной, парной, групповой и коллективной работы студентов. Так когнитивный уровень способствует развитию способности предварительно отыскать, выбрать, извлечь, переработать языковые и речевые средства, требуемые для решения конкретной учебной задачи. Тем самым обеспечиваются условия для самоуправления самостоятельной познавательной деятельностью.

На третьем, операционно-деятельностном уровне, преподаватель предлагает для внеаудиторной работы задания, требующие поиска и полной самостоятельности речемыслительной деятельности студентов. Контроль и оценка результатов выполнения заданий осуществляется на практическом занятии, где анализируются успехи и трудности в овладении иноязычными коммуникативными умениями средствами информационно-коммуникационных технологий, а также эмоциональное состояние студентов.

Таким образом, использование технологии «перевернутого» обучения» в аудиторной и самостоятельной работе студентов-филологов может обеспечить положительную динамику в развитии умений иноязычной речи и способствовать созданию условий для перехода от управляемой деятельности со стороны преподавателя к самоуправлению познавательной деятельностью.

#### Список литературы

1. Губина, Г.Г. Использование электронных технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе / Г.Г. Губина – М.: Директ-Медиа, 2013. – 122 с.
2. Каргина, Е.М. Использование информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам / Е.М. Каргина // Культура и образование. – 2014. – № 8. – С. 37- 42.
3. Кащук, С.М. Методика обучения аудированию и говорению посредством информационных и коммуникационных технологий / С.М. Кащук // Иностранные языки в школе. – 2012. – №7. – С. 9-12.
4. Метелькова, Л.А. Использование информационных технологий в формировании лингвистической мобильности студентов педагогического вуза / Л.А. Метелькова, О.Г. Максимова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 26-34.

5. Мильруд, Р.П. Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: сущность, история, современность / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2013. – №3. – С. 39-47.
6. Обносов, Н.С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификация упражнений, направленных на ее развитие / Н.С. Обносов // Иностранные языки в школе. – 2012. – №4. – С. 102-110.
7. Ромашина, С.Я. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании / С.Я. Ромашина, А.А. Майер. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2010. – 160 с.

# СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Платова, Е.Д., канд. пед. наук  
Оренбургский государственный университет

Современная тенденция усложнения социокультурных и деловых связей современного общества обуславливает необходимость поиска путей достижения эффективного взаимодействия в кросскультурной коммуникации. Эффективность взаимодействия означает его результативность, т.е. достижение желаемых целей и задач в ходе коммуникативного акта с иноязычным партнером [6], что, в свою очередь, требует, помимо знания языка и культурных особенностей собеседника, правильной оценки ситуации и выбора адекватной коммуникативной стратегии и тактики, а также соответствующих им речевых средств.

Несмотря на давний интерес ученых к коммуникативным стратегиям и тактикам (Т.М. Балыхина, Т.А. Ван Дейк, И.И. Гулакова, Ю.В. Данюшина, Б.Б. Ерманова, Н.А. Жихарева, А.Р. Залегдинова, О.И. Иссерс, И.Н. Кузнецов, О.А. Михайлова, Т.А. Пастернак, А.В. Радюк, О.Н. Сафонова, Д.С. Храмченко и др.), проблема не теряет своей актуальности и требует изучения путей, способов и характера взаимодействия в монокультурных и поликультурных условиях, в бытовой и деловой сферах, в различных ситуациях общения. Кроме того, необходимо учитывать типы общения, среди которых И.Н. Кузнецов выделяет открытое / закрытое, монологическое / диалогическое, ролевое / личностное [5].

Понятие «коммуникативная стратегия» тесно связывают с целью взаимодействия (Н.А. Баландина, Т.М. Балыхина, Ю.В. Данюшина, О.И. Иссерс, Е.В. Ключев). Стратегия во взаимодействии – это осознанно выбранная линия коммуникативного поведения, направленная на достижение долгосрочной цели общения и реализуемая при помощи соответствующих речевых тактик в ходе коммуникативных актов. Движущей силой стратегии на пути к конечной цели является коммуникативная интенция субъекта взаимодействия, обуславливающая выбор речевых средств.

В зависимости от характера взаимодействия исследователи выделяют два основных типа стратегий: кооперативные и конфронтационные (О.С. Иссерс, Я.Т. Рытникова, И.П.Тарасова).

Кооперативные стратегии взаимодействия направлены на достижение отношений сотрудничества и компромисса в ходе интеракции субъектов взаимодействия; предполагают ориентацию на успех, ведение конструктивного диалога, рефлексия, принятие взаимовыгодных решений; способствуют гармонизации отношений.

«В зависимости от общего характера коммуникативной ситуации кооперативные стратегии могут применяться для поддержания кооперативных намерений (ситуация сотрудничества), для смягчения противостояния

(ситуация конфликта), либо в общении, не направленном на воздействие (нейтральная ситуация) [7; 238]». Кооперативные стратегии взаимодействия предполагают вклад каждого коммуниканта в соответствии с совместно принятой целью общения; соблюдение максимы количества и качества; способа и отношения; правдивости и ясности [2].

Конфронтационные стратегии взаимодействия противопоставляются кооперативным. Основными понятиями, описывающими конфронтационные стратегии являются противостояние, конфликт, помеха, угроза, оскорбление, требование, дискриминация, грубость, ультиматум, шантаж, приказ.

Следует подчеркнуть, что кооперативные стратегии «максимально учитывают не только интересы говорящего, но и интересы слушающего», в то время, как конфронтационные стратегии «ориентированы лишь на интересы говорящего и не учитывают принцип сотрудничества и категорию вежливости» [8; 257].

Как правило, конфликтные стратегии проигрывают кооперативным в долгосрочной перспективе. Стратегии эффективного взаимодействия должны основываться на принцип кооперации, лежащего в основе речевого взаимодействия и действующего в ситуациях разной степени конфликтности. [7; 238]

Отдельные исследователи выделяют также стратегии дистанцирования (С.Н. Плотникова, Я.Т. Рытникова, И.П.Тарасова, Дж. Гамперц) и манипулятивные стратегии (Н.А. Баландина, О.Н. Сафонова). Первые направлены на создание коммуникативных «барьеров» (П. Браун и С. Левинсон) между коммуникантами, минимизацию импозиции, тогда как последние представляют собой разновидность психологического воздействия на собеседника, завуалированное внедрение в психику адресата своих «прагмаориентированных намерений, отношений, целей, установок, и желаний», с целью изменения поведения коммуниканта [1; 16-17].

Рассматривая коммуникативные стратегии с точки зрения глобальности О.С. Иссерс выделяет основные, вспомогательные и частные стратегии [4; 105].

Каждая коммуникативная стратегия предполагает использование определенных тактик – комплекса речевых приемов, действий и коммуникативных ходов, актуальных в конкретной ситуации взаимодействия и направленных на достижение поставленной цели в рамках реализации единой коммуникативной стратегии. При этом следует подчеркнуть гибкость и адаптивность тактических действий к изменяющимся условиям взаимодействия.

Существует множество классификаций коммуникативных тактик в зависимости от подхода, типа взаимодействия, его цели и рассматриваемых исследователем аспектов коммуникации.

Так, Б.Б. Ерманова среди речевых тактик кооперативных стратегий называет тактики извинения, намек, ложного согласия, непринятия темы разговора, отсыла, возмущения [3]; тогда как И.М. Васильянова, рассматривая кооперативные тактики, гармонизирующие коммуникацию, выделяет тактику

согласия с негативной оценкой в свой адрес; тактику «переворачивания» негативной оценки на позитивную; тактику подыгрывания; тактику самоуничижения.

Конфронтационную стратегию представляют манипулятивные и конфликтные тактики: агрессивная тактика, тактика избегания и пассивно-агрессивная тактика (А.В. Радюк); тактика упрека, тактика абсолютизации своей точки зрения, тактика настойчивого убеждения, тактика пристыжения, тактика комплимента с сарказмом (И.М. Васильянова); тактика негативной оценки, тактика прерывания дискуссии, тактика смены темы, тактика противопоставления своего мнения мнению собеседника, тактика опровержения информации, тактика проявления сомнения, тактика несогласия, тактика подачи информации через метафору, тактика провокационного вопроса, тактика упрека, тактика настойчивого убеждения, тактика иронической оценки (О.А. Михайлова).

Таким образом, подчиняясь задачам каждого конкретного исследования, классификации коммуникативных стратегий и тактик носят весьма субъективный условный характер. Стратегии и тактики эффективного взаимодействия в кросскультурной коммуникации требуют дальнейшего изучения и описания.

#### Список литературы

1. Баландина, Н.А. Дискурс переговоров в англоязычной деловой коммуникации: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Волгоград, 2004. – С. 16-19.
2. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С.217 – 283.
3. Ерманова, Б.Б. Коммуникативные стратегии и тактики прерывания речевого общения в английской коммуникативной культуре / Б.Б. Ерманова // Политическая лингвистика. – 2014. - №2 (48). – С. 223-228.
4. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. О.С. Иссерс. - Изд. 5-е. - М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
5. Кузнецов, И. Н. Делопроизводство [Электронный ресурс] : Учебно-справочное пособие / И. Н. Кузнецов. - 6-е изд., перераб. и доп. - М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. - 520 с.
6. Платова, Е.Д. Коммуникативно-интерактивные задачи в обучении субъектов деловому взаимодействию / Е.Д. Платова // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9, №1-2. – С. 139-143.
7. Радюк, А.В. Кооперативные коммуникативные стратегии и тактики как средства гармонизации английского делового дискурса / А.В. Радюк // Вестник МГИМО Университета. – 2013. - №1 (28). – С. 236-240.
8. Сафина, А.Р. Коммуникативные стратегии и тактики, реализуемые при экспликации эпистемической модальности в английском языке / А.Р. Сафина // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. - №2 (32). – С. 255-259.

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНЕРУССКИХ ТЕКСТОВ В ВУЗЕ

**Пороль О.А., д-р филол. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Сложность проникновения в смысл древнерусских текстов объясняется несколькими причинами. Одна из них – присутствие в художественном произведении лексики, затрудняющей понимание произведения. Вторая причина состоит в том, что для древнерусского текста характерна насыщенность лексикой, отражающей онтологические смыслы. Иное мировоззрение, отраженное в языке древнерусских текстов требует определенной дешифровки, углубленной работы над изучаемым произведением, поэтому, чтобы добиться понимания смысла, в первую очередь, необходимо преодолеть языковой и исторический барьер, что требует текстуальной работы над произведением.

Опираясь на филологический метод Ф.И. Буслаева, мы предлагаем методику анализа древнерусских текстов как способа изучения художественного произведения, направленного на исследование речевой грани произведения, через которую познается предметно-образная и идейно-смысловая сфера. Анализ древнерусских произведений может содержать следующие формы работы над текстом (чтение, наблюдение над языковой стороной, поиск необходимых текстовых параллелей (слов, образов, сюжетов), смысловое объединение изученных языковых единиц):

1. Первоначальное чтение.
2. Наблюдение над языковой стороной текста:
  - а) обращение к этимологии слова;
  - б) выяснение символики текста;
  - в) выяснение значений церковнославянской лексики;
  - г) поиск ключевых слов;
3. Привлечение текстовых параллелей (слов, образов, сюжетов):
  - а) рассмотрение лексического уровня внутри одного произведения;
  - б) в разных произведениях для более полного понимания авторского мировоззрения;
  - в) в тематически сходных произведениях разных авторов;
  - г) в художественном произведении и тексте Библии, гимнографических, житийных и других текстах;
  - д) изучение элементов интертекстуальности (перифраза, цитата, упоминание «чужого» текста и др.);
4. Смысловое объединение изученных языковых единиц:
  - а) синтезирование полученных в процессе анализа знаний;
  - б) понимание и интерпретация произведения на основе конкретных языковых фактов, знание исторических реалий изучаемой эпохи.

«Слово о полку Игореве» – удивительный и, следовательно, сложный для понимания, памятник литературы Древней Руси.

Изучение «Слова...» в вузе необходимо начать с наблюдения над лексикой, потому что историческая основа, композиция, пафос произведения студентам хорошо известны со школы. Целостное понимание «Слова...» возможно после глубокого изучения языковой основы произведения. Проведение языкового анализа должно стать исследовательской деятельностью студентов.

Рассмотрим, некоторые формы анализа при изучении отдельных языковых реалий «Слова...».

«Слово...» по своему историческому содержанию, как известно, не столько поэтическое произведение, сколько политическое. Сложный и необычный для нашего века строй языка для современников XXI века, несомненно, кажется поэзией, поэтому возникает множество проблем, связанных с пониманием отдельных слов и целых фраз. Например, в одном из тестов по русской литературе содержался вопрос к учащимся: найти постоянный эпитет в нескольких предложенных ответах. Правильный ответ, по мнению составителей тестов, содержался в следующей фразе:

Ту Игорь князь высед из седла злата.

«Золотое седло» в предложенном контексте они сочли постоянным эпитетом. Однако «седло злато» – вовсе не поэтический образ, но реалистическое изображение. Княжеские седла были богато украшены золотом.

Приблизиться к далекому прошлому, «разглядеть» реальную историческую панораму, «увидеть» полохи пожаров, «услышать» топот коней, «почувствовать» запах половецких степных трав и т.д. возможно при четком осознании сначала отдельной смысловой конструкции, а впоследствии смысла произведения в целом.

Рассмотрим еще несколько не «поэтических образов», возникших в «Слове...» при описании бегства Игоря. Попробуем понять выражение:

стрежаше его гоголем на воде.

Б.А. Ларин пишет, что гоголь – название одной из пород диких уток, которые водятся в степях на нашем юго-востоке. Эта птица отличается исключительной боязливостью и чуткостью по отношению к человеку. Поэтому «стрежаше его гоголем на воде» значило, что по поведению уток на воде Игорь узнавал о приближении погони и принимал свои меры – скрывался в воде или в прибрежных кустах.

Выражение «дятлове тектом путь к реце кажут» историки языка объясняют тем, что в XII веке в безлесных половецких степях дятлы могли обитать только в балках и ложбинах рек, где еще сохранились остатки леса. Эти балки не были видны с далекого расстояния, и только человек с чутким слухом

мог узнать о близости реки, балки, ложбины по стуку дятла. Так что и в этом надо видеть не столько свежий поэтический образ, сколько отражение точного знания всех природных условий половецкой степи, большого опыта в степных походах, когда вопрос о воде является вопросом жизни.

Достаточно прост для «смыслового» перевода, но очень сложен для «поэтически-звукового» следующий фрагмент «Слова...»:

крычать телеги в полунощи рци лебеди роспужени.

«Смысловой» перевод достаточно прост: кричат телеги в полуночи, будто лебеди испуганные. Чтобы передать скрип тележных осей в ночной степи, Игорь Шкляревский при переводе сохранил «далеко слышимое, не смазанное, скрипучее слово»: рци.

– Рци! –

скрипят телеги в полуночи  
будто лебеди растревоженные [3].

Остается понять, почему крик лебедей соотносится со скрипом колес.

Н.В. Шарлемань и Б.А. Ларин дали такое объяснение: на севере водятся лебеди-кликуны, которые весной перелетают с юга на север, а осенью – с севера на юг. Так как поход Игоря происходит весной, то здесь речь идет о больших стаях лебедей-кликунов, перелетающих на север. Шарлемань пишет, что когда лебеди темными ночами совершают перелет, невозможно уснуть от их крика. Что касается скрипа телег, то надо помнить, что повозки степняков, как это достоверно установлено, передвигались на сплошных деревянных дисках, посаженных на оси и лишенных всякой смазки [2].

Из приведенных выше примеров можно прийти к выводу, что вопрос о языке «Слова...» был и остается самым трудным в истории русского языка. Применение языкового анализа, историческое комментирование при рассмотрении древнерусских текстов способствует глубокому постижению идейного смысла, авторской позиции, повышает речевую культуру студентов, что позволяет им лучше понимать произведения далеких эпох.

#### Список литературы

1. Демин, А.С. Древнерусская литература: Опыт типологии с XI по середину XVIII вв. от Илариона до Ломоносова / А.С. Демин. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 760 с.
2. Ларин, Б.А. Лекции по истории русского литературного языка (X – середина XVIII в.) / Б.А. Ларин. – М.: Высшая школа, 1975. – С. 173.
3. Шкляревский, И.И. Избранное: Стихотворения; Поэмы; Заметки о поэзии и природе; Тень птицы (Повесть) / И.И. Шкляревский. – М.: Художественная литература, 1990. – С. 392.

4. Шкляревский, И.И. Мне все понятней облака: Стихи, поэмы / И.И. Шкляревский. – М.: Советский писатель, 1990. – 400 с.

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ВЫСКАЗЫВАНИЯХ

Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет

Создание, быстрый рост и постоянное технологическое совершенствование глобальной компьютерной сети Интернет позволяют говорить о наступлении революционного этапа коммуникации, открывающего почти безграничные возможности для коммуникативных процессов. Для современного человека сетевое межличностное общение становится одновременно важнейшим видом коммуникации и объектом научного исследования в различных аспектах.

Интернет-лингвистика, как новое направление научного осмысления и описания коммуникативных процессов, получила свое развитие в работах Н. Г. Асмус, М. Б. Бергельсон, Н. В. Виноградовой, Н. Б. Мечковской, М. Ю. Сидоровой, О. Ю. Усачевой, D. Crystal, T. Daniels, J. Dieter, T. Erickson, M. Naase, M. Huber и др.

Особое место в современных лингвистических исследованиях межличностной коммуникации занимает изучение диалогической формы электронного текста, поскольку интернет-диалоги отличаются от обычного речевого общения и представляют новую, формирующуюся, специфическую разновидность диалога [2, с. 58]. Интернет-диалог состоит из совокупности высказываний, или, по аналогии, интернет-высказываний.

Под высказыванием понимается единица речевого общения. При функциональном подходе к языку и речи высказывание «определяется как речевая единица, которая может быть равновеликой предложению, но рассматривается в речи, в непосредственной соотнесенности с ситуацией» [1, с. 90]. Основной особенностью высказывания является его ориентация на участников речи. В структуру высказывания интегрированы единицы различных языковых уровней (лексического, грамматического, интонационного), значения которых взаимодействуют между собой.

Таким образом, под интернет-высказыванием мы будем рассматривать единицу речевого общения, реализуемую в интернет-диалоге.

Целью данной статьи является анализ современных тенденций, наблюдаемых на лексическом уровне языка в интернет-высказывании и проявляющихся в трансформации лексических единиц.

Так, к специфическим способам лексических трансформаций в интернет-пространстве при оформлении высказывания в интернет-диалоге, можно отнести различные типы сокращения слов или словосочетаний, использование аббревиатур.

Интернет-общение элиминирует из своей практики длинные и сложные слова, что вызвано высокой скоростью набора текста, особенно в таких жанрах интернет-общения, как чаты. В первую очередь, сокращаются наиболее

частотные слова, однако информативность высказывания от этого не снижается, например:

*-завтра ДР у польки пойдём?*

*-а ага. что дарить то бум*

*-не знаю... подумать надо;*

*дай тел ивана Есть?;*

Сокращения, как видим, осуществляются посредством усечения средней части слова. Такие «метаморфозы» с лексическими единицами не препятствуют их узнаванию в контексте высказывания участниками интернет-коммуникации.

Еще одним способом сокращения лексем является усечение (редукция) гласных и части согласных, например, *пжст, щас, тлф, оч, ниче, ктонить, каданить* (пожалуйста, сейчас, телефон, очень, ничего, кто-нибудь и пр.).

Иногда используется замена части слова цифрой или графическим знаком: *посмо3, Ioko* (посмотри, одиноко).

Продуктивным способом сокращения высказывания в интернет-общении является использование авторских аббревиатур, которые раскрываются в контексте: *ЧМ (чемпионат мира) непосредственно влияет на график работы ВУЗов; – завтра ДР (день рождения) у польки пойдём?*

Достаточно широко используются и общеизвестные аббревиатуры: например, русская аббревиатура ИМХО, образованная от английского «In my humble opinion» (по моему скромному мнению), ОМГ – от английского «Oh My God» («О, Боже мой»).

В ряде случаев интернет-пользователи придумывают новые слова, часть которых остается в пользовании ограниченного количества людей, а другая часть становится достоянием всего интернет-сообщества (*подзапинатор, стыренность*). Словообразование может происходить посредством слияния целых слов с предлогами или суффиксами, что обеспечивает точность и лаконичность высказывания.

В интернет-общении часто применяются такие разговорные словообразовательные модели, как, например: *уфотешопленный, инстаграмщица, огогошеньки и др.*

Субъекты виртуального общения используют сокращения с целью уменьшения текста, а также для придания необычной формы своему высказыванию. Подобные новые словоформы зарождаются в непринужденной речи, в узкой социальной, преимущественно, молодежной среде.

В интернет-коммуникации в большом количестве употребляются различные просторечные, разговорные формы, которые в данном типе коммуникации являются вполне приемлемыми, нормативными, например: *зенки таращить*.

На лексическом уровне ярко проявляется эмоционально-экспрессивная оценочность (*люто тупанула; как думаешь форватер норм кинцо?*).

Изменение формата общения затрагивает и уровень речевого этикета, как следствие появляются новые этикетные формулы, например: *Доброго времени суток*. Действительно, такое приветствие вполне оправданно для участников

интернет-коммуникации, поскольку высказывание, созданное адресантом утром, может быть прочитано адресатом днем, вечером или даже ночью. Тем не менее, такие формулы речевого этикета также реализуют свою основную функцию в коммуникации – фатическую или контактоустанавливающую, направленную на установление контакта в выбранной или же заданной тональности общения.

К особенностям, наблюдаемым на лексическом уровне в интернет-высказывании, относится использование огромного количества заимствований компьютерных терминов из английского языка. Заимствования могут употребляться как в своем первоначальном виде или же могут ассимилироваться в русском языке: *браузер, юзер, ноутбук, лайт-версия, он-лайн, винда, софтвер, хард-драйв* и т.д. Иноязычные заимствования позволяют субъектам виртуальной коммуникации отличаться от других людей, создавая особый уникальный тип виртуальной личности.

К трансформациям лексического уровня в интернет-общении принадлежат также достаточно частотные речевые искажения. В данном случае причина происходящих трансформаций заключается, с одной стороны, в желании автора к самовыражению, отличному от других субъектов общения, увеличению количества возможных читателей-собеседников, с другой стороны, подобные деформации на уровне орфографии лексической единицы приводят к изменению семантики слова. В результате таких трансформаций слово получает дополнительные коннотации, как правило, отрицательные, которые могут полностью изменить тональность ситуации общения и смысл высказывания. Так, например, в блогерском высказывании-заголовке *«Мячта лентя, или Как поднять себя с дивана»* в слове *мечта* произведена авторская замена гласного *е* на *я*. В данном высказывании слово *мечта*, выражающее в нейтральной ситуации предмет желаний, рисуемых мысленно, приобретает пренебрежительную, негативную коннотацию. Кроме того, подобное искажение в заголовке обладает потенциалом привлечь внимание большего количества читателей.

Принято считать, что графические искажения лексических единиц в интернет-пространстве носят вполне системный характер и являются своего рода «возведением ошибок в правило, своеобразным культом ошибки как единственно признаваемого принципа» [3, с. 105].

Таким образом, изменение коммуникационной среды, ее новый формат приводят к изменениям единиц лексического уровня языка в интернет-высказывании. Вектор данных изменений направлен, на наш взгляд, на оптимальное достижение целей интернет-коммуникации, максимальное воздействие на реципиентов интернет-высказываний.

#### Список литературы

1 Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Ярцева В.М. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

2 Путилина, Л.В. Функциональный аспект речевого этикета в административной сфере интернет-коммуникации / Л.В. Путилина, В.И. Мельников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. № 11(89). Ч. 1. С. 159 – 162. ISSN 1997 – 2911

3 Соколовский, Д. Библия падонков: откуда есть пошли падонки на Руси: или учебник албанского языка / Д. Соколовский. – М : Фолио СП, 2008. – 414, [1] с. ISBN 978-5-94966-155-0

## ЛИТЕРАТУРА ФЭНТЕЗИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

**Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент,  
Коробейникова Ю.С.**

**Оренбургский государственный университет**

Ни для кого не секрет, что литературные предпочтения современных школьников чаще всего далеки от читательских интересов их родителей и учителей литературы. В наши дни всё большее число подростков выбирает для свободного чтения произведения, относящиеся к жанру фэнтези.

Согласно фундаментальному ядру содержания общего образования литература фэнтези не входит в перечень книг для обязательного чтения. Однако, по мнению некоторых методистов, «рассмотрение произведений фантастики в сопоставлении с произведениями классической литературы в контексте проблем планетарного масштаба позволяет школьникам оценивать и понимать на более высоком уровне национальное и общечеловеческое в классической литературе» [8, с.6]. Мы решили проанализировать, в каком объеме изучаются произведения фэнтези в современной школе, а также выявить основные аспекты анализа произведений, выделяемые авторами вариативных программ по литературе. Основным материалом для исследования послужили учебно-методические комплексы, входящие в Федеральный перечень на 2017-2018 уч. год [1-7]. Объем изучаемых произведений в жанре фэнтези мы представили в виде таблицы 1.

Как видно из представленной таблицы, в пять из семи проанализированных программ по литературе включены произведения жанра фэнтези – «Хоббит, или Туда и обратно» и «Властелин колец» Дж.Р.Р. Толкиена, а также книги К. Льюиса, А. Азимова, Р. Шекли. Можно отметить некоторую разницу в последовательности введения в школьные программы произведения жанра фэнтези. Например, в программах А.Н. Т.Ф. Курдюмовой и И.Н. Сухих повесть Дж.Р.Р. Толкиена «Хоббит, или Туда и обратно» изучается в пятом классе, в программах А.Н. Архангельского, Б.А. Ланина, В.Ф. Чертова в седьмом. У А.Н. Архангельского фантастическая литература представлена в пятом и седьмом классах, у Т.Ф. Курдюмовой и И.Н. Сухих – в пятом классе. Б.А. Ланин и В.Ф. Чертов начинают знакомство с произведениями жанра фэнтези не с пятого, а с седьмого класса.

Интересно, что авторы вариативных программ ограничивают изучение произведений фэнтези средними классами (пятый-восьмой). Видимо, это связано с тем, что в 9 классе начинается линейный курс на историко-литературной основе, направленный на изучение классических текстов.

Таблица 1. Обзор современных школьных программ по литературе с точки зрения содержания и объема изучаемых произведений жанра фэнтези

№ п/п	Программа (автор/редактор)	Объем изучаемых произведений жанра фэнтези по классам		
		5 класс	7 класс	8 класс
1	Архангельский, А.Н.	<b>К. Льюис.</b> «Лев, колдунья и платяной шкаф. Хроники Нарнии».	<b>Дж. Р.Р. Толкиен.</b> «Хоббит, или Туда и обратно», «Властелин колец».	-
2	Коровина, В.Я.	-	-	-
3	Курдюмова, Т.Ф.	<b>Д.Р. Толкиен.</b> «Хоббит, или Туда и обратно».	-	-
4	Ланин, Б.А.	-	<b>Дж. Р.Р. Толкиен (Толкин).</b> «Хоббит, или Туда и обратно».	<b>Дж. Р.Р. Толкиен (Толкин).</b> «Властелин колец».
5	Москвин, Г.В.	-	-	-
6	Сухих, И.Н.	<b>Д.Р. Толкиен.</b> «Хоббит, или Туда и обратно».	-	-
7	Чертов, В.Ф.	-	<b>Дж. Р.Р. Толкиен.</b> «Хоббит, или Туда и обратно». <b>А. Азимов.</b> «Поющий колокольчик». <b>Р. Шекли.</b> «Страж-птица».	-

Программы по литературе ориентируют учителя на творческий подход к учебной деятельности, на выбор разнообразных вариантов изучения произведений написанных в жанре фэнтези, что соответствует требованиям к учителю в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

Для анализа содержания тем, предлагаемых авторами вариативных программ, мы также систематизировали материал в виде таблицы 2.

В программе по литературе под редакцией А.Н. Архангельского в пятом классе в разделе «Мотивы священных книг в литературных произведениях» изучается фэнтези «Лев, колдунья и платяной шкаф. Хроники Нарнии» К.С. Льюиса, в седьмом классе в разделе «Тема путешествий в европейской литературе Нового времени» – «Хоббит, или туда и обратно» Дж.Р.Р. Толкиена. Авторы называют возможные виды работ с произведениями данного жанра, а также выносят на занятие по внеклассному чтению трилогию «Властелин колец» [1].

Таблица 2. Место изучения произведений жанра фэнтези в современных программах по литературе

Программа (автор/редактор)	Содержание
Архангельский, А.Н.	<p><b>Раздел «Мотивы священных книг в литературных произведениях».</b>                      К.С. Льюис. «Лев, колдунья и платяной шкаф. Хроники Нарнии».  <i>Виды работы на уроке.</i>                      Ответы на проблемные вопросы. Поиск культурных и исторических аналогий. Путь через разные виды деятельности: чтение фрагментов вслух, акцентное вычитывание, поиск ответов на вопросы в тексте; самостоятельное чтение произведения; анализ и обобщение прочитанного под руководством учителя.                      Развитие интереса и потребности в свободном чтении: читательская конференция по разным книгам цикла.                      Читательские отзывы на произведения, выражение собственной читательской позиции. Обмен мнениями.</p> <p><b>Раздел «Тема путешествий в европейской литературе Нового времени».</b>                      Дж.Р.Р. Толкиен. «Хоббит, или Туда и обратно», «Властелин колец».  <i>Виды работы на уроке.</i>                      Чтение статьи в учебнике. Ответы на вопросы. Самостоятельное прочтение повестей. Обмен читательскими мнениями, постановка вопросов к тексту. Выбор и обсуждение понравившихся эпизодов. Поиск ответа на вопрос перед прочтением. Ответы на вопросы к произведению. Поиск ответа в тексте, акцентное вычитывание нужных фрагментов. Сравнительный анализ повести Толкиена и других необычных путешествий, описанных в литературных произведениях. Обсуждение экранизации литературного произведения. Анализ жанровой специфики произведения.                      По желанию дополнительно – прочтение и обсуждение повести и экранизации трилогии «Властелин колец» в режиме внеклассных занятий или за счет резервных часов.</p>
Курдюмова, Т.Ф.	<p><b>Раздел «Литературные сказки писателей XIX –XX веков».</b>                      Дж.Р.Р. Толкиен. «Хоббит, или Туда и обратно». Джон Роналд Руэл Толкиен – один из самых читаемых в мире авторов второй половины XX в. Смысл двойного названия повести «Хоббит, или Туда и обратно». Сказочная страна. Герои повести: Бильбо, Гэндальф и др. ожесточенность битвы добра со злом. Нравственные принципы, утверждаемые автором. Многочисленные исследования, которые созданы в разных странах, о выдуманной писателем стране. Связь его Средиземья с фольклором. Малые формы фольклора (загадки) на страницах произведения. Новый жанр в литературах мира – фэнтези.  <i>Теория.</i> Фэнтези как жанр.</p>
Ланин, Б.А.	<p><b>Раздел «Круг чтения».</b>                      Дж.Р. Толкиен (Толкин). «Хоббит, или Туда и обратно».                      Раздел «Из зарубежной литературы».                      Дж.Р.Р. Толкиен (Толкин) «Властелин колец».                      В поисках добра и справедливости. Гэндальф: идея, ведущая</p>

	человека по жизни.
Сухих, И.Н.	<p><b>Тема «Дороги к счастью».</b> Тема пути, дороги, странствий человека, открывающего мир и постигающего его. Тайны, загадки окружающего мира, индивидуальное мировосприятие и желание приобщиться к тайне. Нравственные ценности, представления о добре и зле, объединяющие разные народы. Оппозиция «дом – мир» и единство дома и мира. Истинная и мнимая красота, преходящее и вечное, свобода и рабство как противоположные состояния мира и человека. Путь к истине и к самому себе. Законы реального мира и их нарушение. Внеклассное чтение. Д.Р. Толкиен. «Хоббит, или Туда и обратно».</p>
Чертов, В.Ф.	<p><b>Раздел «Сюжет в фантастических произведениях» (обзор).</b> Дж.Р.Р. Толкиен. «Хоббит, или Туда и обратно». А.Азимов. «Поющий колокольчик». Р. Шекли. «Страж-птица». Использование научного метода в создании гипотетических ситуаций, картин «вероятностного мира», возможной действительности в произведениях научной фантастики. Фэнтези как особый вид фантастической литературы. Связь фэнтези с традицией мифологии, фольклора, рыцарского романа. Присутствие романтического принципа двоemiрия, конфликта мечты и реальности. Сюжет как цепь испытаний. <i>Теория литературы.</i> Сюжет. Фантастика. Фэнтези. Романтизм.</p>

Программа под ред. Т.Ф. Курдюмовой в разделе «Литературные сказки писателей XIX –XX веков» предлагает изучение произведения Д.Р.Р. Толкиена «Хоббит, или Туда и обратно» в пятом классе, объясняя свой выбор генетической связью жанра фэнтези с волшебной сказкой и особенностями восприятия художественного текста школьниками данного возраста. Примечательно, что составители программы знакомят школьников с новым теоретико-литературным понятием, обращая внимание на проблематику произведений фэнтези, их жанровые особенности, прежде всего на «сочетание в произведении сказки и реальной истории» [3].

Изучение произведений жанра фэнтези по программе Б.А. Ланина приходится на седьмой и восьмой год обучения, где читатели знакомятся с творчеством Дж.Р.Р. Толкиена. В седьмом классе на внеклассное чтение выносятся повесть «Хоббит, или Туда и обратно», а произведение «Властелин колец», в котором автор программы предлагает подробно рассмотреть образ колдуна Гэндальфа, изучается в восьмом классе [4].

В программе по литературе под редакцией И.Н. Сухих фэнтези «Хоббит, или Туда и обратно» Д.Р. Толкиена выносятся только на внеклассное чтение [5].

В программе литературного образования под редакцией В.Ф. Чертова учащиеся знакомятся с фэнтези в седьмом классе на обзорной теме под названием: «Сюжет в фантастических произведениях». В ходе изучения фантастической литературы планируется чтение произведений Дж.Р.Р.

Толкиена «Хоббит, или Туда и обратно», А. Азимова «Поющий колокольчик» и Р. Шекли «Страж-птица». В.Ф. Чертов выделяет фэнтези как особый вид фантастической литературы, говорит о его связи с традициями мифологии, фольклора и рыцарского романа. Кроме того, автор программы предлагает ряд творческих работ для школьников на уроке литературы [6].

Таким образом, литература жанра фэнтези постепенно входит в школьное литературное образование обучающихся как для внеклассного, так и для обязательного чтения. Необходимость изучения литературы в жанре фэнтези в средних классах обосновывается не только тем, что она является предметом читательского интереса школьников, но и широкими возможностями для духовно-нравственного воспитания личности подростка. Знакомство с произведениями, созданными в жанре фэнтези, помогает выявить такие специфические черты данного жанра, как «создание особого художественного мира, обращение к «вечным» вопросам и глобальным проблемам...» [6], отметить связь с фольклорными источниками, позволяет углубить представления о литературе и мире, который она отражает, дает возможность читателям увидеть множество предполагаемых миров и их героев.

#### Список литературы

1. Архангельский, А. Н. Литература. 5-9 классы : рабочая программа / А. Н. Архангельский, Т. Ю. Смирнова; под. ред. А. Н. Архангельского. – М. : Дрофа, 2017. – 126 с.

2. Коровина, В.Я. Литература : 5-9 классы : рабочая программа / В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, Н.В. Беляева; под. ред. В.Я. Коровиной. – М. : Провещение, 2014. – 352 с.

3. Курдюмова, Т. Ф. Литература. 5-9 классы : рабочая программа / Т. Ф. Курдюмова, Н. А. Демидова, Е. Н. Колокольцев и др. ; под ред. Т. Ф. Курдюмовой. М. : Дрофа, 2017. 115 с.; Курдюмова, Т. Ф. Литература. Базовый уровень : 10-11 классы : рабочая программа / Т. Ф. Курдюмова. С. А. Леонов, О. Б. Марьина и др. – М. : Дрофа, 2017. – 78 с.

4. Ланин, Б. А. Литература. 5-9 классы : рабочая программа / Б. А. Ланин, Л. Ю. Устинова ; под ред. Б. А. Ланина. – М. : Вентана-Граф, 2017. – 160 с.

5. Литература : программа для 5-9 классов : основное общее образование / [Т.В.Рыжкова, И.Н.Сухих, И.Н.Гуйс, Ю.В.Малкова]; под ред. И.Н.Сухих. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 157 с.

6. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Ф. Чертова. 5-9 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / В. Ф. Чертов, Л. А. Трубина, Н. А. Ипполитова, И. В. Мамонова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2015. – 160 с.

7. Москвин, Г. В. Литература : 5-9 классы : рабочая программа / Г. В. Москвин, Н. Н. Пуряева, Е. Л. Ерохина. М. : Вентана- Граф, 2017. 60 с.; Москвин, Г. В. Литература : 10-11 классы : рабочая программа / Г. В. Москвин, Н. Н. Пуряева, Е. Л. Ерохина. – М. : Вентана- Граф, 2017. – 39 с.

8. Попова, Г.В. Изучение произведений фантастики как фактор литературного развития школьников (7-9 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.В. Попова. – СПб, 2011. – 25 с.

# ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ

**Раджабова Р.В.**

**Ташкентский институт по проектированию, строительству и эксплуатации автомобильных дорог**

Основной особенностью современного высшего образования становится его гуманитарно-личностная направленность, когда особое место отводится формированию ценностно-смысловых образований личности и ее духовно-культурному росту. Существенной частью культурного процесса является освоение ценностей мировой культуры, что требует изучения иностранных языков, владение языком других стран. Изменение отношения к изучению иностранного языка связано также с процессами глобализации, расширением связей Узбекистана с другими странами, поворотом к гуманитарным ценностям. В этих условиях знание иностранного языка дает возможность расширения межкультурных коммуникаций, побуждает людей, принадлежащих к разным культурам, контактировать и вести диалоги. В свете этого, владение иностранным языком является необходимым условием профессионального становления будущих специалистов в системе вузовского образования.

Информационная деятельность будущего специалиста должна рассматриваться как структурный компонент профессиональной деятельности и включать действия по поиску, переработке и хранению информации. Одним из средств удовлетворения информационной потребности является чтение научно-технической литературы на иностранном языке.

Изучение иностранного языка реализуется через использование коллективных форм работы между студентами, организацию деловых, ролевых игр, дискуссий, диспутов, дебатов по проблемам реальной жизни и будущей профессиональной деятельности; создание благоприятного эмоционального фона для активизации внутренних источников саморазвития личности [1].

При функциональном подходе в обучении иностранному в языку необходимо исследовать не только коммуникативные возможности языковых явлений, но и учитывать прагматический аспект, т.е. условия реализации этих явлений в конкретных типовых ситуациях общения.

Усиление коммуникативной направленности всего учебного процесса способствует формированию умения и навыков общения в жизненных ситуациях, способствующих проявлению общего кругозора студентов, их мироощущения, отношения к происходящим событиям. На аудиторных занятиях наиболее приближенной к естественной ситуации общения является ситуация учебной (ролевой) игры. Обучение должно быть организовано таким образом, чтобы студенты могли высказывать свое отношение к происходящему, аргументировать свою точку зрения, предлагать своё оригинальное решение, а не просто излагать ту или иную тему[2]. .

Основная цель создания ситуации учебной игры – вовлечение студентов в речевую деятельность. Учебная игра даёт наилучшую возможность развить

навыки говорения. В учебной игре студент участвует в споре, дискуссии, в ролевом общении. При этом может реализоваться как частично подготовленная, так и не подготовленная речь студента. Этапу учебной игры должны предшествовать многочисленные тренировочные упражнения, так же носящие коммуникативный характер и подготавливающие студента к речевой деятельности в реальной или приближенной к реальной ситуации. По цели и сложности выполнения упражнения и задания должны иметь восходящую шкалу: от репродуктивных, т.е. продуктивных.

Устная речь представляет собой двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить на иностранном языке и умения понимать речь других людей. При ролевых играх устная речь протекает в определённых условиях, которые влияют на её характер. Это условия внеязыкового порядка. К ним относятся: ситуация, обстановка, в которой протекает речевая деятельность, возрастает и уровень развития говорящего, тема разговора, настроенность на восприятие речи со стороны слушающего, мимика, жесты. Все эти факторы действительны прежде всего между двумя или несколькими собеседниками. Собеседники обмениваются репликами, высказываются по поводу того, что сказал собеседник.

В учебной игре на начальном этапе обучения преподаватель не только сам ставит цель каждому студенту, но и указывает необходимые языковые средства. Однако по мере освоения учебного материала все больший объём должны занимать задачи, требующие активной мыслительной деятельности студентов и самостоятельного отбора языковых средств для решения задачи. Используется как монологическая речь, так и диалогическая.

Монолог – речь одного лица (например «гид»), который выражает в более или менее развёрнутой форме свои мысли, намерения, оценку события и т.д. В монологической речи больше последовательности, стройности, плавности. В диалоге нередки переходы от одного вопроса к другому, от одной темы к другой, возвраты к только что сказанному в ответ на определённые реплики собеседников.

Диалогическая речь, в отличие от монологической, чаще всего бывает неподготовленной. Монологическая речь (сообщения, рефераты, доклад) обычно готовятся заранее. Но возможна и неподготовленная монологическая речь [3].

Как монологическая, так и диалогическая речь имеет специфику и требует своей системы упражнения и своего метода работы.

Для владения устной речью как монологического так идеологического характера необходимо накопить определённый запас коммуникационных единиц.

Накопление речевого материала происходит путём овладения готовыми образцами и комбинирования этих образцов, трансформаций, созданием новых единиц по аналогии.

### Список литературы

- 1 Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам.-М: АРКТИ, 2004
- 2 В.К. Войков, В.Т. Дымшиц. Систематизация источника терминологической информации. Харьков, 2000 г.
- 3 А.Р. Цвиллинг. «Основы терминологии». М. Изд. Иностранные языки. 2001г.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

**Расулова З.Х., Шомуратова М.Ш.**

**Ташкентский институт по проектированию, строительству и  
эксплуатации автомобильных дорог**

Какое место занимают иностранные языки в технических ВУЗах? Это обучение в вузах не с углубленным изучением иностранных языков, в которых студенты ориентируются на не языковой профиль с начала изучения иностранного языка. Углубленное изучение иностранного языка в рамках нефилологического профиля проявляет большое внимание к языковой форме, обеспечивает большое количество часов.

Занятия по иностранному языку во внеязыковых вузах должны быть ориентированы на будущую профессию и специальность студентов. Совершенствование методов обучения – одна из основных задач, решаемых сегодня педагогической наукой и практикой современного обучения иностранных языков. Современный преподаватель должен сочетаться с традиционным обучением иностранного языка, используя передовые современные педагогические технологии. Каждое занятие по иностранному языку по неязыковым специальностям должно содействовать повышению интереса к избранной профессии, иметь возможность получить информацию в реальной обстановке.

Нормы времени на освоение материала обусловлены особенностями курса иностранного языка в нефилологических вузах. Главная проблема из таких особенностей состоит в том, что в вузах этой категории существуют группы с разным уровнем подготовки студентов и с разным объемом часов, отводимых на изучение языка. Поэтому каждому преподавателю должна быть обеспечена возможность проводить обучение по различным схемам избираемым в каждом случае в зависимости от уровня знаний студентов в каждой группе.

При изучении иностранных языков в качестве движущей силы выступают два главных, тесно связанных между собой фактора: четкое и ясное понимание цели и не менее четкое и ясное понимание практической пользы или выгоды по достижению данной цели. Эти задачи остаются без внимания, очевидно, что они должны решаться сами собою как нечто само собой разумеющееся, но условие жизни в нашем обществе таковы, что сами по себе задачи не решаются. Поэтому для подавляющего большинства студентов они остаются нераскрытыми. Совершенно не безразлично, в каком возрасте человек приступает к изучению иностранного языка. Одним из способов решения поставленной выше проблемы может стать работа с применением компьютера. Как уже было сказано, в силу определённых причин, в неязыковом вузе часто очень трудно сочетать данную двойственность языка и поэтому возникает

необходимость в постоянном поиске новых моделей обучения, технологии и организационных форм.

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе сопряжено с определёнными проблемами, одной из которых являются группы с разным уровнем языковой подготовки.

В наше время довузовское обучение языкам происходит (несмотря на единую программу обучения) несколько разнородно. К большому нашему сожалению, абитуриенты из сельских школ не имеют должной языковой подготовки, также некоторые поступающие испытывают индивидуальные трудности в овладении языками; наряду с этим большая часть имеет неплохую языковую подготовку, полученную ранее в лицеях и колледжах с углубленным изучением иностранного языка и имеют соответственно больше шансов на дальнейшее успешное обучение.

Следовательно, перед преподавателем стоит задача – организовать эффективную работу на уроке в соответствии с требованиями высшего учебного заведения, открыть возможность для каждого в дальнейшем изучению языку. К тем учащимся, которые испытывают трудности в процессе обучения по тем или иным причинам преподаватель обязан найти индивидуальный подход, используя различные педагогические технологии, новые учебные пособия с материалами, позволяющими осуществлять дифференцированный подход к каждому учащемуся.

Обычное учебное пособие рассчитано на дальнейшее развитие навыков устной и письменной речи, в результате овладения речевыми образцами, содержащими новые лексические и грамматические явления, также программа обучения в неязыковых вузах направлена на углубленное изучение специальных терминов и текстов по специальности. Поэтому перед преподавателем наиболее остро встает проблема – как обучить языковым основам малознающего студента при этом не утратить интереса знающего к предмету.

В последнее время в методических разработках предлагается широкий набор упражнений, направленных на вышеуказанную аудиторию. Так, например, в начале работы над любым текстом на первый план выдвигается активный словарь урока, где студентам можно предложить слабым- сделать перевод слов на родной язык, более сильным- составить предложения, используя новые слова, попросить найти синонимы и антонимы к некоторым из них, указать их многозначность. Это расширит лингвистическую базу студентов.

Цели и задачи обучения иностранному языку могут быть сформулированы и выдвинуты только в строгом соответствии с наличными условиями в обществе.

Эти цели и задачи оказываются трудно выполнимыми, и следовательно, нежизненными. Для нашего времени характерным является практический взгляд на вещи. Этот практический взгляд или подход начинает проникать во

все сферы нашей деятельности, и в некоторых областях он является основным содержанием этой деятельности.

Во всяком случае, для подавляющего большинства студентов, практическая сторона этих перспектив остается нераскрытой, и не познаваемой.

Таким образом, необходимость подготовки студентов иностранному языку позволит внести большой вклад в дело профессионального образования будущих выпускников неязыковых вузов. Выпускник неязыкового вуза должен овладеть не только заданным набором базовых конструкций изучаемого языка, и уметь распознавать их и активно пользоваться ими в целях коммуникации.

Процесс обучения иностранному языку является сложной, постоянно развивающейся системой. Новые методы обучения иностранному языку, помогают облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка. На данный момент существует огромный выбор Интернет страничек, содержащих информацию необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями. В настоящее время существует множество мнений о том, использовать компьютер в обучении иностранному языку или не использовать. Некоторые считают, что компьютер должен заменить преподавателя, другие считают, что компьютер не способен подать материал так, как это делает преподаватель.

Информационные и компьютерные технологии часто используются при изучении иностранного языка, открывают путь к новым источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы студентов. Но, как известно, изучение иностранного языка – длительный и трудоемкий процесс, который занимает большое количество времени. Поэтому в настоящее время на первый план выдвигается вопрос, связанный с разработкой новых средств, методов и технологий, позволяющих качественно улучшить процесс обучения и увеличить скорость обработки больших потоков информации.

Решением этих проблем является внедрение информационных технологий в учебный процесс, а именно использование компьютера и Интернета в качестве вспомогательных средств обучения иностранному языку. Обсуждение вопросов использования информационных технологий в преподавании иностранных языков позволяет выйти на более общие проблемы, связанные с подготовкой студентов по иностранному языку и повышением квалификации по выбранной профессии.

Обучение иностранному языку в технических вузах представляет собой, основной процесс повседневной работы каждого преподавателя иностранного языка. Он требует соответствующего уровня подготовки, владения наиболее эффективными для тех или иных групп студентов педагогическими технологиями, а также привлечения широкого спектра технических средств, компьютера и Интернета, что на сегодняшний день является одним из самых эффективных методов, используемых при обучении иностранному языку. Интернет является информатором и его роль велика в повышении мотивации

обучения. Если изучающий иностранный язык занимается с интересом, то успех гарантирован.

Центральными проблемами методик преподавания ИЯ в неязыковом вузе являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова. Проблема разработки технологий обучения ИЯ в неязыковом вузе на основе интеграции актуальных методов, средств и приемов преподавания на достижение целей владения (овладения) иностранным языком обучающимися в условиях неязыковых вузов на аутентичном материале учебника или учебного пособия по изучаемому иностранному языку остается одной из мало разработанных педагогических проблем в области теории и методики профессионального образования.

Многообразие методов и способов овладения требуемым иностранным языком в неязыковом вузе приводит к необходимости оптимального выбора одного из них или оптимального сочетания взаимодополнительных методов и технологий, из чего следует необходимость обобщения знаний о методах, способах и приемах организации иноязычного общения в коммуникативном контексте профессиональной деятельности неязыкового вуза.

Существующая технология учебного процесса по ИЯ в неязыковых вузах на материале профорientированных монологических учебных текстов на ИЯ специальности не в полной мере оправданно соответствует постоянному сравнительно-сопоставительному анализу родного и изучаемого языков, анализу, удаленным от практических целей обучения ИЯ.

При корректировке целей и задач обучения иностранным языкам следует исходить из требований к уровню языковой подготовки современного специалиста, предъявляемых социальными и экономическими изменениями в обществе и на производстве, соответственно выражаемыми квалификационными характеристиками.

Таким образом, технология обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыковых вузов, должна удовлетворять всем психолого-педагогическим нормам и быть направлена на достижение запланированного качества по пороговым уровням владения иностранным языком специальности, обеспечивать управление качеством подготовки специалистов, отслеживать процессы развития языковой компетенции.

Проблема разработки эффективных лингводидактических методов обучения студентов-нефилологов профессиональному иноязычному общению на основе интеграции различных подходов на материале качественных аутентичных учебных материалов является актуальной и затрагивает всю систему организации учебно-воспитательной деятельности по иностранному языку в вузовском профессиональном образовании.

#### Список литературы

1. Беспалько В.П. «Педагогика и прогрессивные технологии обучения». Москва 2003 г.

2. «Роль и место аудирования в процессе обучения иностранного языка». Москва 2008 г.

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Расулова З.Х.

Ташкентский институт по проектированию, строительству и эксплуатации автомобильных дорог

На современном этапе реформ высшего образования серьезные изменения связаны с внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Реализация реформы осуществляется высшей школой через решение тактических, методических и организационных задач. Именно использование информационно-коммуникационных технологий позволяет решить основное противоречие современной системы образования — противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом.

Многие учащиеся предпочитают применение компьютера в процессе выполнения «больших» заданий (написание сочинения, курсовой работы, реферата), связанных с написанием текстов значительного объема. В этой ситуации компьютер используется в качестве партнера по деятельности и одновременно инструмента информационной и технической поддержки.

Применяя компьютерные средства, учащиеся:

1) вводят новую текстовую информацию с помощью клавиатуры либо используют уже подготовленные материалы, сканируя их либо вводя их в новые файлы с дискет;

2) получают доступ к обширной информации на родном и иностранном языках, благодаря справочно-информационным системам и сетям, применяя в случае необходимости системы машинного перевода;

3) оформляют, редактируют и совершенствуют письменные работы с помощью программ типа «редактор текста», спеллеров и шаблонов документов;

4) работают с интерактивными программами порождения текстов и системами автоматической переработки текста (реферирования аннотирования и т.д.);

5) систематизируют и дополняют текстовую информацию таблицами, графиками, диаграммами и рисунками.

Главным предназначением компьютера в качестве инструмента учебно-познавательной деятельности является обеспечение максимальной поддержки при овладении языком, которая позволяет учащемуся перейти к более рациональным формам обучения, устраняющим разрыв между получением знаний и их действительным усвоением. Обучаемые используют ПК как инструмент деятельности не только для получения информационной и технической поддержки, но также для организации общения дистанционного обучения с помощью компьютерных телекоммуникационных сетей.

Компьютер позволяет реализовать различные формы межличностного опосредованного общения

- устная контактная коммуникация (телеконференции) и письменная дистантная коммуникация (электронная почта);
- индивидуальное общение (личная переписка) и групповое общение (доска объявлений).

Лишь современные компьютерные технологии позволяют реализовать заочную форму обучения языкам в виде дистанционного обучения (обучения на расстоянии), которое успешно осуществляется как в рамках отдельных междуниверситетских программ, так и в масштабах целых учебных заведений (например, Открытый университет Лондона в Великобритании, Национальный технологический университет штата Колорадо в США). Наиболее распространенными компьютерными средствами, используемыми в целях дистанционного обучения, являются:

- телематические средства (интерактивное телевидение) с использованием кабельных телевизионных сетей;
- региональные и глобальные телекоммуникационные сети;
- учебные компьютерные курсы на лазерных дисках.

Форма дистанционного обучения интересна также тем, что она позволяет сделать процесс овладения языком более естественным с точки зрения условий его протекания, поскольку язык изучается не в классе одновременно большим количеством учащихся в рамках отведенного на урок времени, а индивидуально, причем с использованием различных организационных форм работы. Учащиеся приобретают некоторую автономию, не только физическую, но и социальную и психологическую, выбирая наиболее комфортные и естественные условия для обучения.

Можно заключить, что применение компьютера в процессе овладения языком создает условия для иноязычного общения, обеспечивает широкий доступ к информации и помогает в самостоятельном изучении иностранного языка.

Современные корпорации, работающие в сфере программного обеспечения, понимают, что спрос на обучающие программы растет с геометрической прогрессией. На этом фоне начинается разработка программ визуального программирования или иначе, изобразительное управление потоком данных, например *"Authorware"*, *"Director"*, *"IconAhor"*, *"TLE"*. Компьютерный, мультимедиа комплекс обучения иностранному языку *"Linguist"*, это развивающийся комплекс, спроектированный на базе оболочки Macromedia Authorware. *"Authorware"* обладает неограниченными возможностями, практически все, что Вы видите в других обучающих компьютерных программах, можно воспроизвести самому, но уже со своим материалом. *"Authorware"* предоставляет возможность создания видео курсов, использования в них DVD, mpег видео, фото, аудио обучающего материала. *"Linguist"* является системным комплексом обучения иностранному языку. На данный момент, можно найти в большом количестве: мультимедиа программы, посвященные изучению иностранного языка, бесплатные электронные учебники, Интернет странички с уроками по иностранному языку, у каждого

преподавателя или студента на компьютере находятся те или иные упражнения, тесты, тексты, аудиозаписи, лекции, песни подходящие под ту или иную тему, фильмы и много е другое.

Наша задача – для удобства использования этого материал студентами и преподавателями, объединить все это настолько, насколько это возможно в рамках одной программы. Если это большие мультимедиа программы, то расписать по темам, какой грамматический, лексический или фонетический материал, можно найти в данной программе, какие упражнения предоставляет данный продукт. Если это фильмы, указать возможные способы работы с фильмом и приписать его к определенной лексической теме. Если это различные тесты (лексические, грамматические, на аудирование, видео тесты), то сделать базу данных тестов с возможностью прослеживания результатов работы над ними. В итоге: включение и систематизация всей возможной текстовой, графической, аудио-видео информации полезной для изучения различных аспектов иностранного языка как практических, так и теоретических помогут преподавателю, сократить время для подготовки к уроку, при этом, использовать преимущества мультимедиа технологий, а изучающему, самостоятельно повысить уровень знания ИЯ, выполняя упражнения, тесты и уроки. "Linguist", состоит из восьми, основных разделов: "Лексика", "Грамматика", "Фонетика", "Теория", "Интернет", "Программы", "Тестирование", "Мультимедиа программы". Каждый из разделов может дополняться по мере поступления учебного материала или заказов преподавателей. Таким образом, остановимся подробнее на каждом из разделов.

- "Лексика", раздел включает в себя 4 подраздела "Основная лексика", "Деловая лексика", "Медицина", "Политехническая лексика". Каждый включает в себя наборы текстовой аудио и видео информации, распределенные по темам, упражнения и тесты. Есть возможность распечатать упражнения, текстовую информацию и раздать распечатки студентам.

- "Грамматика", раздел посвящен изучению грамматического аспекта иностранного языка, в него входят, теория, подробно раскрывающая грамматическую структуру иностранного языка, упражнения и тесты, позволяющие проверить и закрепить полученные ранее знания. На первой странице полное содержание грамматического строя английского языка, далее выбрав тему (в данный момент готова тема "артикл") появляется меню с кнопками. Нажав на кнопку "Теория", вы переходите на страничку с описанием выбранной темы по грамматике. Нажав на кнопку " Упражнения" вы переходите на страничку с упражнениями по выбранной теме. Нажав на кнопку " Тесты" вы переходите на страничку с тестами по теме. "Разное" данный раздел содержит информацию по теме не содержащуюся в предыдущих пунктах, такую как: лексический материал, построенный на базе данной грамматической темы, ссылки на литературу и Интернет ресурсы и другая дополнительная информация

- "Фонетика", будет содержать основы фонетического строя английского языка, особенностью является сочетание визуальной и аудио информации, нажав на кнопку " record your voice" можно записать свой голос с помощью микрофона и сравнить с эталоном, произнесенным носителем языка.

- "Теория", обучение английскому языку на более высоком, уровне например, на языковых факультетах, требует глубокого теоретического сопровождения в учебном процессе. В данном разделе будут рассматриваться темы языкознания, истории языка, стилистики языка, теоретическая фонетика и грамматика, история английской литературы и т.д. Также будут включены теоретические и методические основы чтения, просмотра художественных фильмов, аудирования, поддержания активности обучающихся на уроках.

- "Интернет", сейчас уже все понимают, что Интернет обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими услугами. Но не нужно забывать, что, какими бы свойствами ни обладало то или иное средство обучения, информационно-предметная среда, первичны дидактические задачи, особенности познавательной деятельности учащихся, обусловленные определёнными целями образования. Интернет со всеми своими возможностями и ресурсами – одно из средств реализации этих целей и задач. На данный момент существует большое количество сайтов посвященных преподавателю иностранных языков. На таких сайтах можно найти: готовые уроки, газетные статьи, различные тематические тексты, упражнения, грамматические пояснения, аудио книги. Раздел будет включать последние ссылки на Интернет странички, распределенные на две группы для преподавателей и для студентов.

- "Программы", раздел включает в себя набор бесплатных программ, распространяемых во всемирной сети Интернет, в настоящей демоверсии "Linguist 0.01" можно найти электронный учебник грамматики Murphy, с комментариями на русском языке, посвященных обучению иностранному языку.

- "Тестирование", раздел включает в себя подбор различных тестов на выявление общего уровня владения иностранным языком, кроме того, подготовлен видео урок тема "Bust" и тест, основанный на данном уроке.

- "Мультимедиа программы", на данный момент на рынке большой выбор специализированных, профессиональных, мультимедиа продуктов посвященных обучению иностранному языку. Не каждый преподаватель найдет исчерпывающую информацию об интересующем его продукте. Раздел предоставляет информацию содержания мультимедиа программы: темы уроков, виды используемых упражнений, используемый грамматический материал, лексическая база уроков, видео, аудио материалы. Тем не менее, интерактивная образовательная компьютерно-опосредованная коммуникация учителя и ученика, когда полученные знания приобретают наиболее активный характер, нередко противопоставляется пассивному получению знаний. При этом интерактивная обучающая среда, основой которой является компьютерно-

опосредованная коммуникация, изменяет не только структуру, но и характер традиционной коммуникации.

Следует отметить, что реальными путями решения проблем, связанных с огромным объемом учебного материала, подлежащего усвоению и контролю, а также с дифференциацией обучения, являются интенсификация и индивидуализация обучения, осуществляемые в трех направлениях:

- разработка новых методов и приемов обучения;
- внедрение новых форм организации учебного процесса (с учетом требования повышения удельного веса самостоятельной работы учащихся);
- более интенсивное применение ТОО в практике обучения, в том числе компьютерной.

В последнее время научные исследования и публикации, рассматривающие опыт работы учителей и методистов свидетельствует о том, что эффективность обучения иностранным языкам может быть существенно повышена за счет внедрения новых педагогических технологий, в частности, информационно-коммуникационных.

Таким образом, практически каждая дисциплина должна использовать компьютерные технологии для повышения уровня знаний студента, ускорения и улучшения подачи материала, активизации обучения. Это позволит повысить эффективность как очной, так и, в особенности, заочной формы обучения, где требуется подача большого объема материала в кратчайшие сроки.

#### Список литературы

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе. //Педагогика. 2004.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. – С.П.: 2008

## ПЛАН ВЫРАЖЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОБРАЩЕНИЕ» В АНГЛИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ СКАЗКЕ

Релишский А.И.,  
Путилина Л.В, канд.филол.наук, доцент  
Оренбургский государственный университет

Речевой этикет давно привлекал внимание исследователей, но его научное осмысление началось лишь во второй половине XX века (А.А. Акишина, В.Е. Гольдин, В.Г. Костомаров, Н.И. Формановская и др.). Еще Э. Бенвенист отводил единицам речевого этикета особое место и считал их вторичным образованием на базе уже существующего языка. По его мнению, формы вежливости, как и символические обряды не являются самостоятельными системами. Формы вежливости вступают в семиологическое отношение лишь через посредство речи: «протокола», который регламентирует формы вежливости [4, с.47].

Речевой этикет – это система устойчивых форм общения, принятых в соответствии с социальными ролями общающихся. Системы этикетных речений изменчивы, они отражают историческое время и социальный статус применения. Они ситуативны, то есть «прикреплены» к той или иной ситуации общения (официальной или неофициальной), и отражают очень тонкие различия в выборе того или иного регистра общения, традиции, нормы взаимного уважения.

Области употребления этикетных форм достаточно разнообразны: приветствие (How do you do?, bonjour, здравствуйте), прощание (Good buy, au revoir, до свидания), извинение (Excuse me, excusez-moi, извините), просьба (Please, s'il vous (te) plaît, пожалуйста) и т.п. Как указывает Л.В. Путилина, чаще всего на уровне речевого этикета коммуникация проявляется в той форме, когда исходная реплика и реплика-реакция взаимодействуют: ситуация приветствия – приветствие – ответное приветствие [7, с.13].

В настоящее время наблюдается расширение рамок прагматических исследований: явление речевого этикета изучается не только в плане классификации этикетных формул, но и в деятельностном аспекте. Действительно, речевой этикет представляет собой систему «устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [8, с. 58].

Истоки речевого этикета лежат в древнейшем периоде истории языка. На ранних этапах развития социума речевой этикет (как и этикет в целом) имел ритуальную платформу. Каждому слову придавалось особое значение, связанное с магическими и обрядовыми представлениями, взаимоотношениями человека и космических сил. Реликты этого состояния сохранились в

различных единицах речевого этикета, например, многие устойчивые формулы представляют собой ритуальные пожелания, воспринимавшиеся как действенные: *Здравствуйте* – пожелание здоровья, *спасибо* – от «спаси бог» [9, с.19].

По мнению О.А. Агарковой в современной, особенно городской культуре, культуре индустриального и постиндустриального общества место речевого этикета коренным образом переосмысливается. С одной стороны, подвергаются эрозии традиционные основы этого явления: мифологические и религиозные верования, представления о незыблемой социальной иерархии и т.п. Речевой этикет теперь рассматривается в чисто прагматическом аспекте, как средство достижения коммуникативной цели: привлечь внимание собеседника, продемонстрировать ему свое уважение, вызвать симпатию, создать комфортабельный климат для общения [1, с.48].

Поскольку речевой этикет в любом языке имеет глубокие исторические корни, естественным фактом является то, что формулы речевого этикета широко представлены в устном и письменном народном творчестве.

Важной частью фольклора являются народные сказки, которые часто выступают как основа традиций, легенд, верований и предрассудков, передающихся из «уст в уста». Являясь неотъемлемой частью человеческого сознания, сказки непосредственным образом влияют на формирование национального самосознания. Именно этим фактором, а также тем, что из всех жанров фольклора сказка является наиболее четкой по композиции и «работает» при соблюдении определенных специфических законов, и обусловлен выбор сказок в качестве предмета исследования.

Большую роль в сказках, элементе нарративного творчества, играют формулы речевого этикета. Они характеризуют героев, их статус по отношению друг у другу, и то место, где они находятся.

Выделяют несколько крупных тематических групп формул речевого этикета, а именно: приветствия, прощание, благодарность, комплимент, пожелание, приглашения и обращения. Среди этих групп «обращения» занимает особое место, потому что именно с формулы обращения начинается сам диалог. От того какое обращение используется в речи, будет зависеть направленность коммуникации и ее стилистика. Обращения являются наиболее частотными формулами речевого этикета, в том числе и произведениях народного творчества.

В нашей статье мы рассмотрим некоторые черты тематической группы «обращения», представленной в текстах английских национальных сказок, а также проанализировать виды и способы выражения формул речевого этикета в английской.

Обращения указывают на собеседника, выделяют его как адресата высказывания говорящего. Однако обращения практически никогда не выполняют только одну действительную (указательную) функцию, они обязательно передают информацию о ситуации общения, о социальных

статусах и ролях собеседников. Сигнализировать о социальных аспектах общения – в этом заключается вторая функция обращений.

Выбор обращений регулируется в зависимости от осознания отношений равенства/неравенства между партнерами по общению. В случае равенства партнеров наблюдается симметричное употребление обращений, в случае неравенства – асимметричное. Асимметрия языковых средств есть отражение асимметрии в правах и обязанностях.

Анализ языкового материала показал, что механизм выражения формул речевого этикета тематической группы «обращения» проявляется в определенных моделях.

Одна модель представляет собой трансформацию имени персонажа, а иногда и вовсе отсутствие имени – и тогда, при обращении или упоминании, оно заменяется на формулу, из которой следует характер героя или его главная черта. Так, например, в сказке “*Earl Mar’s daughter*” («Дочь графа Мара») [11, с.99] героиня называет принца, превратившегося в голубя *Coo-my-dove* – составная часть этого имени, *my-dove* – голубчик, или моя голубка, указывает на облик персонажа. В сказке “*Nix Nought Nothing*” («Никто, Ничто, Ничего») [11, с.26] у короля родился сын, а поскольку сам царь в это время был в военном походе, то королева решила не нарекать сына до возвращения его отца. Королю, в ходе развития сюжета, пришлось пообещать, что принесет великану “*Nix Nought Nothing*” – «Никто, Ничто, Ничего» – примерно так можно перевести эту формулировку, этим «ничто» и был безымянный сын короля, которого разные персонажи сказки так и называют. В этой же сказке к крестьянскому мальчику обращаются как *Hidge-Hodge*, где *hodge* – это крестьянин.

Другая модель обращения в английских сказках тоже появляется довольно часто, это повторение имени, прозвища, профессии персонажа при обращении к нему. В сказке “*Binnorie*” [11, с.32] («Биннори»/ «Один жених для двух сестер») персонаж, на протяжении всего повествования, обращается к своей сестре “*O sister, O sister*” («О сестра, О сестра»), то же явление наблюдается в сказке “*Mouse and Mouser*” («Мышь и мышелов») [11, с.34] “*my lady, my lady*” («моя леди, моя леди»), в “*The history of Tom Thumb*” («История Тома-Большой палец»): “*Tommy, my dear Tommy*”, “*mother, my dear mother*” («Томми, мой дорогий Томми», «Мама, моя дорогая мама») [11, с. 89].

Кроме того, в английском речевом этикете, представленном в сказках, отмечается разный уровень уважительного обращения. Обычное для английской речи “*you*” используемое для персонажей одного уровня, меняется на более архаичное, но значительно повышающее степень уважения, обращение “*thee*”, как это можно заметить в сказке “*thee*” “*Child Rowland*” («Юный Роланд») [11, с. 57]. К королевским особам – персонажам сказки – применяются обращения соответствующего уровня, как например “*his majesty*” в сказке “*Nix Nought Nothing*” («Никто, Ничто, Ничего») [11, с. 26]. К особам, носящим титул, например, графа – Earl, принято использовать обращение

“*Lord*” или употребляется титул с добавлением имени – такую формулу можно наблюдать в сказке “*Earl Mar’s daughter*” («Дочь графа Мара») [11, с. 99].

В сказке “*The Master and his pupil*” («Мастер и ученик») [11, с. 59] можно отметить, как архаичное обращение “*thee*” используется как иронически окрашенное, нарочито-уважительное обращение к персонажу.

Кроме приведенного выше примера иронического использования принятого обращения, в английских сказках встречается морфологическая трансформация, если цель обращения – выразить особое расположение. Так, в тексте английской сказки “*Teeny-Tiny*” («Малютка») [11, с.35] традиционное для английского языка обращение “*dear*” приобретает форму “*my dearie*” (*dear* + уменьшительно-ласкательный суффикс *ie*), когда цель этого обращения маленький ребенок. Или по той же схеме образованное обращение “*my ladie*” (*lady* + уменьшительно-ласкательный суффикс *ie*), в сказке “*Rose tree*” («Розовый куст») [11, с. 35].

Таким образом, можно сделать вывод, что формулы обращения в английской национальной сказке могут иметь следующий план выражения:

- 1) трансформация имени персонажа сказки;
- 2) повторение имени, прозвища, профессии, или степени родства;
- 3) использование архаичных форм обращения;
- 4) морфологическая трансформация слова, выражающего обращение.

#### Список литературы

1. Агаркова, О. А. Речевой акт комплимента в русском и французском языках // Языковые и культурные контакты различных народов: Сб. статей междунар. науч.-метод. конф./ О. А. Агаркова – Пенза: Пенз. гос. пед. ун-т, 2006.- 158 с.

2. Алещенко, Е.И. Коллективная языковая личность и ее отражение в народной сказке [Текст] / Е.И. Алещенко // Acta Linguistica. – 2007.– Vol.(1).– С. 79-85.

3. Аникин, В.П. Теория фольклора: курс лекций [Текст] / В.П. Аникин. – 3-е изд. – М.: КДУ, 2007. – 432 с.

4. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. О субъективности в языке. М., 1974.- 206 с.

5. Гасанова, Д. С. Лингвокультурологические и структурно-семантические особенности языка сказки: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.20 / Гасанова Диана Султангусеновна. Махачкала, 2013. 194 с.

6. Карасик, В.И. Язык социального статуса.- М., 1992.- 683с.

7. Путилина, Л.В. Фонетическая организация французского речевого этикета: Монография /Л.В. Путилина; Оренбургский гос. Ун-т – Оренбург: ОГУ, 2015. – 148 с.

8. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика: Н.И. Формановская- М.: Издательство «Правда», - 391с.

9. Терминасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Текст / М.: Слово, 2000. – 264 с.

10. Чернышева, М.А. Культура общения. / М.А. Чернышева – Л., 2008.- 537 с.

11. English Fairy Tales collected by Joseph Jacobs. 2005 The Pennsylvania State University. -238 p.

# ПРОБЛЕМЫ НОРМАТИВНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАРОНИМОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Ремизова В.Ф., канд. пед. наук, доцент,  
Худайгулова К.Р.  
Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова

Обращение к изучению паронимов вызвано двумя основными причинами. Во-первых, наблюдение за речью современников показывает, что она изобилует ошибками, вызванными употреблением неверного слова из паронимических пар, что влияет на смысл высказывания, и, соответственно, создает неблагоприятный вербальный имидж говорящего/ пишущего. Во-вторых, в лингвистике отсутствует единое мнение, какие именно слова могут причисляться к паронимам. Таким образом, актуальность исследования употребления паронимов в студенческой среде обусловлена социолингвистическим, лингво-аксиологическим [3] и собственно лингвистическим факторами.

В данной работе поставлены следующие задачи:

- рассмотреть понятие о словах-паронимах;
- исследовать употребление паронимов в речи студентов.

Место паронимов в лексико-семантической системе языка до сих пор четко не очерчено. Так, их приобщают к классу омонимов (Н.М. Шанский, В.В. Иванов), т.е. таким словам, значение которых не связано между собой (серы – сэры, раут – раунд и т.п.). Кроме того, некоторые зарубежные лингвисты причисляют к паронимам такие слова, которые в российском языкознании считаются абсолютными омонимами: английские слова *china* (фарфор) и *China* (Китай).

Среди примеров паронимов можно встретить такие: *камень/ каменщик* (сущ.); *builder/ building* (сущ.) *open/ opened/ opening* (гл.), т.е. производные слова. Из этого следует, что Аристотелево понимание паронимов находит своих последователей до сих пор. Как известно, именно производные слова Аристотель называл паронимами (греч. *para* – возле, около, *onuma* – имя). Следует учесть, что многие производные слова имеют различия в грамматическом значении, а в лексическом могут отличаться лишь в незначительной степени, однако это приводит к порождению ошибок, оговорок и нелепиц. Жизненная ситуация: фирма проводит день открытых дверей, на приглашении написано: *Opening Door Day*, т.е. день открывающих(ся) дверей. Следует писать: *Open Door Day*. Серьёзное мероприятие превращается в смешную, если не смехотворную, ситуацию.

Анализ лингвистической литературы показывает, что лексикологи признают и существование межъязыковой паронимии: *under* (англ.) – *unter* (немецк.); *dance* (англ.) – *tanzen* (немецк.); *онтимизм* (руссск.) – *optimism* (англ.) – *optimismo* (испанск.); *салат* (руссск.) – *salad* (англ.) – *salade* (франц.) [5]. Тем

не менее, межъязыковая паронимия не должна отождествляться с интернациональной лексикой. Так, слово *оптимизм* присутствует во многих языках и не отличается значением. Такие межъязыковые соответствия, как *родной* (русск.) / *rodinny* (чешск.) ‘семейный’; *velvet* (англ.) ‘бархат’/ *вельвет* (русск.) представляются более правомерными примерами межъязыковой паронимии.

Изучение определений паронимов, данных разными авторами (О. В. Вишнякова, Ю. А. Бельчиков, И. Б. Голуб, М. С. Панюшева, Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова) позволяет выделить существенные признаки паронимов. В плане выражения признаками паронимов являются:

- 1) звуковое сходство, но не полная тождественность;
- 2) лексико-грамматическая принадлежность;
- 3) необязательный, но часто обнаруживаемый признак паронимов – родство корней.

В плане содержания признаком паронимов является полное или частичное семантическое различие.

Чаще всего паронимические отношения проявляются в парных образованиях: *наблюдательный/ наблюдательский*; *невежа/ невежда*; *подстричься/ постричься*; *luxurious/ luxuriant* (англ.); *historic/ historical* (англ.) и т.п. Существуют также и паронимические ряды: *экономный/ экономичный/ экономический*; *дипломат/ дипломант/ дипломник*. О.В. Вишнякова, не отрицая наличия непарных образований, сознательно включила в «Словарь паронимов русского языка» только двучленные паронимические группы, объясняя это тем, что только в паре обнаруживается семантическое несовпадение созвучных слов [1].

Употребление слов-паронимов в речи часто ведет к образованию смысловых ошибок. Первый признак паронимов – звуковое сходство – служит причиной возникновения таких ошибок. Например, в употреблении разнокоренных паронимов: *индеец / индиец*; *аллюзия / иллюзия*; *претендент / прецедент* и т.п.

Не меньшую трудность представляют собой и однокоренные паронимы, появляющиеся в языке в результате осуществления процессов словообразования. К сожалению, словообразовательные процессы могут привести и к появлению совершенно жутких форм. С формированием рыночных отношений в России нормальные (т.е. соответствующие нормам современного литературного языка) слова *заплатить*, *оплатить* приобрели пароним *проплатить*, в дальнейшем от этого глагола было образовано существительное *проплата* (вместо плата, оплата). Довольно долго (более 15 лет) бытовавшие в речи некоторых людей несуществующие в языке слова (ни один словарь их так и не зарегистрировал) наконец-то звучат все реже и реже. Попутно заметим, что глагол *заплатить* не образует существительного (ударение на последнем слоге): *заплата* не имеет никакого отношения к финансово-денежным отношениям [4].

Чтобы избежать ошибок в употреблении паронимов, следует знать критерии различия паронимов. Во-первых, это уже упомянутое случайное совпадение звучания у разнокоренных паронимов.

Во-вторых, паронимы различаются лексической и синтаксической сочетаемостью. Существуют универсальные и конкретно-языковые законы и тенденции сочетаемости, отступление от последних приводит к нарушению языковой нормы. Например, с какими словами следует употреблять слова *выплатить* и *оплатить*? *Выплачивают* пенсию, зарплату, жалование, гонорар, долг; *оплачивают* расходы, убытки, проезд (лексическая сочетаемость). Пример синтаксической сочетаемости: слово *оплатить* требует после себя прямого дополнения без предлога (*оплатить* проезд, телефонные переговоры), заплатить может употребляться только с предлогом *за* (*заплатить за* проезд, *за* телефонные переговоры).

Сложность употребления паронимов *надеть/ одеть* обусловлена лексико-синтаксической сочетаемостью. *Надевают* что-то на кого-то, *одевают* кого-то: *надеть* пальто на себя; *одеть* ребёнка.

Паронимы различаются стилистической окраской: *мальчиковый* (спец.) / *мальчишеский* (разг.).

И, наконец, очень важный критерий, по которому паронимы отличаются друг от друга, – лексическое значение или оттенки значения. Вновь обратимся к речи наших современников. Очень часто можно услышать: «порешать этот вопрос», а то и «порешить вопрос». Слова *решить* / *порешить* очень сильно разнятся. *Решить* – значит, найти ответ на поставленный вопрос, *порешить* – лишить жизни, убить. Дальнейшие комментарии об этой паре паронимов, как говорится, излишни [4].

Для решения второй задачи нашей работы мы провели исследование, целью которого было выявить следование норме (или отклонение от нормы) употребления паронимов. Основным методом получения эмпирического материала стал метод тестирования. Метод тестирования позволяет объективно оценить и измерить знания испытуемых с помощью специальных процедур [2]. В нашем случае использовались задания на выбор одного правильного варианта из двух предложенных. Задания были на русском (родном) и английском (изучаемым как иностранный) языках.

Приведем примеры заданий: туристские/ туристические ботинки; гуманитарная/ гуманистическая реформа; *my personnel/ personal assistant*; *efficient/ effective measures*.

Материал, полученный в ходе опроса студентов, показал, что употребление паронимов в студенческой среде вызывает значительные трудности. Большинство студентов (около 70 %) справляются с выбором верного слова из паронимической пары на русском языке. Однако почти треть респондентов не «чувствует» оттенков значения слов, допуская при этом смысловые ошибки.

Ошибки в употреблении английских паронимов объясняются недостаточным уровнем знания изучаемого языка, отсутствием стремления познать все значения слов.

Для того чтобы правильно употреблять паронимы, следует учиться различать значения слов и, конечно же, обращаться к словарям и справочникам.

## Ответы

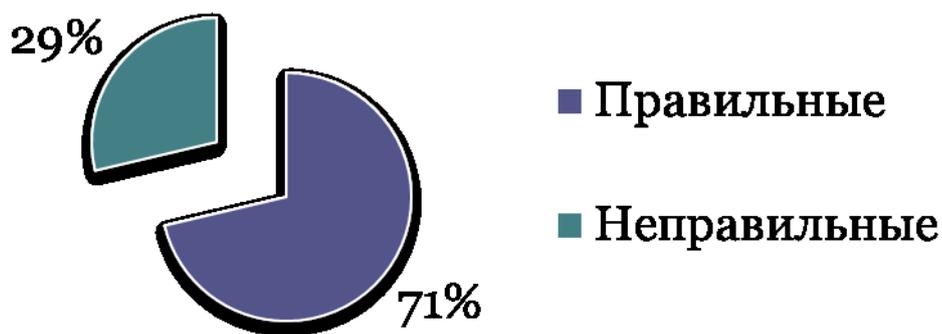


Рисунок 1 – Структура ответов на задания на русском языке

## Ответы

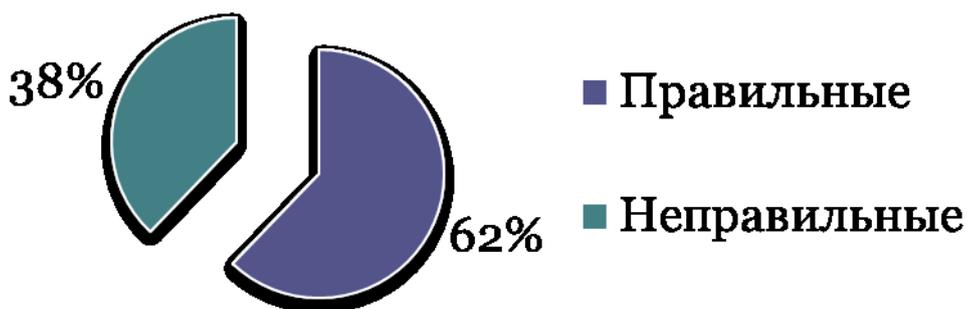


Рисунок 2 – Структура ответов на задания на английском языке

### Список литературы

1. Вишнякова О.В. Словарь паронимов русского языка [Электронный ресурс] / О.В. Вишнякова Режим доступа: [http://www.classes.ru/grammar/122.Vishnyakova/html/topic\\_2.html](http://www.classes.ru/grammar/122.Vishnyakova/html/topic_2.html)

2. Нестерова, Т.Г. Учебная задача как средство развития речевой деятельности студентов: диссертация на соискание уч. степени канд. пед. наук [Текст] / Т.Г. Нестерова // Оренбургский государственный университет.– Оренбург, 2002. – с. 26.

3. Ремизова, В. Ф. Концепт vs. ценность [Электронный ресурс] / В. Ф. Ремизова, Н. Г. Костина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской науч.-метод. конф; Оренбург.гос.ун-т – Электрон.дан. – Оренбург: ОГУ, 2017 CD-R. – С. 2612 – 2620. Режим доступа: [elibrary.ru/item.asp?id=28976801](http://elibrary.ru/item.asp?id=28976801). ISBN: 978-5-7410-1639-8

4. Ремизова В.Ф. Паронимы: проблемы идентификации и использования (на примере английского и русского языков) [Текст] / В.Ф. Ремизова, Н.Г. Костина // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях Электронный сборник научных трудов седьмой международной научно-практической конференции. – Оренбург, Оренбургский филиал РГТЭУ, 2012. – С. 558 – 564.

# РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам предполагает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции не только языковой, разговорной, но и практической. Это означает, что обучающийся готов использовать иностранный язык как инструмент речемыслительной деятельности.

Под термином «коммуникативное чтение» понимается зрелое чтение, которое характеризуется автоматизированностью техники чтения и высоким уровнем развития рецептивных лексико-грамматических навыков, а также рецептивных умений извлекать содержательную и смысловую информацию, что обеспечивает направленность внимания на извлечение культуроведческой информации географического, исторического, политического, этнолингвистического и этнопсихологического характера из иноязычного текста [1].

Следует отметить и то, что все задания и упражнения на каждом этапе коммуникативно-ориентированной методики будут варьироваться в зависимости от вида чтения, то есть каждый этап чтения непрерывно связан с видом чтения. Поэтому обратимся более подробно к характеристике разных видов чтения.

Первый вид чтения – это просмотровое чтение иноязычного текста. Данный вид чтения предполагает получение общего представления о читаемом материале. Цель данного вида заключается в получении самого общего представления о теме и круге вопросов, которые представлены в тексте [2].

Просмотровое чтение – это беглое и выборочное чтение, с главными деталями и частями. Этот вид чтения имеет место при первом ознакомлении с содержанием того или иного материала с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация или нет. При просмотровом чтении иногда достаточно для учащихся ознакомиться с содержанием первого абзаца и просмотреть текст. Этот вид чтения требует от учащегося довольно высокой квалификации как чтеца и владения значительным объемом языкового материала [2].

Таким образом, при коммуникативно-ориентированной методике обучения иностранному языку, в просмотровом чтении, учащимися изначально решаются такие частные задачи, как:

- определение темы и объекта описания,
- определение степени новизны текстовой информации,
- определение сфер приложения сведений, которые можно получить из текста,

- определение широты охвата и глубины описания, доступности изложения.

Эти частные задачи решаются учащимися с помощью определенных действий и операций: тема и объект описания выявляются, прежде всего, путем выявления заглавия, выделения и трактовки содержащихся в нем ключевых слов, терминов и выражаемых ими понятий. В этом случае полезны такие упражнения, как выявление и перевод опорных терминов заглавия, их комментирование. Кроме того, для уточнения темы, целесообразно, как указывалось выше, прибегнуть к беглому просмотру текста для ознакомления с основной смысловой линией его содержания. Здесь полезен поиск и выделение фразовых единств, содержащих наиболее концентрированную информацию. [3].

Ко второму виду чтения относится ознакомительное чтение. Данный вид чтения представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания учащегося становится весь текст без установки на получение определенной информации. Это чтение «для себя», без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации.

При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, то есть, выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам. Данный вид чтения иностранного текста требует умения различать главную и второстепенную информацию.

При коммуникативно-ориентированной методике обучения чтению на иностранном языке ознакомительное чтение направлено на прием самой информации и на ознакомление с содержанием текста. Однако специфика приема при данном виде чтения состоит в том, что он проводится выборочно. Чтение в данном случае, разворачивается как бы в рамках, внутри которых происходят колебания уровней понимания – от фрагментарного при беглом просмотре до более углубленного проникновения в смысл отдельных частей. По сути, ознакомительное чтение, будучи специфическим видом чтения, и имея свои собственные информационные задачи, с операционной точки зрения, включает в себя элементы и просмотрового чтения.

Таким образом, ценность ознакомительного чтения состоит в сочетании информативности и экономичности, так как оно позволяет ученику опускать отдельные смысловые блоки и детали текста, которые по каким-либо причинам не заслуживают внимания.

К третьему виду чтения отнесем изучающее чтение. Этот вид чтения предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации. Это вдумчивое и неспешное чтение, которое предполагает целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. Задачей данного вида является

формирование у учащихся умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста.

При коммуникативно-ориентированной методике обучения чтению на иностранном языке, данный вид чтения используется в условиях концентрации внимания на всех основных аспектах содержания и обычно сопровождается его анализом, критической оценкой, обобщением, то есть извлечением главной идеи, формулировкой выводов, заключения и рекомендации. Решение этих задач требует от учащихся повышения роли логико-дискурсивного мышления, связано с активизацией внутренней речи, внутреннего перевода как средств преодоления языковых и смысловых трудностей на пути к достижению понимания. Ещё одной задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании изучаемого текста. Объектом "изучения" при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал. Изучающее чтение отличается большим количеством регрессий, чем другие виды чтения, – повторным перечитыванием частей текста, иногда с отчетливым произнесением текста путем анализа языковых форм, намеренным выделением наиболее важных тезисов и неоднократным проговариванием их вслух с целью лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе. С точки зрения коммуникативно-ориентированной ценности наиболее важным видом является вдумчивое чтение. Оно же и наиболее трудное, требующее обилия упражнений.

Для успешного овладения чтением иностранного текста необходимо:

- подбирать тексты в соответствии с возрастными особенностями, речевым и жизненным опытом учащихся, их интересами;
- тексты должны отличаться занимательностью и привлекательностью сюжета, быть доступными с точки зрения языковых трудностей, отличаться актуальностью с позиций общечеловеческих ценностей, содержать проблему;
- тексты должны иметь дотекстовые, текстовые, и послетекстовые задания.

Тематика и проблематика текстов при коммуникативно-ориентированной методике формируют необходимые языковые и речевые умения. В этом случае следует отметить и те задачи, которые стоят перед учителем в процессе работы школьников над тремя этапами работы с текстом [4]:

- на дотекстовом этапе надо создать необходимый уровень мотивации учащихся, активизировать фоновые знания языкового, речевого и социокультурного характера, подготовить учащихся к адекватному восприятию сложных в языковом и речевом отношении моментов текста, обратить внимание учащихся на важные и значимые по содержанию стороны текста, использовать задания опережающего характера;
- на текстовом этапе необходимо проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений, развивать умения интерпретации текста;

- на послетекстовом этапе следует использовать текст в качестве языковой, речевой или содержательной основы для развития умений в устной и письменной речи.

Как показывает опыт нашего эксперимента, нынешние условия обучения чтению на английском языке в старшей школе подтверждают необходимость переориентировки методики обучения чтению англоязычного текста. Одним из важнейших и реально используемых на практике методов обучения чтению, прочными основами которого должен овладеть ученик старшего класса, является изучаемый нами коммуникативно-ориентированный метод. Уроки с применением изучаемой методики проводились в 10 классах Частного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «ОР-АВНЕР» города Оренбурга.

Для получения достоверных результатов мы использовали рассмотренные нами в теоретической главе дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы работы с текстом, следует отметить, что уроки проводились по разным видам чтения.

Продемонстрируем проведенные нами занятия по чтению англоязычного текста с использованием заданий на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы. Тексты для проведения опытной работы мы выбирали на методических сайтах, из учебных пособий для обучения чтению учащихся старших классов.

Первое занятие проводилось по ознакомительному чтению. Текст был выбран из учебника: *The barber whose uncle had his head bitten off by a circus tiger* [5].

При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача заключалась в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста учащиеся продемонстрировали содержащуюся в нем полную информацию, выявили, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорилось в нем по данным вопросам.

На первом дотекстовом этапе проводилась подготовка к чтению, снятие языковых барьеров, ознакомление с тематикой данного текста. Немаловажное условие успешного дальнейшего проведения работы с текстом являлось создание доброжелательной атмосферы в классе. На данном этапе в начале урока мы постарались заинтересовать учащихся темой данного урока, вовлекая их в работу, тем самым создали положительную мотивацию.

На первом этапе нами была поставлена цель: сформулировать речевую задачу для первого прочтения; создать необходимый уровень мотивации у учащихся и сократить уровень языковых и речевых трудностей.

Упражнения были даны в основном на прогнозирование содержания текста и на понимание лексико-тематической основы текста. На данном этапе мы использовали такие приемы работы как: «мозговой штурм», ассоциации с иллюстрацией и заголовком текста, выявление имеющихся у учащихся знаний по проблемам и ответы на вопросы.

Задания на данном этапе выглядели следующим образом:

**Упражнение 1.** *Look at the photos and the title of the text. What do you think it is about?*

На данный вопрос ответил почти каждый ученик. Поставленный вопрос помог учащимся попытаться сформулировать идею данного текста. У каждого ученика было свое мнение относительно данного рисунка и данного им заголовка текста. Больше половины учеников полностью смогли описать данный им рисунок, связав его с заголовком текста. Отвечая на данный вопрос и выполняя данное задание, учащиеся влились в обсуждение, что помогло им прийти к общему мнению и продолжить работу над текстом.

Следует отметить, что на уроке для выполнения данного задания мы повесили на доску несколько картинок, которые могли бы помочь учащимся сформулировать тему или же идею текста, опираясь на заголовок текста. Работа выполнялась в данном случае в парах и индивидуально.

На дотекстовом этапе нами также был задан еще один вопрос, который был тесно связан с первым заданием.

**Упражнение 2.** *What do you think about this theme in general?*

Выполняя данное задание, учащиеся опирались на свои ответы, которые уже дали вначале урока. При ответе каждого ученика мы заметили, что им легко дается второе задание, так как ранее, с помощью обсуждений, ученики приняли общее решение по поводу идеи текста. Поэтому определяя тему текста на начальном этапе, нами был замечен тот факт, что именно обсуждение помогло учащимся прийти к общему мнению и определить тему текста.

Завершив все задания на дотекстовом этапе, учащиеся приступили к выполнению заданий, соответствующих текстовому этапу.

Формулируя задания на текстовом этапе, мы предлагали обучаемым коммуникативные установки, в которых содержались указания на скорость и необходимость решения определенных познавательных коммуникативных задач в процессе чтения.

Нашей целью на данном этапе являлось обеспечение дальнейшего развития языковой и речевой компетенции учащихся с учетом их реальных возможностей общения на английском языке. Задания мы дали на поиск языковой и смысловой информации. Упражнения были направлены в основном на установление смысловой связи между единичными фактами текста, и на выделение смысловых слов в тексте.

На данном этапе учащиеся прочли текст, выполнили первое задание, где выписали ключевые слова и словосочетания, которые, на их взгляд, составили тематическую основу текста. Примерами слов и словосочетаний, которые выбрали учащиеся, стали: «*get haircut*», «*the barber*», «*remarkable man*», «*circus*», «*shop*», «*travelling*», «*tiger*» и т.д.

Второе предложенное задание заключалось в подтверждении логичности и правильности утверждений:

**Упражнение 1.** *Say how poor uncle Misak had his head bitten off. Put the sentences below in the right order.*

1) *The tiger and poor uncle Misak became very good friends*

2) *Poor uncle Misak joined the French circus in the China and began placing his head into the yawning mouth of the tiger*

3) *He was about to take his head out of the tiger's mouth, when the tiger clapped its jaws together*

4) *The circus travelled from China to India, from India to Afganistan, from Afganistan to Percia*

5) *It was very hot in Teheran, and the tiger grew savage again*

6) *It happened in Percia.*

С данным заданием справились практически все учащиеся. Предложенное задание помогло учащимся еще больше понять прочитанный текст. Такого рода задание на текстовом этапе при ознакомительном чтении для учащихся старших классов, на наш взгляд, должно присутствовать. Как упоминалось выше, упражнение помогло больше всего тем учащимся, которые вначале затруднялись с пониманием содержания всего текста, не могли выявить суть всего прочитанного текста. Нельзя не отметить, что данное задание поможет в дальнейшем учащимся в пересказе текста.

Следующее задание на данном этапе заключалось в составлении учащимися вопросов к тексту. Вопросами, которые составили учащиеся к тексту, являлись следующие:

1) *Why did everybody want the boy to have a haircut?*

2) *What was Aram?*

3) *What was he doing when the boy come to his shop?*

4) *What did Aram do before he began to cut the boy's hair?*

5) *Why did the boy think Aram was remarkable person?*

6) *What did he know about the world?*

7) *What did Aram look like?*

8) *What kind of haircut did he give the boy?*

Послетекстовые задания при ознакомительном чтении предназначены были для полной проверки понимания прочитанного. Упражнение на данном этапе было дано на развитие умения выражать оценочные суждения о прочитанном тексте:

**Упражнение 1:** *What's your opinion?*

1) *Aram's face was the face of a man who has found out, who knows, who is wise, and yet loves and is not unkind*

- *What do think Aram: a) found out? b) knew?*

- *What did he love? Why?*

2) *Uncle Misak didn't want money. Now everybody wants money" said Aram.*

- *Why do you think all Misak did with his money was eat and drink and give the rest to children?*

- *Do you think everybody wants money now? Why?*

3) *I looked forward to the day when I could go to Aram's shop and listen to his story of man on the earth, lost and lonely and always in danger", says the boy.*

- *Why do you think Aram told the eleven-year-old boy about his uncle and the circus tiger?*

- *Why do you think the boy thought about the poor uncle for weeks?*
- *Why did the boy think that man on the earth was lost and lonely and always danger? Do you think so?*

**Упражнение 2:** *How did you like the story?*

1) *Do you find the story sad/true to life/humorous/entertaining, etc.?*

2) *Can you see any humor or irony in the situations described in the story?*

При ответе на данные вопросы, нами было замечено, что не все ученики 10 класса правильно отвечали на предложенные им вопросы.

Например:

- При ответе на вопросы учащегося Марии А. мы заметили, что учащаяся логично строила предложения, в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. Логические единицы и грамматические структуры использовались уместно. Ошибки при ответах практически отсутствовали. Речь была понятна, все звуки произносились правильно. Объем высказывания был полным;

- Учащийся Артем У. также логично строил высказывания, лексические единицы и грамматические структуры соответствовали поставленной коммуникативной задаче. Ученик допускал отдельные грамматические ошибки, которые не препятствуют пониманию его речи. Речь была понятна, учащийся не допускал фонематических ошибок;

- Учащаяся Анна Б. логично строила предложения, но при этом имелись повторы. Допускались лексические и грамматические ошибки, которые затруднили понимание. Речь в целом была понятна;

- Учащийся Никита М. допускал многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняли понимание всего ответа на предложенные вопросы.

Но при этом следует отметить, что данное упражнение, с помощью устных ответов, обсуждений, помогло учащимся еще больше понять суть текста.

Следует отметить, что на уроке задача, которую мы поставили для данного этапа, была решена. Мы сняли языковые трудности у учащихся, помогли правильно и корректно перевести предложение, которое было дано в задании. Была создана мотивация у учащихся, заинтересованность в теме. На первом этапе работы с текстом учащиеся уже с помощью обсуждений смогли выполнить данные им задания и с удовольствием приступали к следующему этапу работы над текстом. В результате прочтения текста, выполнения соответствующих упражнений по ознакомительному чтению мы смогли извлечь главную информацию текста, то есть выявили, что именно говорится в тексте по данным вопросам.

Таким образом, приведенные фрагменты занятий позволяют сделать вывод о том, что урок английского языка в старших классах по чтению следует проводить поэтапно. В текстах должны присутствовать соответствующие уровню учащихся задания. При этом следует не забывать, что задания и сами

тексты должны мотивировать учащихся на выполнение тех или иных упражнений.

#### Список литературы

1. Нуралиева Г. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам / Г. Нуралиева // Вестник современной науки, - 2017. - № 3-2 (27). – С. 78-80
2. Сбитнев К.В. Работа с текстом на занятиях по иностранному языку / К.В. Сбитнев // В сборнике: Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы сборник научных трудов. Елец, 2016. С. 136-140.
3. Пассов Е.И. Коммуникационный метод обучения иностранному говорению: 2-е издание / Е.И.Пассов // М.: «Просвещение», 2012 – 375 с.
4. Дойль А.К. Львиная грива и др. рассказы. Книга для чтения на англ. яз. в VIII-IX классах. Адаптация, примечание и словарь Е. Л. Майской. М. «Просвещение», 2005, 135 стр.
5. Глаголева Р.И. Работа с текстом на уроке иностранного языка / Р.И. Глаголева // Эксперимент и инновации в школе, - 2011. - №4. – С.42-44

## **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ: ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ**

**Сахарова Н.С., д-р пед.наук, профессор,  
Терехова Г.В., канд. пед.наук., доцент  
Оренбургский государственный университет**

Парадигма современного российского общества в своей основе опирается на ряд социо-культурных противоречий, являющихся закономерным последствием развития мирового постиндустриального пространства. Россия, как евразийский локус, отражает в своём развитии идеи всемирной глобализации и интернационализации, равно как и является манифестантом национального интереса и национальных идей. Исторически сложившаяся миссия России актуализирует идеи национального процветания на основе транснациональной глобализации и интеграции социо-культурных ценностей Запада и Востока.

Исходя из академической трактовки понятия «парадигма» как характеристики взаимоотношения духовного и реального мира, а также совокупности ценностных установок, которые принимаются обществом, целесообразно охарактеризовать современное российское общество как динамично развивающуюся, проектно-ориентированную, национально-актуализируемую сущность. Движущие силы развития общества на современном этапе это:

- стремительная цифровизация социальных институтов и процессов;
- прагманарправленность профессиональной деятельности;
- растущая дисгармония и социальное расслоение населения;
- скорость технологических перемен и «временность» одномоментной ситуации;
- образовательный «шторм».

Скорость социально-культурных и технологических перемен предъявляет вызовы обществу, в целом, и системе образования, в частности. По мнению американского футуролога Э. Тоффлера «сегодня весь мир – это быстро исчезающая ситуация» и, чтобы суметь остаться в ней, необходимо уметь «учиться, разучиваться и переучиваться» [14]. Знание становится все более «скоропортящимся» продуктом и сегодняшний факт может интерпретироваться завтра как дезинформация.

Остановимся на тезисе одномоментности знаний в соответствии с принципом «ad hoc». Поток информации, чрезвычайная их многоканальность, многовекторность и рекуррентность представляют основу формирования современного «нового знания». Какими же свойствами обладают знания нового типа? Это:

- межпредметность;
- спонтанность;
- прагматичность;

- относительная одномоментность;
- мобильность.

В настоящее время сложно представить себе предметную область, где бы были востребованы лишь узкопрофессиональные знания. Например, знание только о звездах и планетах не обеспечат успешность познавательной деятельности в освоении космоса. Живой организм, его реакции и отношение субъектов и объектов в космическом пространстве, ожидаемые риски – такие межпредметные интегративные знания могут считаться базой развития категорий успеха в познании Вселенной.

По признанию Э. Тоффлера новые знания либо расширяют, либо перечеркивают старые. При этом скорости информационно-когнитивных перемен имеют более важное значение, чем направление этих перемен.

Стратегия современного образования в России в свете международного опыта и образовательной картины мира заключается в формировании конкурентоспособной открытой к профессиональной инноватике личности. Современное образование характеризуется тенденциями, ориентированными на технологическую модернизацию, имеющую компетентностную основу. Реализация компетентностного подхода в образовании предполагает развитие самостоятельной деятельности личности в условиях активного использования информационных технологий. К основным трендам информационного общества и образования отнесем следующее.

Открытый контекст образования является доступной альтернативой стремительно устаревающим учебникам. Открытый контекст образования представляет собой медианструмент в виде медиатекстов, которые могут быть адаптированы и использованы для развития специальных профессиональных знаний. Виртуальные и дистанционные технологии ориентированы на совершенствование базового образования (естественные науки, технологии, инженерия, математика)[2,4].

Мобильное образование (в английской интерпретации m-learning или one-to-one learning) представляет активную стратегию обучения на самостоятельной основе в аудитории и за ее пределами. К преимуществам мобильного обучения отнесем портативность гаджетов, гибкость и избирательность образовательных ресурсов, аутентичность и естественность образовательного дискурса. Идея мобильного образования переворачивает представление о традиционном процессе обучения, позволяет экономить время, делает акцент на увлекательности и, тем самым, акцентуализирует познавательную активность студентов.

Переход к смешанному обучению на основе on-line образования с опорой на технологически ориентированное сотрудничество предполагает формирование так называемых «flipped groups»[1].

Широкое использование облачного типа хранения и обработки информации (cloud computing), равно как и реализация технологии 3D печати особенно для актуализации физических моделей ископаемых, белков, молекул, обеспечивает интерактивный образовательный ресурс для студентов.

Обеспечение непрерывного доступа к Internet ресурсу (24x7) создает гибкий образовательный контекст с учетом профессионально ориентированных предпочтений студентов, способствует отработке базовых умений, стимулирует коммуникацию и развивает иноязычную компетенцию.

Создание обучающей виртуальной реальности и использование технологий симуляции профессиональной деятельности существенно расширяет пространственно-временные рамки учебной деятельности [7].

Формирование «цифрового капитала» для обеспечения доступа к информационным технологиям разных стран предоставляет равную степень доступности образования для всех категорий лиц.

Наряду с современными образовательными технологиями целесообразно обратиться к рискам, среди которых выделим следующие:

- недостаточное профессиональное развитие преподавателей в области «виртуальных» технологий, которые должны быть интегрированы в образовательный процесс;

- сопротивление со стороны преподавателей и руководства учебных заведений по отношению к использованию информационных технологий;

- ограниченность использования открытых курсов;

- преимущественное использование жесткой модели образования «лекция – тест», что не способствует вхождению студентов в плоскость профессионального опыта и неформального образования;

- разобщенность между предоставлением условий индивидуализированного обучения и технологиями, потенциально способными его осуществлять;

- отсутствие адекватных соответствующих педагогических инструментов;

- формальные способы оценки педагогической экспертизы. Оценка – это важнейший двигатель педагогической деятельности и практики.

Таким образом образование как социально-экономический посыл общество в настоящее время характеризуется следующими основными тенденциями:

- развитием потенциала социальных сетей для коммуникации со студентами;

- открытостью образовательных ресурсов и технологий.

Обучение на основе информационных технологий полезно для отработки базовых умений и навыков, стимулирует коммуникацию, развивает иноязычную компетенцию. Вместе с тем, только преподаватель может действительно «открыть дверь в образование», мотивировать студентов, создать комфортную атмосферу созидания в аудитории. В современной образовательной парадигме профессор перестает быть «мудрецом на пьедестале», а становится «руководителем-наставником».

Многоуровневая образовательная система – ключ к решению многих проблем современного образования[3]. Главным аспектом системы образования магистрантов является создание индивидуальных образовательных маршрутов.

[5]

Выявленные характеристики и направления развития многоуровневого образования, определяющие стратегию образования магистрантов, нуждаются в тактических решениях, способных ответить на вопрос «как это осуществить?» [5].

Стратегия образования должна быть выстроена на основе соотнесенности приемов обучения и образовательных целей [6,10]. Образовательные цели реализуются в процессе передачи знаний от преподавателя к магистранту, а также с точки зрения автономизации обучения в целях личностного самовыражения обучаемого. Отсюда следует дихотомия конвергентной и дивергентной образовательной модели, первая из которых ориентирована на обучение в определенной предметной области, вторая - провозглашает открытое во времени самоуправляемое учение.

Конвергентное образование имеет четкую структуру и ориентировано на преподавателя; магистранты при этом являются пассивными реципиентами знаний; их учебные достижения оцениваются стандартными тестами.

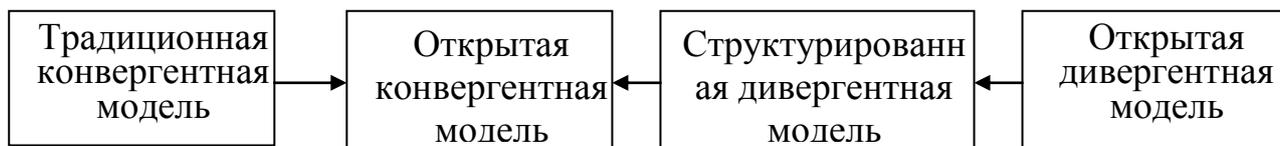
Дивергентный подход отличается гибкостью, ориентирован на обучаемого; магистранты – активные участники процесса образования, а их достижения оцениваются множеством инструментов, таких как самооценка наряду с оценкой преподавателя, создание портфолио и специальных проектов.

В образовательной практике магистрантов целесообразно интегрировать конвергентный и дивергентный подход. Так при передаче знаний по схеме «преподаватель-магистрант» требуется наличие готовности к самообучению, самооценке, самовыражению.

Конвергентная модель может быть модернизирована для целей адаптации образовательного процесса к индивидуальным способностям магистранта за счет использования ресурса разнообразных методик обучения и оценки. При этом основное значение приобретает категория «успех» и личная мотивация магистранта. Главное в этом контексте – мотивировать обучаемого испытать успех и почувствовать себя компетентным.

Дивергентная модель, акцентирующая автономность, саморуководство, самореализацию и самостоятельную постановку целей не подходит для тех магистрантов, которым необходимы руководство, фасилитация и четкая структура деятельности.

Отсюда возможна некая модификация дивергентной модели за счет ее структуризации и ограничения гибкости и свободы. То есть поиск и нахождение «золотой середины» в образовательных моделях может быть представлено так:



Одним из показателей успешности процесса образования является эффективность обучения. Конвергентная модель с ее ориентацией на

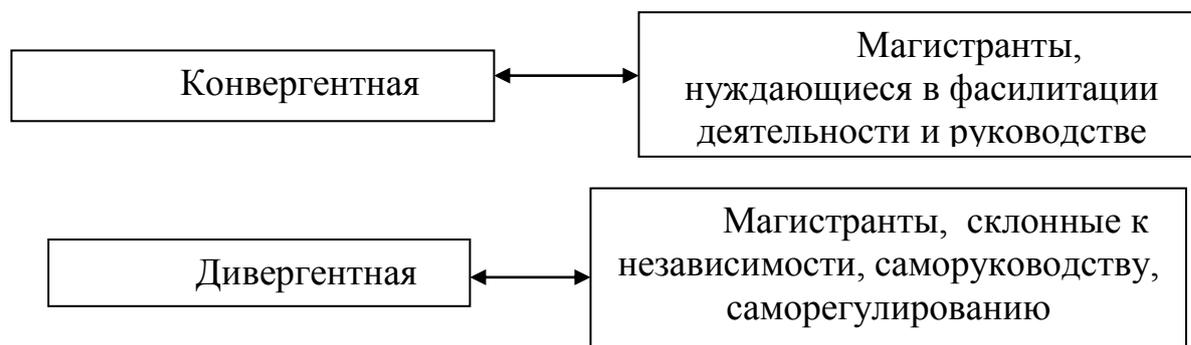
фундаментальные и предметные знания, умения не принимает во внимание сложность такого фактора, как различные типы обучаемых.

При этом главная задача, следовательно, состоит в адаптации обучения к различным психологическим типам, то есть в учете разных личностных качества магистрантов.

Схема адаптации может быть выражена так:



Преференции выбора образовательных моделей в соответствии с личностными качествами студентов:



Как уже было отмечено, общей идеологией современного многоуровневого образования является междисциплинарность.

Междисциплинарные образовательные программы – многомерный инструментальный, совмещающий конвергентные и дивергентные стратегии образования. Они могут включать:

- фундаментальные академические знания/умения (конвергентная модель);
- адаптированные к различным психологическим типам магистрантов методы обучения (открытая конвергентная модель) (развитие различных типов мышления);
- проектную деятельность в микрогруппах (структурированная дивергентная модель);
- индивидуальные проекты (открытая дивергентная модель).

Междисциплинарные образовательные программы могут состоять из таких компонентов как: фундаментальные академические знания/умения; методы обучения, адаптированные к различным психологическим типам магистрантов (развитие различных типов мышления); проектная деятельность в микрогруппах.

Огромным потенциалом для повышения мотивации к изучению иностранного языка и развития активности и творчества обучающихся обладает проектная форма обучения.

«Проект» - это разработка замысла, детального плана того или иного практического продукта, изделия. Это и является основой метода проектов, а так же и его прагматической направленности на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Главная цель дисциплин «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» состоит в развитии определенного уровня умения работать с оригинальными профессиональными источниками информации, способности вести беседу на профессиональные темы. По методу проектов предполагается переход от упражнений ситуативных, репродуктивных к активной мыслительной деятельности, что требует достаточно высокого уровня владения языком.

Проектная деятельность проявляется в способности педагога проникнуть в качественное своеобразие учебно-методического процесса, способность создавать условия, стимулирующие формирование и развитие креативных, когнитивных, коммуникативных, организационно-деятельностных навыков обучаемых, при этом деятельность преподавателя направлена на создание информационного поля, обладающего инновационными характеристиками, когнитивной напряженностью и психологической комфортностью. Метод проектов стимулирует развитие личностных, социальных, литературно-лингвистических, и других способностей обучаемых, создает положительную мотивацию для самообразования, способствует формированию коммуникативной компетенции. [13].

Проблема и ее решение являются основой проекта. Они позволяют развивать самостоятельное творчество обучающегося. Это базируется на изученных ранее темах. В проектной деятельности обучающиеся должны иметь определенный объем предметных знаний, уметь извлекать информацию из сторонних источников, справочников, что предполагает кропотливую самостоятельную работу, требует затрат времени.

Сущность проектной методики состоит в коммуникативной значимости и проблемном характере проектных заданий, нацеленных на порождение у студентов мыслей, рассуждений на заданную тему, их творческую активность и инициативный подход к выполнению подобных работ с наибольшей пользой для овладения иностранным языком [13].

В процессе обучения деловому английскому магистрантами был составлен проект «Overground pedestrian crossings in Orenburg».

Работа над проектом проводилась по плану: определение проблемы; выдвижение гипотезы решения проблемы, обоснование гипотезы; актуализация подтем, позволяющих конкретизировать основную тему; выстраивание логики работы над проектом; распределение самостоятельной индивидуальной работы для поиска информации; обсуждение промежуточных результатов, коррекция или изменение гипотезы, защита проекта с оппонированием.

Результатом данного проекта стала магистерская диссертация, в которой идея связана с реальной жизнью.

Итак, образовательную стратегию подготовки магистрантов целесообразно выстроить на принципах интеграции конвергентной и дивергентной моделей, что позволит совместить фундаментальность получаемых знаний, методов познания, практическое применение знаний, самореализацию и самовыражение обучаемых. В интегрированном виде ожидается поиск инновационных видов деятельности, активизация способов оценки и построения гипотез, раскрытия внутренних креативных резервов личности. Подобная интеграция актуализирует единство практики, исследования и фундаментальных знаний.

#### Список литературы

1. Воронина, М.В. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения/ М.В. Воронина// Открытое образование.- 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2018-5-40-51>
2. Глухов, В.В. Смарт-образование как инструмент повышения качества профессиональной подготовки / В.В. Глухов., Н.Д. Васецкая//Вопросы методики преподавания в вузе.- 2017.
3. Деловой завтрак Сбербанка Российской Федерации» «Новые модели образования для экономики XXI века».23 мая 2014г. Режим доступа: <http://www.lenoblinform.ru>
4. Зарицкая Л.А. Педагогическая сущность профессионально-лингвистического развития/Л.А. Зарицкая, Н.С. Сахарова//Вестник ОГУ.-2014.- №2-С.97-102.
5. Комлева, Н.В. Профессиональная компетентность личности в условиях smart-общества/ Н.В. Комлева// Открытое образование.- 2017.
6. Пищухин, А.М. О решении задачи порождения метасистемы/ А.М. Пищухин, Н.С. Сахарова, Г.Ф.Ахмедьянова // Фундаментальные исследования. 2014. -№11. ч.8.-С.1688-1691.
7. Раптанова, И. Н. Этапы организации самостоятельной работы будущих бакалавров в рамках применения технологии симуляции / Раптанова И. Н. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во Грамота, 2017. № 6 (72): в 3-х ч. Ч.1. - С. 203-205.
8. Раптанова, И. Н. Образовательные технологии в обучении студентов иностранным языкам в контексте модернизации высшего профессионального образования / Раптанова И. Н. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во Грамота, 2016. № 6 (60): в 3-х ч. Ч.3. - С. 203-206.

9. Сахарова, Н.С. Культурно-образовательная среда в полинациональных группах: развивающий потенциал кросскультурного взаимодействия /Н.С. Сахарова, В.В. Томин// Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. - № 10(210) – С.144-148.

10. Сахарова, Н.С. Образовательные стратегии при подготовке магистрантов / Н.С. Сахарова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийская научно-методическая конференции (с международным участием). – Оренбург, 2015.- С. 2163-2166.

11. Сахарова, Н. С. Реализация компетентного подхода с помощью технологии симуляции / Сахарова Н. С., Раптанова И. Н. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2016. - № 10. - С. 24-30.

12. Терехова, Г.В. Совершенствование магистерских программ для инженеров (из опыта работы кафедры ИЯ) / Г.В. Терехова, Н.В. Еремина, О.В. Кабанова// Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской науч.-метод. конф. (с международным участием), 26-27 ноября 2015 г., Оренбург/ М-во образования и науки РФ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш.проф.образования «Оренбург.гос.ун-т».- Электрон.дан.- Оренбург: ОГУ.- 2015. – С. 3319-3322.

13. Терехова, Г.В. Интенсификация учебной деятельности в системе профессиональной подготовки студентов / Г.В. Терехова, Н.В. Еремина, О.В. Кабанова// Современные проблемы науки и образования. – 2015.- № 3.

14. Тоффлер, Э. Шок будущего/ Э. Тоффлер// М.: Издательство АСТ, 2004. – 557 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Симутова О.П., канд. филол. наук, доцент.  
Шидловская И.А., канд. филол. наук  
Оренбургский государственный университет

Язык является инструментом общения, с одной стороны, и инструментом познания, с другой. Этот постулат согласуется с общим пониманием сути коммуникативной компетенции человека как знания, представления о языке и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере. Формирование адекватного представления о лингвистическом явлении и развитие умений использовать это явление в реальной коммуникации являются важными процессами в методике преподавания иностранного языка. Поэтому ведущим подходом к обучению иностранного языка является коммуникативно-когнитивный подход [4, с. 4].

В методике обучения вторым иностранным языкам коммуникативно-когнитивный подход постулируется как отличительная особенность процесса обучения [1, с. 18].

Когнитивный подход в методике обучения языкам предполагает не навязывать лингвистическое знание, а помочь ему родиться и развивать его. Оно должно родиться из потребностей в общении и самовыражении. Поэтому предпочтительнее создавать такие потребности, стимулировать интерес обучающихся к учению. Процесс научения языку должен быть процессом открытия языка, процессом исследовательским и экспериментаторским [4, с. 6].

По нашему мнению, когнитивный подход в обучении второму иностранному языку является залогом успеха в овладении языком. Он ведет к более быстрому достижению обучаемым самостоятельности, к созданию ситуации успеха в обучении, развитию способностей обучающегося. Когнитивные приемы тренируют обучающегося в рефлексии, размышлениях по поводу своих действий. Задуматься над тем, что делаешь – самая лучшая стратегия. Однако понимание, *как* и *почему* не должно превалировать над пониманием *зачем* [4, с. 10]. Обучение познавательным стратегиям очень важно, но не самодостаточно. Оно должно быть подчинено выполнению коммуникативных задач. Поэтому коммуникативно-когнитивный подход является безусловной необходимостью при обучении второму иностранному языку.

Именно при изучении не первого иностранного языка обучающийся может сразу идти путем естественного познания: от понимания свойств и назначения целого к его структуре и ее составляющим. При изучении второго иностранного языка у обучающегося уже есть лингвистическое понимание многих вещей, касающегося иностранного языка как системы. Общность большинства грамматических и семантических категорий, присущая индоевропейским языкам, делает когнитивный подход в единстве с

коммуникативным не только вероятным, но и единственно правильным. Это реальный путь интенсификации обучения [4, с. 11].

Основной целью обучения немецкому языку как второму иностранному является овладение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования немецкого языка, а также умение свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства второго иностранного языка.

Речь идет о становлении основных черт вторичной языковой личности, делающих её способной к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения. Н.Д. Гальскова и Л.Н. Яковлева [2, с. 107] считают, что это возможно при взаимосвязи трех аспектов: педагогического, когнитивного и прагматического.

Педагогический аспект связан с определением комплекса свойств личности обучающегося, который благоприятствует овладению языком как средством межкультурной коммуникации, и с созданием условий для их становления. Речь идет, прежде всего, о формировании у обучающихся положительного отношения к немецкому языку, к культуре народов, говорящих на этом языке. Развитие способности к межкультурному общению сопряжено с развитием способности соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка, т.е. с эмпатической компетенцией, которая выражается: в толерантности к другому образу мыслей, к иной позиции партнера по общению; в умении и желании видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей; в готовности и умении открыто воспринимать другой образ жизни, сравнивать его с национальным своеобразием своей страны, своего народа, понять иную картину мира. В осуществлении коммуникативной деятельности на изучаемом языке у обучающихся развиваются такие личностные качества, как самостоятельность, активность, способность к словотворчеству [2, с. 107].

Когнитивный аспект связан с формированием и совершенствованием у обучающихся: языковых/речевых способностей, психических процессов, которые лежат в основе успешного овладения коммуникативной деятельностью на немецком языке; широкого представления о достижениях мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемого языка и их отражения в образе и стиле жизни людей; познания духовного наследия стран и народов, говорящих на немецком языке; умений и навыков использования рациональных приемов овладения немецким языком (умения пользоваться определенными стратегиями работы над языком) [2, с. 108].

Последние связаны со стратегиями, направленными непосредственно на работу с языковым материалом, сюда относятся умения правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений, используя, например, антиципацию, выдвижение и проверку гипотез, раскрытие значений слов по контексту; оптимизировать процессы усвоения языкового материала, например,

выделение ключевых слов, подчеркивание/выделение каких-либо слов, предложений в тексте, поиск языковых закономерностей, использование речевых образцов; совершенствовать работу памяти, например, нахождение/подбор соответствующих контекстов употребления того или иного языкового явления, использование наглядности, повторение, комбинирование и др. Важными являются умения пользоваться метакогнитивными стратегиями, которые связаны с планированием обучающимися своей учебной деятельности, контролем и оценкой успешности своих результатов, социальными стратегиями, благодаря которым вырабатывается умение взаимодействовать с партнерами по общению, а также аффективными стратегиями, которые заключаются в умении выражать свои эмоции [2, с. 108].

Прагматический аспект затрагивает сферу: навыков и умений обучающихся осуществлять устное и письменное общение; умений переносить раннее усвоенное в новые ситуации общения; умений анализировать и давать оценку своим учебным действиям и результатам, а также содержанию обучения немецкому языку. Следовательно, прагматический аспект связан с развитием у обучающихся коммуникативной компетенции, которую составляют: знания о системе немецкого языка и правила оперирования языковыми средствами общения; сформированные на их основе коммуникативные умения – понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями немецкого языка, учитывая их национально-культурные особенности [2, с. 108].

Опираясь на многолетний опыт работы со студентами в вузе, изучающими немецкий язык в качестве второго иностранного языка после английского, остановимся подробнее на некоторых особенностях обучения фонетической, лексической, грамматической и синтаксической стороне речи. Затем приведем те критерии, которые в результате успешного их усвоения, позволят студенту осуществлять межкультурную коммуникацию на должном уровне.

Обучение произношению немецкого языка обучающимся, изучающим немецкий после английского дается нелегко. Поэтому при обучении фонетическим навыкам рекомендуется вначале рассказать о речевом аппарате и об особенностях немецкого произношения. Особое внимание следует обратить на долготу и краткость гласных, а также на наличие дифтонгов в немецком языке. Кроме того, необходимо объяснить образование аффрикат и отдельных звуков при буквосочетании некоторых согласных, правила придыхания определенных согласных в начале слова и правила оглушения в конце слова, а также пояснить явление ассимиляции. Хорошим тренировочным материалом при выработке произносительных навыков являются немецкие скороговорки, пословицы, поговорки и короткие стихотворения. С первых занятий следует рассказать о мелодике речи и об интонации. В процессе обучения произносительной стороне речи рекомендуется пользоваться аудио или

видеозаписями с носителями языка. Это в значительной степени ускорит формирование фонетических навыков у обучающихся.

При обучении лексической стороне речи необходимо обратить внимание на то, что, в отличие от английского языка все существительные в немецком языке имеют род, который определяется артиклем. Во избежание трудностей рекомендуется заучивать новое слово с определенным артиклем, желательно и множественное число существительного. Необходимо пояснить, что в отличие от английского языка, все существительные в немецком языке всегда пишутся с большой буквы и изменяются по родам и числам, склоняются по четырем падежам. Для тренировки и закрепления новой лексики важно с самого начала обучения немецкому языку как второму иностранному опираться на письмо. Важную роль играют упражнения на группировку и систематизацию лексики как по словообразовательным признакам (составление гнезд слов), так и по семантической особенности (составление ассоциативных рядов, ведение тематического словаря) [3]. Работа над словообразованием способствует расширению лексического словарного запаса и развитию языковой догадки, и, несомненно, влияет на формирование навыков устной речи, что является ключевым фактором развития коммуникативных умений у студентов.

Для тех, кто уже владеет грамматикой и синтаксисом английского языка, усвоение правил грамматики и синтаксиса немецкого языка будет представлять некоторую трудность. С самого начала рекомендуется объяснить сходства употребления глаголов «haben» и «sein» и обратить внимание на то, что немецкое предложение всегда выстраивается по строго определенным правилам (фиксированный порядок слов). Работа над грамматическим оформлением речи требует постоянных тренировок. Большую роль играют упражнения с так называемыми пропусками букв или слов (Lückentexte). Однако не следует забывать, что тренировочные грамматические упражнения должны способствовать, в первую очередь, решению коммуникативных задач. Поэтому необходимо одновременно обращать внимание и на логическое построение речи.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

*знать:*

- особенности фонологических, лексических, словообразовательных, грамматических явлений и закономерностей немецкого языка как системы;

*уметь:*

- спонтанно вести беседу в ситуациях профессионального и повседневного общения;

- создавать монологическое сообщение на различные темы, демонстрируя владение моделями организации текста;

- понимать на слух спонтанную речь носителя языка, содержание теле- и радиопередач, фильмов;

- четко и логично освещать свои мысли в письменной форме с использованием языкового стиля, соответствующего предполагаемому адресату;

- понимать объемные сложные тексты по различной тематике, распознавать их стилистические особенности;
- ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения;
- адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества;

*владеть:*

- орфографической, орфоэпической, лексической, грамматической и стилистической нормами немецкого языка;
- основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста;

*приобрести опыт:*

- исследовательской и аналитической деятельности с печатными источниками, а также с аудио- и видеоматериалами различного содержания.

#### Список литературы

1. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. Пособие / И.Л. Бим. – М: Титул, 2001. – 48 с.
2. Гальскова, Н.Д. Особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе УМК „Und nun Deutsch“ / Н.Д. Гальскова, Л.Н. Яковлева // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 2007. – С. 106-109.
3. Мирошниченко, Н.И. Особенности организации немецкому языку как второму иностранному. – Режим доступа: <http://https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-nemetskomu-yazyku-kak-vtoromu-inostrannomu>. – 10.12.2018.
4. Щепилова, А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе М.: Просвещение, 2003. – №2. – С. 106-109.

## **ОБУЧЕНИЕ МЕТАФОРАМ КАК ОДНОМУ ИЗ КОМПОНЕНТОВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА "ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПЕРВОГО ЯЗЫКА"**

**Снигирева О.М. канд. филол. наук, доцент,  
Талалай Т.С., канд. филол. наук  
Оренбургский государственный университет**

Дисциплина «Основы теории первого иностранного языка» является одной из дисциплин, формирующих коммуникативную компетенцию в соответствии с направлением подготовки лингвистов-бакалавров. Составляющей коммуникативной компетенции является «метафорическая» компетенция, включающая, в том числе, и распознавание метафорических единиц в художественном тексте [2].

Художественный текст отличается от других текстов выполняемой функцией – функцией эмоционально-эстетического воздействия, достигаемого использованием средств выразительности. Значимость средств выразительности в художественной литературе очень велика. Степень регулятивного воздействия художественного произведения на своего читателя зависит во многом от того, как оно написано. Как пишет М. Шмитц-Эманс, "слово может вызвать удивление или ужас... ." [10]. А владение языком она интерпретирует как "следствие и выражение свободы мысли и духа. "[Schmtz-Emans]. Геро фон Вильперт в своей книге "Sachwörterbuch der Literatur" определяет средства выразительности как "неотъемлемую составную часть каждого художественного произведения в противоположность научной литературе" [11].

Одним из самых распространенных средств выразительности является метафора. Феномен метафоры привлекает внимание литературоведов и лингвистов уже давно, а философов - со времен Аристотеля. Ни одна риторическая фигура не вызывала столько споров. Неоднозначное отношение к данному явлению наиболее точно, с нашей точки зрения, передал Г. Либ (1964): "... Аристотель описал метафору как маленькое отклонение от нормы, Рикёр в своих "Интерпретациях" как маленькую трагедию, Вико как маленький миф, Биердсли как маленькое стихотворение, Данто, обобщив, назвал метафору маленьким художественным произведением. [8].

Термин "метафора" впервые использовал Аристотель для обозначения средства поэтической, а не повседневной, общепринятой речи. Среди поэтических средств, по его мнению, метафора - "самая важная." [7]. Но из ошибочности данного утверждения позже возникла дилемма - Аристотель писал: "В риторике метафоричная речь отличается от повседневной, но в то же время повседневная речь состоит из метафор." Эта дилемма, по мнению Г. Курца, проявляется, прежде всего, во всех попытках отделить язык поэзии от языка повседневности. [7].

По мнению К.Коль, феномен, названный Аристотелем "metaphora", "балансирует между языком и мышлением.» В теории метафоры Аристотеля

языковой аспект имеет приоритетное значение, мыслительный же аспект - узнавание сходства - служит тому, чтобы отделять это явление от всех других языковых средств. Таким образом, в процесс создания метафоры вовлекается с одной стороны язык сообщества, с другой стороны - мышление индивидуума, наделенного уникальными способностями[4].

Близкое суждение о природе метафоры высказывает Дж. Лакофф: "Метафора – глубинная основа нашего мышления. " Ученый утверждает, что человеческое мышление основано на общих метафорах. "...склонность к описанию и обобщению уже заложена в нашем мозге. ...сама способность к метафорическому мышлению основана на физической мультимодальности — связи визуального восприятия и моторики. " [1].

По поводу исследования метафоры П. Хенли (1958), анализируя мнение многих исследователей, говорит следующее: "Мало, что можно сказать по поводу метафоры. Это обсуждалось с древних времен до наших дней, и по большому счету, имеет место примерное соответствие" [3]. Тем не менее, изучению этого вопроса посвящено множество работ, и исследователи расходятся в определении сущности такого явления как метафора.

В настоящее время в зарубежной лингвистике представлены разные теории метафоры: когнитивная (Э. Маккормак), теория метафоры как взаимодействия (М. Блэк), теория метафоры ДЖ. Лакоффа и др.

Со времен античности метафоре давались различные определения, ее относили к разным категориям, поясняли всевозможными примерами, а потому и относили к разным феноменам. Интересное, с нашей точки зрения, определение метафоре дает Квинтилиан: ".Es ist also ein Tropus eine Redeweise, die von ihrer natürlichen und ursprünglichen Bedeutung auf eine andere übertragen ist, um der Rede zum Schmuck zu dienen, oder, wie die Grammatiklehrer meist definieren, ein Ausdruck, der von der Stelle, bei der er eigentlich gilt, auf eine Stelle übertragen ist, wo er nicht eigentlich gilt." [6]. ("... это троп, который изменил свое первоначальное значение на другое, чтобы украсить речь или, как определяет большинство учителей грамматики, это выражение, сменившее свое место, которое ему предназначается ,на место, которое ему не предназначено"). Согласно Квинтилиану, метафора - "самый распространенный и красивейший троп, который выполняет первообразную функцию "[6].

Сторонники трансформационной теории языка (Р. Бота, 1968 г.), "рассматривая метафоры лишь вскользь вынесли их наряду с другими отклонениями от нормы языка за пределы лексикона." [3].

Исследуя феномен метафоры, Г. Курц (1978) исходит из того, что метафора замещает правильное слово или же заполняет пустую лексическую позицию: "Там, где для обозначения предмета отсутствует слово, появляется метафора". Курц определяет метафору как "изменение позиции имени существительного", поясняя, что имя существительное переносится с одной позиции на другую, которая ей не свойственна, получая, таким образом, непривычное значение. [7].

Благодаря процессам смещения границ и появления нового определения, метафоры "способствуют отражению индивидуальности. ... индивидуальность, в свою очередь, проявляется в выборе определенных логических моделей, в

выборе формы выражения мысли и , не в последнюю очередь, в использовании метафоры. " [6]. Как указывает К. Коль, метафора имеет два аспекта: когнитивный и коммуникативно языковой. Оба аспекта воздействуют интерактивно, соответственно, как целое".[6]. Таким образом, К. Коль (2007) рассматривает метафору с позиций ментальности и языка и определяет метафору как "результат проекции элементов одной когнитивно-языковой единицы (из сферы происхождения) на другую когнитивно-языковую единицу (в абстрактную сферу)" - с точки зрения ментальности, и как "элемент образной речи, в которой слова передают не собственное, а в большинстве случаев абстрактное, не свойственное им, переносное, метафоричное значение" - с точки зрения языка. [5].

Как видно из вышесказанного, природа метафоры весьма многогранна и не поддается однозначному определению. А потому, по всей видимости, и в будущем продолжатся дискуссии по проблеме метафорического переноса. В рамках же дисциплины «Основы теории первого иностранного языка» стоит остановиться лишь на ключевых моментах теории метафоры, поскольку одной из задач курса является формирование способности распознавать, толковать и использовать метафоры в собственной речи как на русском, так и на иностранном языке.

#### Список литературы

1. Лакофф, Дж. Теория метафор/ Дж. Лакофф.- Режим доступа: [http://www.chaskor.ru/article/teoriya\\_metafor\\_38888](http://www.chaskor.ru/article/teoriya_metafor_38888)
2. Разоренов Д.А. Метафорическая компетенция как неотъемлемый компонент развития иноязычной коммуникативной компетенции - / Д.А. Разоренов .- Режим доступа: <http://siboc.info//conf/science/xxxv/57091>
3. Gardner, T. Zum Problem der Metapher/ T. Gardner. - Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03375210>
4. Kohl, K. Metapher/ K. Kohl. - Режим доступа: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-476-05075-5>
5. Kohl, K. Die Metapher als interdisziplinäres Mittel der Erkenntnis, Identitätsstiftung und Veränderung/ K. Kohl. - Режим доступа: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-476-05075-5\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-476-05075-5_6)
6. Kohl, K. Bildliche Sprache / K. Kohl. - Режим доступа: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-476-05075-5\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-476-05075-5_2)
7. Kurz, G. Die schwierige Metapher/ G. Kurz. - Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03375009>
8. Lieb, H. H. Der Umfang des historischen Metaphernbegriffs / H. H. Lieb. - Köln, 1964. - S. 340-355.
9. Römer, C., Urban, A. Metaphern und semantische Unbestimmtheit/ C. Römer, A. Urban. - Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03379160>
10. Schmitz-Emans, M. Romantische Sprachästhetik / M. Schmitz-Emans. - Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02093056>
11. Wilpert, G. Sachwörterbuch der Literatur/ G. Wilpert. - verbesserte und erweiterte Auflage, 2001. – 934 с. ISBN 978-3-520-23108-6

## НАПРАВЛЕНИЯ, ПОДХОДЫ, ПАРАДИГМЫ: ЕДИНСТВО ИЛИ БОРЬБА ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ

Солодилова И.А., д-р филол. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет

Наука, как и любая другая сфера жизнедеятельности, отражает в происходящих в ней изменениях основные тенденции в развитии всего общества в целом. Общая демократизация социальной и политической жизни, снятие строгих запретов, плюрализм политических позиций и социальных течений, индивидуализация как результат рассмотрения человека, его жизненных интересов и потребностей как мерила ценностей нашли свое отражение в науке в междисциплинарной интеграции и утверждении антропоцентризма в качестве научной мегапарадигмы.

Определяя современное состояние и развитие гуманитарной науки в целом, антропоцентризм потребовал нового осмысления давно известных проблем. Лингвистика как наука, занимающая авангардные методологические позиции в системе гуманитарного знания откликнулась на эти вызовы, можно сказать, радикальным пересмотром самих основ теории языка и многих связанных с теоретическими установками методов исследования и техник анализа.

Язык перестал мыслиться как имманентная, четко структурируемая система, а как система, составляющая конститутивное свойство человека, тесно связанная с его мышлением и духовно-практической деятельностью, его личностью и *его* знанием о мире, т.е. как атрибут человеческого сознания, а в некоторых – биологически-ориентированных концепциях – как область лингвистических взаимодействий человека и среды. Признавая динамический характера языка и содержания его единиц и категорий, лингвистика была вынуждена отказаться от структуралистской концепции языка как системы – системы изначально заданной, статичной, как жесткой системы правил и закономерностей, предопределяющих языковое употребление, «как единой системы языковых символов, неподвижно сидящей в сознании» [8: 115].

Признание речедеятельностной природы основой формирования языка и, соответственно, таких характеристик, как открытость, динамичность, зависимость от сферы функционирования привело к стиранию строгих запретов (свойственных структурализму) на привлечение к языковым исследованиям внелингвистических факторов, таких как культурная и социальная принадлежность, дискурсивность, прагматическая значимость, коммуникативная заданность и др. Все это, как известно, повлекло за собой экспансию лингвистики в смежные дисциплины и появление новых подходов и направлений: социолингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и др. Утверждение позиций новых «логий» в лингвистике происходило и происходит при широком использовании уже признанных методик и практик анализа языкового материала, свидетельством чего стало

рождение когнитивно-коммуникативного/ когнитивно-дискурсивного подхода, плодотворно используемых как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике и доказавших результатами исследований правомерность подобного слияния.

Однако, смешение новых и старых подходов и направлений не всегда бывает правомерно. При взаимоисключающих исходных позициях, каковыми являются, например, позиции структурной и когнитивной лингвистики, подобная «дружба не мыслима и едва ли может служить *более глубокому и комплексному изучению языка* (как это часто значит в обосновании правомерности использования нескольких подходов в рамках одного исследования).

Невозможность подобного слияния касается в первую очередь самого понимания языка: структуралистская (в ее классическом варианте) и лингвокогнитивная концепции являются взаимоисключающими, не допускающими переход и использование одной и той же терминологической базы без уточнения ее содержания. Прежде всего, это относится к понятию системы, ее уровней и единиц.

Как известно, структурализм в своем четком разделении между языком как системой и речью как ее реализацией исходил из *первичной заданности системы*, которая (как и ее отдельные уровни и единицы) мыслилась исключительно как данная человеку в законченной форме, т.е. как закрытая, и именно она – в виде существующих между единицами системы отношений – утверждалась как определяющая значение своих единиц (во всяком случае, в рамках европейского структурализма).

Когнитивная наука привнесла в лингвистику совершенно иное понимание языка. Язык в рамках лингвокогнитивного подхода признается когнитивной областью. С точки зрения его функций – *когнитивным механизмом*, позволяющим человеку фиксировать получаемые извне знания и осуществлять процесс коммуникации, с точки зрения содержания – *знанием – семантики лексических единиц и грамматических форм, способов их употребления, интерпретации, и т.д., т. е. обширным по своему объему и находящимся в тесном сопряжении с экстралингвистическим знанием.*

Соответственно этим двум концепциям, в первом случае говорится о детерминированности значения языковой единицы ее системными связями, а во втором – когнитивной деятельностью человека, процессом познания. Понятие значения является одним из центральных в науке о языке и исследование его, любое описание семантики должно изначально базироваться на исходных постулатах и основополагающих принципах.

В рамках системно-структурного подхода значение определяется или как объединение специфического комплекса признаков (маркеров) – необходимых и достаточных для идентификации соответствующей понятийной категории и выводимых из структуры вещи (американский структурализм – см. ранние работы Дж.Дж. Катца, и Дж. А. Фодора), или как отношение означаемого к означаемому (то, что оно для него представляет), выводимое на основе

внутриязыковых отношений, в результате чего референциальная отнесенность языкового знака уходит на задний план (Ф. де Соссюр и его последователи в европейском структурализме). С этих исходных позиций дифференциация лексического и энциклопедического знания приобретает субстанциональный характер, исследования языковой семантики ограничены *исключительно* языком и осуществляются такими методами как *оппозитивный компонентный анализ, метод словарных дефиниций* (исключительно по толковым словарям), *метод субституции и дистрибуции* (дистрибутивный анализ).

В когнитивно-ориентированных теориях (между которыми есть существенные различия, не касающиеся, однако, субстанциональной стороны значения) категория значения приобретает статус *знания*, т.е. менталистское по своей природе толкование и представляется как специальная форма «упаковки» концептуального знания. Языковой знак признается репрезентантом концепта как структурной единицы концептуального знания, одной из форм его (концепта) объективации. Многоуровневные (модульный подход, поддерживаемый европейской когнитивной лингвистикой) или одноуровневые (холистический подход, поддерживаемый американской школой когнитивистики) модели значения отличаются лишь установкой на разделение / неразделение языкового и концептуального (энциклопедического знания) уровней, но абсолютно едины в отношении признания за значением языковой единицы статуса когнитивной структуры, открытой в силу континуальности и незавершенности процесса познания, дискретной в силу способности человеческого сознания познавать объекты и явления окружающего мира через выделение в них отдельных признаков, надындивидуальной в силу культурно-языковой общности носителей языка и индивидуальной в силу сформированности на основе психических процессов отдельного индивида.

Именно признание единой природы языкового и энциклопедического знания (или более того их отождествление) оправдывает использование лингвокогнитологами таких методов исследования языковой и концептуальной семантики, как метод метаязыковой экспликации, лингвистический эксперимент (свободный ассоциативный эксперимент, направленный ассоциативный эксперимент, метод субъективной дефиниции и свободной атрибуции типичного признака, завершения экспериментальной фразы и др.), лингвистическое интервьюирование и др.

Учитывая эти принципиальные различия, едва ли возможно утверждать (как это, к сожалению, нередко делается сегодня в исследованиях молодых лингвистов) использование когнитивного подхода к исследованию того или иного концептуального содержания или концепта, проводимое исключительно на основе метода словарных дефиниций или объясняя особенности употребления той или иной лексической единицы ее системно-языковым значением, четко отграниченным от так называемого контекстуального, которое по-прежнему продолжает трактоваться как «привнесенное» контекстом, как добавочная стоимость товару.

Если в рамках когнитивного понимания языка и говорится о языковой системе, то только как о результате научной систематизации языковых знаний. Ребенок, использующий язык и не знакомый с его правилами, принципами и категориями, делает это правильно не в силу системной детерминированности, а исключительно в силу частотности восприятия конкретных речевых структур. Когнитивная лингвистика *признает* системную организацию знания, и это может быть знание любого формата: категориальное знание об объектах внешнего мира, образующее сеть в силу фиксируемых человеческим сознанием межпредметных связей или обыденное (ненаучное) индивидуальное знание устанавливаемых исключительно познающим сознанием связей на основе ассоциаций, возникающих в результате эмоционально-оценочного – интерпретативного – восприятия. Знание грамматических категорий языка, обеспечивающих реализацию его коммуникативной функции, также образует некую систему на продвинутом этапе языкового знания, что обеспечивает вариативность грамматического оформления речи. НО: во всех случаях языкового анализа и фиксации тех или иных закономерностей речь идет о закономерностях *речевого употребления*, что замечательно выражено в ставшем крылатом выражении Дж. Дюбуа: «Что говорящие делают чаще, грамматика кодирует лучше».

К подобного рода несомещающимся относятся подходы, разработанные в рамках различных моделей познания: классической и неклассической. Картезианский дуализм в обоих своих вариантах – объективистском и субъективистском (в зависимости от признания первичности духовного или физического) абсолютно четко противостоит неклассической модели с ее признанием единства психического и физического в человеке и мире. Относящиеся ко второй модели биосоциальной, биокультурной, синергетической подходы к *пониманию* языка основаны на идеях аутопоэза и самоорганизующихся систем.

Согласно идее аутопоэзной организации живых существ, любое познание есть действие со стороны познающего, определяемое его структурой, иными словами, любые данные о мире, полученные из опыта, особым образом утверждаются структурой человека [9: 23, 30]. Из этого с необходимостью следует вывод, что мир существует для человека таким, каким он его познает. Именно в этом смысле следует понимать утверждаемую авторами аутопоэза идею «рождения мира в акте познания» [9: 24].

В рамках данного подхода утверждаются *эпифеноменальный* характер языка как специфического вида *биологической* активности, сопровождающей деятельность общественных организмов. Соответственно этому, «всякое значение возникает лишь в процессе *взаимодействий* человека со средой, оно имеет деятельностную природу, обусловленную особенностями существования и адаптивной деятельности человека как *социального существа*» [5: 152] (курсив – авт.).

Существование человека как аутопоэзного единства понимается как процесс рекуррентных взаимодействий с окружающей средой, который

подчиняется принципу структурного сопряжения: «окружающая среда и единство действуют как источники взаимных возмущений, инициирующих изменения состояния» [9: 88]. Соответственно, и язык есть не что иное, как рекурсия лингвистических координаций действий, а «лингвистическое поле становится частью окружающей среды» [9: 186]. Иное понимание приобретает и основной элемент языка – языковой знак. Являясь материальной сущностью, он становится элементом среды, компонентом (экологической) ниши человека и может в зависимости от определенных условий приобретать статус каузального фактора, что «втягивает его в *динамическую систему отношений* между двумя взаимодействующими организмами (сознаниями). Эти отношения имеют ориентирующий характер, поскольку взаимодействия между организмами направлены, в конечном итоге, на сохранение экологической (каузально взаимообусловленной) системы «организм – мир» [5: 153]. Признание ориентирующей / адаптивной функции языка является ключевой позицией в данной теории, поскольку это с необходимостью ведет к отказу от взгляда на язык как на *средство восприятия* и *репрезентации* внешнего мира, а на языковое значение как на *репрезентанта* его объектов. Языковое значение понимается как когнитивный феномен, порождаемый областью когнитивных взаимодействий организмов, или консенсуальной областью [там же]. Более того, языковая коммуникация не может при таком понимании сути языка рассматриваться как деятельность, связанная с передачей информации, а исключительно как деятельность взаимодействующих организмов по установлению общих ориентиров в той или иной ситуации взаимодействия (консенсуальной области) [там же].

Таким образом, несмотря на имеющиеся пересечения, обусловленные обращением к когнитивным параметрам человеческой деятельности, биологосоциальный, как и биокультурный [3] подходы по многим основополагающим установкам расходятся с лингво-когнитивным, продолжающим утверждать репрезентативную функцию языкового знака как материального объективатора концептуального содержания.

К постнеклассическим относится и синергетический подход в науке, в том числе и к пониманию языка, давший начало развитию лингвосинергетики. Не вдаваясь в детальный анализ этого сложного направления, подчеркнем лишь, что общим с описанными выше – биологосоциальным и биокультурным подходами является понимание личности как элемента среды или контекста: личность «в синергетическом контексте – характеристика от этого контекста неотделимая, более того – его, этот контекст порождающая» [1], иными словами, творящая свою среду, что в теории аутопоэза выражено в идее мирозозидающей функции языка.

Признав картину мира феноменом сознания, когнитивная лингвистика отмежеввалась от представлений так называемого «наивного реализма», утверждая, что языковая семантика опосредована когнитивной функцией сознания и не может являться прямой проекцией реального мира. С другой стороны, закрепленное в языковых единицах экстралингвистическое знание

передается следующим поколениям именно в этой – определенной форме, которая, в свою очередь, влияет на результат познания мира и, в конечном итоге – на концептуальную семантику, т.е. на *содержание концептуальной картины мира*. в языке. Обусловленность картины мира человека его восприятием, т.е. психофизиологическими особенностями, с необходимостью вводит его в процесс семиозиса, а способность языкового содержания предопределять естественную категоризацию мира и влиять на результаты познания позволяет говорить о языке как об одном из факторов, определяющих картину мира человека, но не *самого мира*. В отличие от постнеклассических теорий и подходов, когнитивная лингвистика, в силу признания за языком репрезентативной функции, т.е. функции посредника, не может встать на позиции синергетики.

С другой стороны, синергетический подход, широко используемый во многих научных направлениях, на мой взгляд, вполне плодотворно и обосновано использует идеи когнитивизма. Утверждение когнитивной лингвосинергетики как научного направления [2] оправдано использованием идеи самоорганизующейся системы по отношению к языку не как к изолированной данности, а как к когнитивной области или подсистеме человеческой когниции, вовлеченной во взаимодействие с другими подсистемами, как внутренними (н-р, биофизические и психические основы когниции), так внешними (социальное окружение). И в этой трактовке логично и непротиворечиво (в смысле идей вышеописанных подходов постнеклассики) звучит понимание данного взаимодействия как «процесса взаимозависимого изменения параметров состояния системы и среды, растянутого во времени» [2: 35]. Это тот случай, когда изначально далекая от гуманитарных наук теория логично встраивается в общую систему гуманитарного знания за счет использования *ее* исходных позиций, развивая и обогащая их своими идеями и методами.

С другой стороны, разведение некоторых из существующих подходов как противоположных и их противопоставление также является не всегда разумным. Речь идет о когнитивном и коммуникативном подходах, активно противопоставляемых друг другу в период становления когнитивизма в лингвистике. Разведение коммуникативного и когнитивного вектора исследования как противоположных можно объяснить скорее желанием позиционирования и выделения себя в общем континууме лингвистических исследований, нежели их сущностными позициями. В реальности мира науки коммуникативный и когнитивный подходы представляют собой, фигурально выражаясь, две стороны одной медали. Описывая язык «как бы с двух сторон – со стороны ментальной деятельности человека и со стороны его коммуникативной деятельности» [6: 132], эти подходы в совокупности образуют единое целое, дополняя друг друга в магистральном (по значимости и широте) научном направлении – функционализме, который без колебаний можно считать мегапарадигмой современного гуманитарного знания.

Собственно, объединяющим началом коммуникативного и когнитивного подходов и является их общая функциональная направленность. В русле первого анализируются коммуникативно-функциональные параметры языка, в традициях второго исследуются напротив когнитивно-функциональные параметры, находящиеся в центре внимания когнитивной лингвистики и активно исследуемые в психолингвистике. Таким образом, и в том и в другом случае речь идет о функциональной направленности, хотя и на основе различных признаков.

Основополагающая идея функционализма, объединяющая коммуникативное и когнитивное направления, заключается в признании того, «что языковая система производна от своего рода «экологического контекста», в котором функционирует язык, то есть, в первую очередь, 1) от общих свойств и ограничений человеческого мышления (иначе говоря, когнитивной системы человека) и 2) условий межличностной коммуникации» [4].

Кроме того, коммуникация как взаимодействие говорящего и слушающего предполагает *понимание* в качестве глобальной цели или основы этого взаимодействия, что обуславливает необходимость рассмотрения отдельного речевого действия не в его изоляции, а с учетом, как сопровождающих его других действий, так и комплексной *ментальной деятельности*, предшествующей речевому действию, сопровождающей его и следующей за ним. Следовательно, в языковом анализе должен учитываться и фактор говорящего и слушающего, при этом не только в отношении закрепленного в языке результата их взаимодействия, но и в отношении комплексных лингвопсихологических процессов, происходящих при использовании языковых средств, как у говорящего, так и у слушающего. Иными словами, включение ментальной сферы в функциональный аспект теории речевого действия является неотъемлемой предпосылкой успешного изучения коммуникативных процессов.

С другой стороны, прагматические по своему характеру параметры речи, такие как характеристики участников коммуникации, их роли, условия осуществления процесса коммуникации и др. влияют на формирование содержания, а значит и на когнитивный аспект всего процесса [7: 6 – 7]. По справедливому замечанию Т.А. Трипольской, «условия успешности речевых актов <...> имеют, как правило, когнитивную основу» [10].

Исходным для обоих направлений является также предположение, что язык, по крайней мере, в области употребления и обработки организован динамично. Из этого следует, что язык функционирует при постоянно протекающих процессах приспособления между внешним его существованием в коммуникативном пространстве (употреблением – коммуникативным контекстом) и внутренним – в рамках языковой способности человека (обработкой – когнитивным контекстом). Следовательно, с одной стороны, язык функционирует как инструмент взаимодействия, а с другой, он должен иметь такую функциональную организацию, чтобы первое было возможным.

Развитием и подтверждением идеи единой – функциональной – природы когнитивного и коммуникативного подходов явилось рождение в недрах отечественной лингвистики когнитивно-дискурсивного подхода, активно и плодотворно используемого на современном этапе. Принцип дискурсивности в этой связке есть ни что иное, как развитие принципа коммуникативной обусловленности в изучении языковых фактов, по крайней мере, в том понимании научной категории дискурса, которое наиболее распространено в российской школе дискурса (см. работы Н.Д. Арутюновой).

Подходы, направления и парадигмы сменяют друг друга иногда скачкообразно (в периоды научных революций по Т. Куну), иногда продолжают существовать в одно и то же время, игнорируя друг друга, иногда накладываются друг на друга, демонстрируя принцип континуальности в развитии. Именно поэтому обоснование использования того или иного подхода должно являться краеугольным камнем любого исследования и заключаться в четком *соответствии* исходных позиций к пониманию языка и используемых методов и техник исследования.

#### Список литературы

1. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Когнитивные основания синергетики - <http://spkurdyumov.ru/networks/kognitivnye-osnovaniya-sinergetiki-arshinov-budanov/>
2. Бронник Л.В. Когнитивная лингвосинергетика – новый этап в науке о языке и мышлении // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Филология и искусствоведение». – Майкоп: Изд-во АГУ, 2008. Вып. 10. – С. 34-36.
3. Златев, Й. Значение = жизнь (+ культура): набросок единой биокультурной теории значения // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. – Москва: Гнозис, 2006. – С. 308 – 361.
4. Кибрик, А. Функционализм в лингвистике [Электронный ресурс] / А. Кибрик. - URL: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/5516c21e-387d-c123-badb-9548abf5852a/1008265A.htm>
5. Кравченко, А.В. Является ли язык репрезентативной системой знания? // *Studia Linguistica Cognitiva*. - Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. – Москва: Гнозис, 2006. – С. 135 – 156.
6. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
7. Кубрякова, Е.С. В поисках сущности языка // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 1. – С. 5 – 12.
8. Лав, Н. Когнитивная и языковая мифология // *Studia Linguistica Cognitiva*. – Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. – Москва: Гнозис, 2006. – С.82 – 104.

9. Матурана, У., Варела, Ф. Древо познания. – Москва: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.

10. Трипольская, Т.А. Эмотивно-оценочная лексика в антропоцентрическом аспекте: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Т.А. Трипольская. – СПб, 1999. – 37 с.

# **АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Тулабоева Г.Т.**

**Ташкентский институт по проектированию, строительству и  
эксплуатации автомобильных дорог**

Вступление Узбекистана в эпоху развития новой системы хозяйствования требует совершенствования качества подготовки и воспитания молодых специалистов в мировом обществе. Компетентность, профессионализм, социальная активность, гражданская ответственность, высокие интеллектуальные, моральные и психологические качества специалистов вообще и специалистов технического профиля в частности во многом определяет масштаб и темпы социально-экономических реформ Узбекистана.

В связи с развитием международных связей и сотрудничества в различных областях, а также с интеграцией Узбекистана в мировое сообщество и увеличения малых и средних иностранных или смешанных фирм в нашей стране появилась потребность в специалистах, владеющих иностранным языком для целей международного профессионального иноязычного обучения. Поэтому предмет иностранного языка в неязыковых (технических) вузах начинает занимать соответствующее место среди других дисциплин, постепенно меняется отношение к иностранному языку как к второстепенной вспомогательной дисциплине. Ясно, что изучение иностранного языка, особенно в техническом вузе, дело бесперспективное.

Язык должен быть инструментом, который дает возможность молодому специалисту успешно трудиться на современном конкурентном рынке труда. Появляется новый мотив получения знаний в этой области – возможность работы в иностранных фирмах в нашей стране и за рубежом. Обучение иностранным языкам является научение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть общению. Новые взгляды на результат обучения способствовали появлению новых технологий и отказу от устаревших. Сегодня новые методики с использованием Интернет – ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Понятие традиционный ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений, то есть «с разговорами. О языке вместо общения на языке». Многие учителя до сих пор убеждены, что «словарный запас + необходимые структуры = язык», и это лежит в основе процесса обучения. Но ведь язык – это не математика (хоть и языковые структуры есть не что иное, как формулы, необходимые для запоминания) и не просто интеллектуальная субстанция. Интеллект не вступит в действие без определенной мотивации и редко функционирует без элемента эмоций, а именно этих составляющих часто не хватает в методическом материале. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации (т.е. то, что называется принципом

аутентичность общения), которые будут стимулировать изучения материала и вырабатывать адекватное поведения.

Анализируя проблемы, возникающие сегодня перед преподавателями иностранного языка в неязыковых вузах, мы предлагаем рассмотреть традиционные и коммуникационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Нам представляется, чтобы добиться поставленной цели – научить студента в течении ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане – можно, сочетая традиционные и инновационные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Изучение особенностей устной научной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения, с другой. На современном этапе развития преподавания иностранных языков при выборе обучения необходимо исходить из особенностей коллектива, в котором он будет использоваться, необходимо учитывать личностные особенности обучаемых, их возраст, интересы, уровень подготовки, период, в течение которого будет происходить обучение, а также техническую оснащенность учебного заведения. В структуру коммуникативного метода входят познавательный, развивающий и обучающий аспекты, которые направлены на воспитание учащегося. Принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общения. Коммуникативный метод впервые выдвинул положения о том, что общения может быть использовано в качестве канала воспитания познания и развития. Общения является социальным процессом, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, воплощенными в материальную и духовную культуру. В общении осуществляется эмоциональные и рациональное взаимодействие людей и влияние друг на друга. Именно общение является важнейшим условием правильного воспитания.

Таким образом, общение выполняет функции обучения, познания и развития и воспитания в коммуникативной методике обучения. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более, что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний так как на них базируется. Устная речь в учебном виде должна, по – видимому, пониматься как слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в формах как устной, то есть диалогической или монологической, так и письменной. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории. Схема обучения английской

устной речи с использованием по специальности может, на наш взгляд, строиться с учетом следующих положений;

- определение учетной речи по специальности;
- выработка системы упражнений для активной тренировки;
- анализ различных коммуникативно – ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях;

Следует заменить, что использование современных дидактических принципов, наглядностей, аудио – и мультимедийных средств и информационных технологий улучшат обучение. По завершении изучения иностранного языка студенты должны уметь:

- поддержать беседу на общие и профессиональные темы выступить заранее подготовленным спонтанным сообщением (монологическая речь), реализовать коммуникативные намерения с целью установления и поддержания контакта, различных видов «запроса», «выявление мнения», «сообщение информации», выражение «согласия», («несогласия»), выражение своего мнения, выражение позиции (удовлетворение, неудовлетворенность, сожаление, недовольство, опасение);

- понимать на слух устные сообщения на общие и профессиональные темы, магнитофонные записи продолжительностью до 30 минут, излагать их краткое и детальное содержание на родном и иностранном языках;

- уметь аннотировать и реферировать научную литературу по специальности (совершенное владение ознакомительным, изучающим, просмотровым и образным чтением);

- выступать в качестве переводчика на деловых встречах.

Таким образом, успешная профессиональная деятельность специалиста обеспечивается следующими навыками и умениями в различных видах речевой деятельности на иностранном языке;

- умения, необходимые для осуществления личных контактов с зарубежным партнером (устных или письменных);

- умения, необходимые специалисту при обработке информации на иностранном языке. Таким образом, инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально – коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению.

Анализируя проблемы, возникающие сегодня перед преподавателями иностранного языка в неязыковых вузах, мы предлагаем рассмотреть традиционные и коммуникационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Нам представляется, чтобы добиться поставленной цели – научить студента в течении ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане – можно, сочетая традиционные и инновационные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Изучение особенностей устной научной речи должно учитывать новейшие данные

психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения, с другой. На современном этапе развития преподавания иностранных языков при выборе обучения необходимо исходить из особенностей коллектива, в котором он будет использоваться, необходимо учитывать личностные особенности обучаемых, их возраст, интересы, уровень подготовки, период, в течение которого будет происходить обучение, а также техническую оснащенность учебного заведения. В структуру коммуникативного метода входят познавательный, развивающий и обучающий аспекты, которые направлены на воспитание учащегося. Принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общения. Коммуникативный метод впервые выдвинул положения о том, что общения может быть использовано в качестве канала воспитания познания и развития. Общения является социальным процессом, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, воплощенными в материальную и духовную культуру. В общении осуществляется эмоциональные и рациональное взаимодействие людей и влияние друг на друга. Именно общение является важнейшим условием правильного воспитания.

Таким образом, общение выполняет функции обучения, познания и развития и воспитания в коммуникативной методике обучения. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более, что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний так как на них базируется. Устная речь в учебном виде должна, по – видимому, пониматься как слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в формах как устной, то есть диалогической или монологической, так и письменной. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами.

Таким образом, успешная профессиональная деятельность специалиста обеспечивается следующими навыками и умениями в различных видах речевой деятельности на иностранном языке;

- умения, необходимые для осуществления личных контактов с зарубежным партнером (устных или письменных);
- умения, необходимые специалисту при обработке информации на иностранном языке.

Таким образом, инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально – коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению.

#### Список литературы

1. «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе». А.А. Миромобова И.В Рахманова 1967-504с

2. Беспалько В.П. «Педагогика и прогрессивные технологии обучения».  
Москва 1991г

3. «Роль и место аудирования в процессе обучения иностранного языка».  
Москва 1988 г.

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

**Тулабоева Г.Т.**

**Ташкентский институт по проектированию, строительству и эксплуатации автомобильных дорог**

Повседневная реальность последних лет свидетельствует о возросшем статусе иностранных языков в обществе. Сегодня ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что динамика общественной жизни страны и связанные с ней новые цели, масштабы и направленность преобразований вызывают общественную потребность в большом количестве профессиональных юристов, инженеров, экономистов, практически владеющих одним или несколькими современными народными языками. Знание языков дает возможность выпускнику получить реальные шансы занять в обществе более престижное как и в социальном и профессиональном, так и в материальном отношении положение. Таким образом, в решении задачи выполнения государственного заказа о воспитании специалистов высшего профессионального уровня языковое образование является фактором, превращающим человека в развитую личность и расширяющим его социальную, профессиональную и экономическую свободу.

Среди наиболее важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности иностранных языков в современном обществе можно назвать:

глобализацию интеграционных процессов;

межгосударственную интеграцию в сфере права, промышленности, экономики, культуры

доступ к опыту и знаниям, большому информационному богатству, накопленным мировым сообществом, возможности получения качественного образования в стране и за рубежом.

Как же достигаются эти высокие цели в стенах нефилологических вузов? Преподаватели, имея колоссальный профессиональный опыт, делают максимум для осуществления поставленной перед ними задачи. Однако, давайте проанализируем результаты.

Студенты изучают язык в течение 4 лет 1 раз в неделю в группах до 16 человек на дневном отделении. Если учитывать достаточно низкий общий стартовый уровень абитуриентов, то становится ясно, что достичь уровня свободного профессионального общения у студентов практически невозможно. Кроме того, за два последующих курса и без того недостаточно закрепленные знания улетучиваются вовсе под огромным грузом других изучаемых дисциплин. Нельзя забывать, что иностранный язык – это не такая дисциплина, которую можно выучить, сдать и знать всю жизнь, его нужно поддерживать, иначе он перестанет существовать.

В результате, в конце четвертого курса выпускник не только не может профессионально общаться на языке, но с трудом «изъясняться со словарем» на разговорные темы, за небольшим исключением одаренных студентов. Не говоря уже о том, что усилия преподавателей сводятся к минимуму из-за временного разрыва между окончанием курса иностранного языка и профессиональным трудоустройством.

С другой стороны, замечательный опыт преподавания иностранных языков на факультете Международного частного права Московской Юридической академии показывает отличные результаты. Большой объем языка (4 раза в неделю 5 лет!), использование оригинальных английских студентов, а главное существование языка как дисциплины фактически до конца обучения, делает выпускников МЧП значительно более конкурентно способными и защищенными в социальном и профессиональном плане. Зная язык на профессиональном уровне, студенты не испытывают трудностей с устройством на работу. Многие работают на иностранных фирмах и компаниях, тесно сотрудничающих с иностранными партнерами.

Из этого можно сделать вывод о целесообразности изучения языка вплоть до окончания обучения в Академии для того, чтобы не потерять приобретенные навыки к моменту профессионального трудоустройства.

Стоит подумать о том, чтобы продлить срок изучения языка, сохранив его преподавание хотя бы раз в неделю. Есть другой опыт, который широко распространен в западных университетах, когда интенсивность преподавания языка возрастает с переходом на старшие курсы и достигает своего наибольшего объема перед окончанием учебного заведения. Такая система дала бы возможность дать студенту полноценную подготовку по общему иностранному языку на первых 2-3 курсах и сосредоточиться на профессиональном языке на старших.

Однако это пока предложения и проекты, которые будут обсуждаться и приниматься или не приниматься руководящими органами, но работать нужно сегодня, сейчас. Что же можно предложить для решения проблемы улучшения подготовки студентов неязыковых вузов?

Решением является интенсификация процесса преподавания. Этого можно достичь работая в 2 направлениях. С одной стороны, в направлении повышения уровня профессиональной деятельности преподавателя, с другой – в направлении совершенствования методики преподавания с учетом курса на ускорение и одновременно углубление процесса обучения.

Определенная работа в плане повышения уровня профессиональной деятельности преподавания без сомнения ведется: преподаватели обучаются на курсах повышения квалификации, многие посещают лекции и семинары, делают доклады на заседаниях кафедр, пишут статьи по многим аспектам методики. Но вот здесь и возникает некоторый разрыв между теорией и практикой. Теория как бы существует сама по себе, и зачастую непонятно, как ее связать с главным направлением нашей деятельности – практикой и способами ее совершенствования.

В различных учреждениях существует такой документ, как Перечень обязанностей того или иного сотрудника. По итогам аттестации или какой-либо другой оценки его деятельности сотруднику выносятся благодарность за хорошо сделанную работу или порицание за недобросовестную или непрофессиональную деятельность. А как оценить работу преподавателя? Можно это сделать с помощью посещения открытого урока, который рассматривается как знак личной неприязни посещающего или признак грядущей катастрофы, если посещение осуществлено кафедральными властями. К сожалению, в большинстве случаев оценку деятельности преподавателей мы получаем из реплик студентов «классный преподаватель!» или «не пойду я на английский, там делать нечего».

Следствием вышесказанной мысли может стать выработка системы оценки деятельности преподавателя, и прежде всего система самооценки.

Мы заполняем индивидуальные планы, которые включают в себя скорее нашу административно-организационную деятельность, но не отражают методическую компетенцию. Система самооценки преподавателя прежде всего предполагает ответ на вопрос, а все ли и правильно ли я, как педагог, делаю, чтобы внести свой вклад в воспитание профессионально подготовленного студента, способного использовать полученные знания и без затруднения использовать их в профессиональном общении на иностранном языке?

В рамках такой самооценки следовало бы задать себе следующие вопросы:

1. правильно ли я понимаю, что такое содержание обучения иностранному языку в институте, т.е. цели и задачи нашей работы, чему и в каком объеме мы учим;

2. какими должны быть методы обучения предмету;

3. какими могут быть способы представления нового материала;

4. в каком объеме, какого вида и в какой последовательности должны выполняться упражнения;

5. какие методические приемы должны применяться в конкретных условиях обучения;

6. достаточно ли базового материала или необходимо привлечение дополнительного учебного материала;

7. правильно ли методически я строю свое занятие, соблюдаю ли я главное направление содержания обучения на своем семинаре, сохраняю ли я необходимый ритм и темп урока, удастся ли сохранить заинтересованность студентов в предмете, соблюдаю ли я принцип возрастания сложности в подаче материала, сохраняю ли я атмосферу доброжелательности и уважения в отношениях студент-преподаватель;

8. применяю ли я современные технологии и доступные технические средства обучения;

В том, что касается контрольно-оценочной деятельности

1. какие приемы исправления ошибок я использую;

2. какое значение я придаю способам организации взаимной коррекции (т.е. работе в парах по проверке подготовленного материала или работе в группе);

3. какие способы оценки достижений обучаемых я использую

4. какое место в моей контрольной деятельности занимает тестирование, какие виды тестов могли бы быть наиболее эффективными для данной группы студентов;

5. осуществлен ли анализ проведенного тестирования, намечены ли пути исправления ошибок, выявленных в результате тестирования.

В том, что касается психолого-педагогических аспектов обучения.

Можно оценить свою деятельность с точки зрения законов педагогического общения, использования похвалы и критики в педагогическом взаимодействии, деятельность по поддержанию дисциплины на занятии.

Таким образом, говоря о системе направлений самооценки преподавателя как необходимой составляющей интенсификации процесса обучения, мы можем рассматривать их в качестве направлений профессионального совершенствования педагогов.

Прошли годы. И нам приходится адаптировать наш опыт в соответствии с современными требованиями рынка, давать такое языковое образование, которое предполагает не просто общение, а профессионально ориентированное общение. В выполнении этой задачи, с одной стороны, наш опыт – это большое преимущество, но с другой – это и неизменно груз, который толкает нас к работе по старинке, так, как мы работали 20 или 30 лет назад: чтение и перевод подготовленного дома текста, опрос лексики, ответы на вопросы, пересказ (или даже воспроизведение наизусть!). Зачастую схема: один отвечает, двенадцать занимаются, чем хотят, используется на наших занятиях до сих пор. Иногда один – два текста из методического пособия изучаются целый семестр или тексты учатся наизусть и сдаются преподавателю в качестве псевдорассказа. Бывали случаи, когда в качестве задания от студента обязательно требовалось переписывать тексты из методического пособия к себе в тетрадь. В силу того, что мы за много лет хорошо сами выучили содержание используемого учебного материала, мы забываем о много лет назад изученных в институте правилах ведения урока, когда необходимы такие этапы, как «разогрев», озвучивание темы урока, подача грамматики на основе краткого повторения пройденного о том, что проверка домашнего задания не должна быть основным компонентом занятия, о том, что на каждом уроке обязательно должен присутствовать элемент новизны и неподготовленных ответов на основе пройденного, что главным выходом должна стать коммуникация на пройденную тему, т.е. самостоятельное воспроизведение материала в неподготовленной речи. Сохранение бодрого темпа ведения урока, поддержание хорошего настроения, контроль в сочетании с положительной оценкой даже небольших успешных шагов – все это методические приемы, способствующие лучшему и скорейшему усвоению материала. В процессе интенсификации обучения преподавателю могут серьезно помочь технические средства обучения, т.е. в

наших условиях лингафонная установка, с помощью которой можно сократить время в 2 раза, например, чтения, ответов на вопросы, проверки лексики. При этом студенты работают парами, а преподаватель подключается к той или иной паре, помогает или правит ошибки, контролирует процесс. Студентов можно просить пересаживаться время от времени, чтобы они привыкали к другому темпу и тембру речи. То же самое можно и нужно делать и без магнитофона, организовав работу парами или в небольших группах. Важная роль в процессе интенсификации должна отводиться самостоятельной работе студентов. Подготовка к ролевым играм, написание докладов, обзоров, сочинений, на основе пройденного материала будет способствовать закреплению полученных знаний и навыков. Привлечение к процессу обучения изучения литературных произведений в качестве домашнего чтения, материалов прессы с периодической проверкой их на семинаре стало бы серьезной составляющей в самостоятельной работе студентов. Проведение «круглых столов» по определенным темам внутри одной или несколько подгрупп, совместное обсуждение просмотренных фильмов или создание студентами аналитических материалов по ним также являются одним из способов освоения материала с помощью самостоятельной деятельности вне аудитории. Использование компьютера открывает огромные возможности для преподавателя. Одной из самых важных и удобных возможностей является осуществление контроля за усвоением пройденного материала: студенты могут прислать выполненные тесты или контрольные работы по электронной почте, вы можете выслать любые задания. Можно использовать Интернет и для проверки сочинений, анализа литературы или фильмов, заданий связанных с написанием деловой корреспонденции и т.д. Перечисленные приемы позволяют сэкономить время на отдельных видах работ и одновременно усвоить большой объем информации, т.е. интенсифицировать процесс обучения.

Подводя итог всему сказанному, необходимо подчеркнуть что выполнение единой задачи совершенствования профессиональной деятельности преподавателя и методики обучения иностранному языку позволит нам внести достойный вклад в дело профессионального образования будущих выпускников неязыковых вузов.

#### Список литературы

1. П.И Образцов «Психолого-педагогические аспекты разработки и применение в Вузе информационных технологий обучения.
2. В.П. Беспалько «Проблемы становления и развития информационных технологий обучения»

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВА

Тулупова Е.Н.,  
Головина Е.В., канд. филол. наук., доцент  
Оренбургский государственный университет

Цель заявленной статьи заключается в анализе существующих в науке функциональных стилей и в определении стилевых особенностей интернет-отзыва.

С точки зрения лингвистики понятию стиль принадлежит несколько значений. Стиль может рассматриваться как разновидность языка, закрепленная за широкой социально-коммуникативной сферой. Если рассматривать в аспекте функциональности, то стиль определяется как разновидность литературного языка, обусловленная различием функций, выполняемых языком в типовой сфере общения. Другое значение стиля: индивидуальная манера, способ, которым исполнен определенный текст. Также стиль может быть определен как состояние языка в данную эпоху [1, с. 134].

Следует отметить, что стиль соотносится и с языковыми средствами каждого из уровней языковой системы, и с целым высказыванием. Стиль в лингвистике всегда связывается с такими качествами речи, как экспрессивность, эмоциональность, соответствие ситуации общения и задачам общения.

Многим лингвистам долгое время не удавалось дать точное определение такому понятию как функциональный стиль. Только в начале XX века лингвисту В.В. Виноградову удалось сформировать определение, на котором основываются различные толкования понятия «стиль». Согласно В. В. Виноградову, «Функциональный стиль – это общественно осознанная и функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общественного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа» [2, с. 72].

Существует пять основных функциональных стилей: официально-деловой, разговорный, научный, публицистический и художественный. Однако постоянно развивающееся общество и изменения литературного языка приводят к появлению новых стилей. Так с активным использованием компьютеров и сети Интернет, в обществе сформировался определенный комплекс экстралингвистических стилеобразующих факторов. Совокупность этих факторов привела к формированию нового функционального стиля, который получил условное название Интернет-стиля [3, с. 17]. Как отмечает Н. В. Буренина, Интернет-стиль – «подъязык пользователей компьютеров, который чаще всего относят к молодежному жаргону и изучают в рамках именно этого подъязыка» [4, с. 374]. Автор отмечает междисциплинарный

подход к изучению данного лингвистического явления, который вовлекает в сферу исследования психолингвистов, когнитологов и других специалистов.

Следует выделить характерные стилевые черты Интернет-стиля, к которым относят: обезличенность, сжатость, эмоциональность, логичность, оперативность, сочетание языковых и графических средств (например, использование смайлов) [5, с. 35]. Можно сделать вывод о том, что появление нового функционального стиля обусловлено возникновением новой сферы его употребления, которая сформировалась в результате активного распространения и внедрения информационных и компьютерных технологий.

Текст в Интернет-пространстве, представляет собой смешение нескольких функциональных стилей. Но преобладающими стилями являются разговорный и публицистический. Они взаимодействуют друг с другом, иногда вовлекают в речевой процесс и средства других стилей для достижения определенной коммуникативной цели [6].

Для интернет-отзыва характерны следующие особенности:

- 1) широкий спектр обсуждаемых тем и проблем;
- 2) пренебрежение лексическими, стилистическими, грамматическими и синтаксическими нормами и правилами языка;
- 3) непринужденный, естественный характер коммуникации;
- 4) экспрессивность и эмоциональность общения;
- 5) использование невербальных средств для выражения эмоций и экспрессии [7, с. 24].

Языку в интернете присуще как свойства устной, так и письменной речи. Данные свойства стоит рассмотреть по-отдельности.

Д. Кристалл обращает внимание на ряд ключевых различий устной и письменной речи.

I. Устная речь:

- 1) динамичность и связь со временем, непосредственное взаимодействие говорящего и слушающего, наличие конкретного адресата;
- 2) отсутствие временных пауз между производством и восприятием речи, так что говорящий обычно лишен возможности тщательно обдумывать свое высказывание;
- 3) общение лицом к лицу;
- 4) наличие ряда лексических, грамматических и фонетических особенностей;
- 5) невозможность исправления ошибок, возникающих во время устной речи;
- 6) особая роль интонации (темп речи, ритм, паузы и т.д.).

II. Письменная речь:

- 1) статичность и более тесная связь с пространством, удаление адресата от адресанта, абстрактный читатель;
- 2) наличие паузы между производством и восприятием письменной речи, так что пишущий, в большинстве случаев, имеет возможность тщательно обдумать содержание и форму написанного;

- 3) отсутствие непосредственного контакта между пишущим и читателем;
- 4) наличие ряда синтаксических и грамматических особенностей, литературного регистра речи;
- 5) возможность исправления ошибок, возникающих во время письменной речи;
- 6) графическое оформление как уникальная особенность письменной речи [7].

Таким образом, доминирующими стилями в интернет-отзыве являются разговорный и публицистический. Можно сделать вывод о том, что интернет-отзыв обладает свойствами не только письменной речи, но и устной. В интернет-текстах прослеживается упрощение синтаксиса, отклонение от норм письменной речи. В данной статье определены основные стилевые черты, которые характеризуют интернет-текст: сжатость, эмоциональность, логичность, оперативность, сочетание языковых и графических средств.

#### Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. — 4-е изд., испр. и доп./ И.В. Арнольд — М.: Флинта: Наука, 2002. — 384 с.
2. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики/ В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. — 1955. — № 1. — С. 60–87.
3. Кожина М. Н. О соотношении стилей языка и стилей речи с позиции языка как функционирующей системы / М.Н. Кожина // Принципы функционирования языка в его речевых разновидностях / Под ред. Э.И. Матвеевой. — Пермь: Пермский государственный университет, 1984. — С. 3–18.
4. Буренина Н. В. Способы словообразования в компьютерном жаргоне английского и русского языков / Н. В. Буренина // Перевод в меняющемся мире: материалы Международной научно-практической конференции — Саранск. — 2015. — С. 373–379.
5. Антонов В. П. О стилевых чертах Интернет-стиля / В.П. Антонов // Коммуникативная лингвистика: вчера, сегодня, завтра: сб. материалов Международ. науч. конф. / Под общ. ред. Р. С. Сакиевой. — Армавир: АЛУ, 2005. — С. 30–39.
6. Иванов Л. Ю. Язык в электронных средствах коммуникации. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 800 с.
7. Кузнецов А.В. Письменная разговорная речь в онлайн-коммуникации // Молодой учёный. — 2001. — №3. Т.2 — С. 24-26.

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (АНГЛИЙСКИЙ) В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ**

**Харатова Ш.Х.**

**Ташкентский институт по проектированию, строительству и эксплуатации автомобильных дорог**

Процесс обучения иностранным языкам в неязыковых вузах (т.е. высшее учебное заведение, где иностранный (английский) язык не является профильным) в первую очередь, отражает историю и процесс смены подходов и приоритетов к обучению иностранному (английскому) языку в поисках наиболее эффективной и приемлемой научно-методической деятельности. Однако данный процесс обучения иностранному (английскому) языку в высших учебных заведениях необходимо рассматривать в широком контексте происходящего на мировой арене в целом и в сфере профессионального образования в частности, так как необходимость модернизации и совершенствования обусловлена потребностью адаптации системы высшего образования к социально-экономическим потребностям общества. Мнение и утверждение о том, что владение иностранным (английским) языком является неотъемлемым условием успешности и конкурентоспособности современного специалиста на рынке труда, уже давно принято российским обществом. Использование иностранного (английского) языка в профессиональных целях стало необходимостью для специалистов инженерных специальностей, чья деятельность напрямую связана с мировым рынком. В свою очередь, ситуация на мировом рынке и стремление нашей страны полностью интегрироваться в мировое сообщество в качестве равноправного участника вынуждают нас перейти от простого принятия этого утверждения к его полному принятию и реализации.

На практике же, мы можем констатировать, что уровень и качество подготовки специалистов инженерных направлений не всегда отвечает предъявляемым требованиям. Одним из факторов, усложняющих выход наших инженерных специалистов на мировой рынок, является низкий уровень владения иностранным (английским) языком. В сложившихся современных условиях иностранный (английский) язык должен рассматриваться не как второстепенная дисциплина, а как необходимый инструмент профессиональной деятельности, так как академическая и трудовая мобильность, единые международные образовательные стандарты, совместная международная научно-исследовательская и производственная деятельность невозможны без высокого уровня владения иностранным (английским) языком.

При анализе овладения обучающимися уровня владения иностранным языком было выявлено, что международные критерии, и критерии требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, требуют более высокий уровень владения иностранным (английским) языком для инженеров.

В связи со всем вышесказанным, можно выделить основной барьер, влияющий на овладения иностранным языком- низкое качество иноязычной языковой компетенции абитуриентов. Лингвистическая, или языковая, компетенция предполагает владение системой сведений об изучаемом языке на разных уровнях – фонетическом, лексическом, уровне состава слова и словообразования, морфологическом, уровне синтаксиса простого и сложного предложения, стилистическом.

Учащийся обладает лингвистической компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике, употребляя все морфологические и синтаксические преобразования в своей речи. Однако на практике, студенты, поступившие в технический вуз, не обладают базовыми иноязычными знаниями, навыками и умениями. К сожалению, данная тенденция характерна для всех институтов, обеспечивающих подготовку бакалавров и магистров по неязыковым направлениям. Без прочной базы сформированных языковых навыков и умений, о которых мы говорили выше, невозможно развивать разговорные навыки, терминологическую базу, умение беглого чтения и прочие коммуникативные, языковые и межкультурные компетенции.

Тем не менее, в цели инженерного вуза не должно входить обучение базовому уровню иностранного языка. Эту задачу необходимо решать на этапе школьной подготовки, поэтому так важна преемственность и системность в реформе общего и профессионального образования. Несмотря на все перечисленные проблемы, кафедры иностранных языков технических вузов ищут пути максимально эффективного преподавания иностранного языка и профессионального иностранного языка при минимальном количестве выделенных на данную дисциплину часов и низком уровне владения языком выпускниками школ. Так, в институтах ввели в практику распределение студентов по подгруппам в соответствии с их уровнем владения иностранным языком, который определяется на первых занятиях методами тестирования. Это позволяет в рамках одной программы обеспечивать максимально эффективное преподавание иностранного (английского) языка как для студентов, владеющих базовым уровнем языка, так и для продвинутого уровня.

Важную роль в освоении изучаемого языка играет самостоятельная работа студентов, на которую отводятся обязательные часы в рабочей программе. Аудиторные часы, выделяемые в базовом цикле для преподавания иностранного языка, используются в первые два года обучения и тратятся в основном на «подтягивание» языкового уровня основной массы студентов. Для большинства из них вопрос об изучении профессионального иностранного языка вообще не стоит. Такое количество часов явно недостаточно для освоения всех тех компетенций, которые требуются от современного инженера европейского уровня. Зачастую, проблема недостатка аудиторных часов решается за счет так называемого вариативного компонента, который предполагает проведение практических занятий по профессиональному иностранному языку преподавателями профильных кафедр. Такие занятия, как

правило, посвящены рассмотрению проблем, связанных непосредственно с профилем подготовки, и предполагают обсуждение этих проблем на более высоком, профессиональном уровне.

Поэтому, как одно из решений данной задачи, большой объем учебного материала по иностранному языку выносится на самостоятельную работу студента, которую он должен выполнять вне рамок аудиторных занятий. Для этого разработаны интернет-версии лабораторных работ различных уровней, как для студентов первых курсов, так и для студентов, изучающих профессиональный иностранный язык. Есть возможность самостоятельной работы в лингафонном кабинете, который оборудован специальной аудиовизуальной аппаратурой.

Также, немало важную роль играет и недостаточная мотивация студентов к овладению иностранным языком. Мотивация, как известно, напрямую связана с эффективностью обучения. Любой познавательный процесс основывается на желании познания иноязычной культуры. Низкая мотивация к изучению иностранного языка во многом основывается на отрицательном опыте обучения ему на уровне среднего образования. Студенты, поступив в вуз, часто не видят сферы применения иностранного языка в своей будущей профессии, так как просто еще не представляют своего профессионального будущего. Низкая мотивация к изучению иностранного языка также обусловлена ограниченностью его применения в учебных, производственных, а также в реальных жизненных условиях. И здесь для вуза, для профильных кафедр и кафедр иностранных языков есть широкое поле деятельности в сфере налаживания международных образовательных и исследовательских контактов, совместных международных проектов, академических обменов и пр.

Еще одним эффективным (с точки зрения повышения мотивации студентов) методом являются проекты, фестивали, театры, научно-практические конференции, которые организуются на базе института кафедрами иностранных языков. Такого вида мероприятия не только повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка, но и способствуют развитию коммуникативных и презентационных умений, умений работы в команде и прочих необходимых будущему инженеру компетенций. Следует иметь в виду, что все мероприятия вне учебные, требуют достаточно много времени для подготовки. Но даже участие в конкурсах с минимальной языковой составляющей, дает студенту ощущение достижения результата, которое умножается в случае получения призового места. Успех и привлечение внимания ассоциируются с английским языком, что способствует росту мотивации. Особенно заметен такой рост в случае групповой работы студентов при подготовке выступлений. Совместное творчество объединяет и придает дополнительную важность объединяющему началу, которым в частности, в условиях конкурса, является необходимость освоения определенных языковых явлений, как бы малозначительны они ни были.

Безусловно, решение данной проблемы требует комплексного, системного подхода, предполагающего реформирование систем общего и

высшего образования. Опыт преподавания иностранного (английского) языка и профессионального иностранного языка в ВУЗах показывает необходимость увеличения количества аудиторных часов, отводимых на изучение последнего, внедрения интенсивных методов и технологий обучения, максимально приближенного к реальным коммуникативным ситуациям профессиональной и академической направленности, обеспечения преемственности языковой подготовки между младшими и старшими курсами бакалавриата, а также магистратуры. Тесное сотрудничество с профильными кафедрами является важным условием качественной подготовки студентов технических вузов по профессиональному иностранному языку.

Частично решение данных задач по силам одной кафедре иностранных языков, однако без серьезного анализа, полного взаимодействия с профессиональной кафедрой и модернизации системы языковой подготовки в целом их решение представляется нам невыполнимым.

#### Список литературы

1. Аксенова Н.В., Шепетовский Д.В. Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка в техническом ВУЗе // Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 481-483.

2. Батунова И.В. Современные педагогические технологии на уроках иностранного языка как важное условие повышения качества образовательного процесса. // IV Международная научно-практическая конференция: Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия – Новосибирск: Международный научный институт «EDUCATION», 2014. – С. 126-128

3. Боброва Т.О. Современные подходы в формировании лингвистической, коммуникативной и межъязыковой компетенций в обучении иностранному языку в вузе [Электронный ресурс]. – URL: <http://cprsob.ru/load/21-1-0-91> (дата обращения: 10.01.2017).

## **ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТОВ ФОРМАТА «КРАУДСОРСИНГ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

**Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет**

Современная образовательная среда существует в контексте глобальных реформ и трансформаций, которые во многом сопряжены с процессом информатизации общества. По факту само общество стремится отойти от традиционной модели (Society), постепенно превращаясь в сообщество (Community) [2, с. 97], виртуального сетевого формата.

Обретая возможность осуществлять межличностное общение в удобном режиме, пользователи Интернет порождают все большее число сетевых пространств для коммуникации – виртуальные площадки, социальные сети и прочие. Одним из способов продуктивной деятельности онлайн выступают краудсорсинговые проекты, которые в настоящий момент получают все большее распространение среди различных групп населения. В рамках подобных проектов силами волонтеров решаются те или иные проблемы инновационной производственной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий. Примерами могут выступить свободная энциклопедия Википедия, проект NASA Clickworkers по анализу снимков марсианской поверхности с помощью астрономов-любителей, компания InnoCentive, привлекающая ученых решать технологические задачи ведущих производственных объединений, организация Peer-to-Patent, которая привлекает интернет-сообщество к процессу патентования, платформа IdeaStorm по сбору инновационных идей для их последующего внедрения в производство, и многие другие [4].

Термин «crowdsourcing» создан на базе двух англоязычных основ crowd – «толпа» и sourcing – «использование ресурсов»; он был впервые введен писателем Джеффом Хау (Jeff Howe) и редактором журнала «Wired» Марком Робинсоном (Mark Robinson) в июне 2006 года. Важной особенностью краудсорсинг-проектов является то, что работа, как правило, дробится на мелкие модули и выполняется либо бесплатно, либо за незначительное вознаграждение. По мнению специалистов, краудсорсинг позволяет оптимизировать производство и существенно снизить риски управления бизнесом.

В рамках данной главы мы рассмотрим краудсорсинговые проекты, которые могут быть применимы в процессе обучения студентов-филологов в целях повышения уровня их языковой подготовки, формирования общекультурных и профессиональных компетенций, развития навыков исследовательской деятельности. Именно такие информационно-коммуникационные технологии и сетевые ресурсы позволят обучающимся получить практический опыт использования Интернет коммуникаций, а также

опыт продуктивной образовательной, исследовательской, социальной деятельности.

Образование сегодня в ответ на внедряемые инновации и социокультурные вызовы приобретает разнообразные новые формы, среди которых назовем *lifelong learning* и *lifewide learning*, что в дословном переводе означает «образование длиною в жизнь» и «образование шириною в жизнь» соответственно; иными словами человек в современном обществе занимается образованием и самообразованием непрерывно на протяжении всей своей жизни. Причем формат получения и совершенствования знаний, умений и навыков может быть как формальным, так и неформальным, что, однако, не умаляет их значимости и результативности. Одной из неформальных образовательных моделей, позволяющей осуществить системное, целенаправленное и эффективное обучение, может выступить именно краудсорсинг, так как потенциал проектов подобного плана с точки зрения повышения квалификации, кооперации и реальной профессиональной практики сложно переоценить.

Особенностью краудсорсинг-площадок является совместная продуктивная деятельность по производству общественно востребованного продукта для достижения общего блага. Отметим, что описанная тенденция характерна для информационного общества в целом, в виде распространенной практики получения необходимых услуг путем обращения к окружающим с просьбой о содействии. Феномен «социального веба» подкрепляется практикой совместного создания благ и генерируемого интернет-пользователями контента. По аналогичному принципу ведется работа над переводами текстов, аудио и видео-контента, когда совместными усилиями группы профессионалов и любителей в ходе коллективных обсуждений и корректуры порождается текст на языке перевода.

По мнению специалистов, сетевой краудсорсинг, реализуемый на основе современных информационных и коммуникационных технологий:

- предполагает на выходе учебного процесса получение законченного общественно востребованного продукта, что в плане образования взрослых открывает возможности продуктивной деятельности в самом процессе обучения и в наибольшей степени соответствует биологическому и социальному статусу зрелого организма и полноправного члена общества, для которого свойственно несколько ироничное отношение к собственной, исключительно учебной деятельности, актуализирующей его детский и юношеский опыт;

- обеспечивает новую систему оценки учебных достижений на основе внешнего транспарентного образовательного контроля сообщества, что, в свою очередь, облегчает как признание (валидацию) результатов полученного образования, так и ответственность обучаемого;

- открывает для обучаемых путь к социализации в высокотехнологичных сетевых мульти-языковых сообществах, что является незаменимым компонентом современного образования; как в традиционном обществе

образование играет главную роль при вхождении человека в профессиональную среду, так в сетевых сообществах оно призвано стать решающим фактором его «социальной включенности» (social inclusion);

- органично интегрируется в решении образовательных задач с учреждениями формального образования посредством создания открытых университетов, дистанционных курсов и тому подобных и открывает свои образовательные возможности для широких кругов, практикующих информальное образование;

- содержит в себе огромный воспитательный потенциал, в полной мере соответствующий современной социокультурной ситуации, утверждающий на личном примере самоценность образования и дающий надежду на преодоление тенденции консьюмеризации образования [3, с. 150-151].

Краудсорсинговые проекты, которые мы рассмотрим в рамках данной работы, в полной или значительной мере отвечают вышеперечисленным характеристикам. Все они, а именно Wikipedia, Переведем Coursera, Duolingo, OpenCorpora, Мультитран, являются успешными и практико-ориентированными.

Из перечисленных нами ресурсов, отобранных с ориентацией на подготовку студентов-филологов, первой упомянута интернет-энциклопедия Википедия (Wikipedia, [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)), что свидетельствует, несмотря на скептическое отношение к ней ряда специалистов, о выдающемся статусе проекта. Значимость определяется объемом представленной информации и тематическим охватом; причем последний из критериев способствует тому, что Википедия является самой полной энциклопедией в истории человечества. Проект был создан в 2001 году и на сегодняшний день признан самым крупным (40 миллионов статей на 301 языке мира) и самым популярным справочником в сети Интернет (пятое место по посещаемости). Главная особенность энциклопедии Википедия заключается в том, что ее создателем и редактором может выступить любой пользователь; причем внесение изменений или сведений не требует предварительной регистрации, и данные незамедлительно становятся общедоступными. Такая политика базируется на убеждении, что открытое интернет-сообщество способно создать качественный информационно-коммуникативный ресурс с основой на нейтральных уважительных позициях его участников.

Наряду с Википедией существуют родственные ей проекты: Викицитатник – собрание крылатых фраз, пословиц и поговорок; Викиучебник – коллекция свободно распространяемой учебной литературы; Викитека – библиотека свободно распространяемых оригинальных текстов; Викивиды – справочник по таксономии биологических видов; Викиновости – международное информационное агентство и открытое новостное интернет-издание; Викиверситет – новая форма интерактивного образования и ведения открытых научных проектов; Викигид – открытый многоязычный проект по туризму и созданию путеводителей; Викисклад – централизованное хранилище мультимедийных файлов из фонда Викимедиа; Викиданные – совместно

редактируемая база знаний фонда Викимедиа, но особое значение для лингвистической науки и языкового образования имеет Викисловарь [6], многофункциональный словарь и тезаурус.

Свободно пополняемый, многофункциональный Викисловарь на английском языке появился в 2012 году; корпус на русском языке был создан в 2004 году, и уже в 2008 году вышел на первое место по размеру базы данных среди всех викисловарей. Он содержит грамматические описания, толкования и переводы словарных единиц, а также их этимологические данные, фонетические свойства и семантические связи. В ходе работы над различными языковыми разделами словаря сложилась комплексная концепция универсального лексикографического ресурса, ставшая впервые возможной благодаря электронным технологиям. Концепция ресурса заключается в полном, всестороннем описании всех лексических единиц всех естественных (и основных искусственных) языков, имеющих письменность. Полнота и степень последовательности реализации этой концепции варьируется в зависимости от языкового раздела проекта. Викисловарь не включает подробного описания фактов и энциклопедической информации, однако предоставляет уникальную информацию, отсутствующую в Википедии, а именно: словосочетания, поговорки, аббревиатуры, акронимы, описание ошибок правописания, упрощённые/искажённые варианты написания / произнесения слов, спорные случаи употребления, протологизмы, ономотопею, разные стили (например, разговорный) и предметные области [9]. В Викисловаре представлены следующие семантические отношения: синонимы, антонимы, гиперонимы, гипонимы, согипонимы, холонимы, меронимы, паронимы. Многие направления филологической деятельности могут задействовать данные электронного словаря, среди них машинный перевод, распознавание и синтез речи, построение онтологий и баз знаний, анализ тональности речи и частеречная разметка. Студенты могут принять участие в дополнении и улучшении имеющихся статей Викисловаря, а также создании новых статей либо после регистрации, либо путем использования специального «инкубатора». Лексикографическая работа ведется по строго определенным правилам и дополняется обсуждениями на портале сообщества, а также в комментариях к каждой статье и категории.

Продолжая тематику краудсорсинговых словарей, отметим особенности и значимость проекта Мультитран, который представляет собой интернет-систему двуязычных словарей на базе 12 языков мира (русский, английский, французский, немецкий, итальянский, испанский, нидерландский, латышский, эстонский, японский, африкаанс, калмыцкий, эсперанто). На сегодняшний день это один из наиболее полных и самых популярных автоматических онлайн-словарей в России: ежедневно сайт посещают более 90 тысяч человек, выполняются более 1,5 миллионов поисковых запросов. Поиск может осуществляться по алфавиту, морфологическим формам, фразам и устойчивым словосочетаниям в пределах более 800 тематических областей. Важной характерной чертой ресурса является наличие форума, где любой пользователь

может обратиться с вопросом к переводчикам и получить профессиональный совет. Мультитран предоставляет всем желающим возможность активного самостоятельного пополнения словаря новыми терминами, а также уникальный шанс дополнения имеющихся статей комментариями об ошибках и неточностях.

Переводческая деятельность в интерактивном режиме также может осуществляться на краудсорсинг-площадках, примером чему выступает проект «Переведем Курсера», который стартовал в 2014 году и достиг значимых результатов (выполнен перевод 47 оригинальных учебных курсов всемирно известного образовательного портала Coursera). Для реализации работы над проектом компания ABYU LS разработала специальную технологическую платформу, которая позволяет волонтерам одновременно переводить субтитры к понравившимся курсам в режиме онлайн. Для её создания за основу была взята облачная система нового поколения, предназначенная для автоматизации перевода – Smartcat, что позволило унифицировать терминологию, экономить время и сохранять единообразие [5]. Данная технология позволяет волонтерам без специальных знаний или подготовки использовать память переводов, контроль терминологии, постредактирование машинного перевода, что помогает им сделать качественный перевод, расти профессионально и совершенствовать знания английского языка.

Многие лингвистические задачи, как в плане научной деятельности, так и в ходе языковой практики, могут быть решены посредством использования так называемых текстовых корпусов, которые представляют собой специальным образом подобранные и структурированные коллекции текстов. Наиболее информативными являются размеченные корпуса, где частям текста приписана лингвистическая информация, например, частеречная принадлежность единиц. Однако создание размеченного корпуса является весьма трудоемким процессом, что приводит к тому, что подобные проекты разрабатываются специалистами в узконаправленных государственных учреждениях в незначительном количестве. Для обеспечения оптимальной работы с корпусом он должен быть доступен не только для просмотра через интерфейс, но и для скачивания в полном объеме на персональный компьютер пользователя. Проект «Открытый корпус» (OpenCorpora, [www.opencorpora.org](http://www.opencorpora.org)) нацелен на создание морфологически, синтаксически и семантически размеченного корпуса текстов на русском языке. Он был инициирован в 2009 году, редактируется пользователями и в полном объеме доступен для исследователей. Достоинствами проекта являются удобный интерфейс редактирования разметки и исправления ошибок, инструменты для контроля качества, а также стандарт разметки для русского языка. На текущий момент все желающие могут принять участие в дальнейшей разработке корпуса путем участия в разметке и снятии морфологической неоднозначности, добавления текстов и поиска источников свободно доступных текстов, оказания помощи в разработке программного обеспечения корпуса и связанных с ним библиотек [4]. Для студентов-филологов вполне посильной задачей сможет стать участие в разметке текстов

OpenCorpora, что осуществляется путем выполнения ряда заданий в течение нескольких минут. Задания сгруппированы в пулы, над которыми работают несколько человек; по окончании работы пул закрывается и проходит проверку модераторами для принятия окончательного решения и переноса в разметку корпуса.

Знания иностранного языка также могут быть актуализированы в рамках краудсорсинг-проектов, одним из которых выступает Duolingo [6]. Названный ресурс разработан таким образом, что по мере прохождения уроков пользователи параллельно оказывают помощь в переводе веб-сайтов, статей и других документов. По состоянию на декабрь 2018 года пользователи, владеющие русским языком, могут изучать английский, немецкий, французский и испанский языки; в процессе подготовки – итальянский и шведский. Платформа является бесплатной, что достигается за счет привлечения студентов к переводу статей, предоставляемых Duolingo со стороны различных организаций-заказчиков, которые платят за выполненные переводы.

Рассмотрение ряда современных краудсорсинг-проектов свидетельствует о том, что образование и осуществление профессиональной практики на базе подобных площадок возможны и эффективны; они выгодно отличаются общедоступностью, прозрачностью, разнообразием и имеют огромный потенциал для развития.

#### Список литературы

1. Викисловарь. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/Викисловарь>.
2. Кастельс, М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2004. – 328 с.
3. Концевой, М.П. Краудсорсинговые интернет-ресурсы в современном языковом образовании / М.П. Концевой // Текст. Язык. Человек: сб. науч. тр. В 2 ч. Ч.1. / УО МГПУ им. И.П. Шамякина. – Мозырь, 2015. – С. 150-152.
4. Краудсорсинг // Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Краудсорсинг>.
5. Переведем Coursera. – Режим доступа: <https://coursera.abbyy-ls.com/>.
6. Duolingo. – Режим доступа: <https://www.duolingo.com/>.
7. OpenCorpora: открытый корпус. – Режим доступа: [www.opencorpora.org](http://www.opencorpora.org).
8. Wikipedia. – Режим доступа: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org).
9. Zesch T., Müller C., Gurevych I. Extracting Lexical Semantic Knowledge from Wikipedia and Wiktionary : Proc. of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation. – Marrakech, Morocco, 2008.

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРЕПОДАВАНИЮ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**

**Швацкий А.Ю., канд.психол.наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Пристальное внимание к проблемам системы образования в последнее время позволило выявить явное несоответствие качества профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе тем требованиям, которые предъявляет современное общество к уровню иноязычной компетентности человека. Ведущая роль в процессе обучения иностранным языкам принадлежит именно педагогу средней общеобразовательной школы, поэтому для успешного решения профессиональных задач ему необходимо иметь достаточный уровень сформированности как универсальных, так и профессиональных компетенций.

Тенденции, наметившиеся в сфере языкового образования – децентрализация, ориентация на мировые тенденции развития, создание новых образовательных стандартов – привели к пересмотру содержания и задач иноязычного образования, изменению роли и функций учителя иностранных языков в образовательном процессе. Современный процесс обучения иностранным языкам переориентируется с предметоцентрического на культуросообразный, и в этой связи обучение иностранным языкам представляет собой процесс формирования субъекта межкультурной коммуникации.

Общие требования к уровню профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка представлены в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» и федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование определяют требования к результатам освоения программы обучения в вузе: универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника по профилю подготовки «Иностранный язык». Для эффективного решения практических задач обучения иноязычной коммуникации учитель должен быть готов к реализации таких видов профессиональной деятельности, как: педагогическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская, проектная, методическая и др. При этом он должен обладать актуализированными знаниями по методике преподавания иностранного языка, фундаментальными знаниями лингвистики и теории изучаемого языка, а также коммуникативными компетенциями на иностранном языке.

Анализ требований к уровню профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, предъявляемых к соискателям на рынке труда, обобщение отечественного и зарубежного опыта в сфере подготовки

специалистов по межкультурной коммуникации позволяет нам выделить три блока профессиональных компетенций, которыми должен владеть выпускник языкового педагогического факультета вуза, чтобы быть востребованным в современном космополитичном социуме: профессионально-языковые компетенции, профессионально-коммуникативные и профессионально-методические компетенции.

Данные три блока базовых компетенций и должны, на наш взгляд, лежать в основе процесса вузовской подготовки будущих учителей иностранного языка.

Профессионально-языковая компетентность педагога предполагает владение иностранным языком на профессиональном уровне. Это значит, что он не только освоил систему преподаваемого языка и способен применять принципы его функционирования в практических ситуациях межкультурной коммуникации, но и имеет комплексное представление о корреляции данного языка с культурными особенностями народа, знает о национально-культурной специфике страны изучаемого языка, способен применять полученные языковые знания и умения в процессе обучения иностранному языку в школе. Формирование такой компетентности возможно путем приобщения обучающегося к языковой картине мира, характерной для образованного носителя данного языка, т.е. в процессе формирования «вторичной» языковой личности [2].

Вторичная языковая личность как термин был введен в научный оборот И.И. Халеевой [3] для обозначения интегративного лингвокогнитивного образования, которое подразумевает наличие в когнитивной системе субъекта вторичных когнитивных конструкций в виде вербально-семантических кодов, позволяющих приобщиться к языковой картине мира представителя иной лингвокультурной общности.

Становление вторичной языковой личности предполагает формирование у педагога вторичного языкового сознания, которое позволяет ему выстраивать лингвокультурное соответствие между иностранным и родным языками, соотносить знания о мире своего и другого народа на уровне образов сознания. Закономерности формирования такого сознания могут быть адекватно изучены только на междисциплинарном уровне с использованием современных достижений таких наук, как: лингвистика, лингводидактика, психология и др. Психологическое обоснование положения о формировании вторичного языкового сознания у будущего учителя иностранного языка восходит к концепции П.Я. Гальперина, согласно которой специфика языкового сознания конкретного народа как носителя данного языка заключается в особом отражении неязыковой действительности в системе языковых значений, которые в других языках отражаются иначе или не отражены вообще. По выражению автора, «язык, будучи способом и орудием познания, одновременно содержит и специфическое языковое отражение действительности в идеальной форме, закрепленное в языковых значениях формальных структур каждого конкретного языка» [1, с.97].

В процессе профессионального освоения иностранного языка субъект сопоставляет и одновременно осознает лингвокультурное своеобразие этих значений и способов действия. Следовательно, происходит «переосознание», так как субъект раскрывает для себя способ, каким определенное предметное содержание осознается представителями другого народа. Именно поэтому такое значение придается формированию вторичного языкового сознания в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка: только обладатель вторичного языкового сознания будет способен не просто научить обучающегося пользоваться иностранным языком как средством общения, но приобщить его к иной языковой картине мира, характерной для носителя данного языка, а значит, научить понимать его мотивы, установки и ценностные ориентации как представителя другого народа [4].

Профессионально-коммуникативная компетентность учителя иностранного языка означает сформированность коммуникативных умений (компетенций) педагога. Содержание этих компетенций традиционно рассматривается в трех аспектах: лингвистическом, социокультурном и прагматическом.

Лингвистическое содержание профессионально-коммуникативных компетенций включает в себя знания системы иностранного языка в совокупности фонетических и лексико-грамматических явлений и когнитивной организации вторичного языкового сознания, знание литературной нормы языка, умения и навыки лингвистического анализа текста разного типа (делового, публицистического, научного, художественного) и его применения в различных социально-детерминированных ситуациях.

Социокультурный аспект профессионально-коммуникативных компетенций учителя иностранного языка предполагает наличие знаний об этно-культурных особенностях поведения носителя преподаваемого языка, как речевого, так и невербального (жесты, позы, мимика, интонация и т.п.), а также способность творчески реализовывать эти знания в условиях практической коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Прагматическое содержание коммуникативных компетенций учителя состоит из знаний прагматических аспектов иноязычного высказывания и лингвистических особенностей стилистической организации дискурса, а также способностей применять данные знания в ситуациях межкультурной коммуникации.

Указанные коммуникативные компетенции педагога могут быть конкретизированы в виде качественных требований, предъявляемых к уровню владения студентами коммуникативными умениями во всех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо).

Не менее важным требованием к уровню профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка является владение профессионально-методическими компетенциями. Это объясняется, прежде всего, тем, что от уровня владения методическими принципами и приемами организации

культурно-ориентированного и коммуникативно-направленного обучения напрямую зависит эффективность преподавания иностранного языка. Учитель должен не только сам профессионально владеть иностранным языком, знать особенности языковой системы и национально-культурные особенности носителя этого языка, но и уметь сопоставлять и разъяснять лингвистические различия, выявлять трудности усвоения языкового материала, объяснять значение и употребление лексического и грамматического материала, а также разъяснять специфику иной культуры в процессе обучения иностранному языку.

Содержание методических компетенций педагога определяется функциями и задачами его педагогической деятельности. Так, в зависимости от структурных компонентов деятельности учителя иностранного языка традиционно выделяют следующие методические умения: 1) проектировочные умения (планирование отдельных уроков, циклов, всего курса); 2) адаптационные умения (поиск адекватных приемов решения поставленных задач в зависимости от изменяющихся условий деятельности); 3) организационные умения, выделяемые по видам работ на уроке; 4) мотивационные умения, обеспечивающие интерес обучающихся к учебному процессу; 5) умения контроля и самоконтроля; 6) исследовательские умения.

На наш взгляд, именно методическая составляющая является ведущей в системе подготовки будущих учителей иностранных языков. Это определяется следующими положениями.

Методическая деятельность представляет собой такой аспект педагогического труда, благодаря которому достигается единство научной и педагогической деятельности. Проработка вопросов методики преподавания иностранного языка способствует интеграции языковых и педагогических умений и навыков педагога, стимулирует его научно-исследовательскую активность в области филологии и лингвистики, обеспечивает развитие профессионально-значимых качеств личности педагога и продвижение самой педагогической деятельности на качественно новый уровень ее осуществления.

Методический ракурс анализа языкового материала помогает учителю иностранного языка объективно оценивать и подбирать учебный материал с позиции его обучающей ценности, предвосхищать возникновение у обучающихся затруднений в процессе межкультурной коммуникации как в рамках конкретного урока, так и целостного процесса обучения. Многочисленные примеры из школьной практики подтверждают тезис, что высококлассные учителя-методисты в совершенстве владеют преподаваемым предметом, в нашем случае, иностранным языком.

Владение профессионально-методическими компетенциями помогает педагогу сохранять неразрывной связью между теорией иностранного языка и практикой его преподавания, так как основной акцент делается на конкретных приемах организации познавательной деятельности обучающихся.

Также, методика преподавания иностранного языка выступает в роли ключевого звена, связывающего психологию с практикой иноязычного

общения. Ее нельзя рассматривать как комплект универсальных приемов и рецептов обучения иностранному языку, ибо она является сферой творческой деятельности педагога, в которой психологические знания и умения учителя становятся инструментом анализа конкретной педагогической ситуации и проектирования конкретной ситуации межкультурного взаимодействия.

Все вышесказанное дает возможность сформулировать некоторые из основных требований к системе профессиональной подготовки учителей иностранных языков в высшей школе. Во-первых, процесс обучения на языковом факультете должен быть направлен на формирование вторичной языковой личности будущего педагога. На первый план выдвигается принцип культуросообразности. Во-вторых, в основу языковой подготовки в должны быть положены принципы, позволяющие осуществлять формирование коммуникативных умений (лингвистического, социокультурного и прагматического аспектов) студентов как субъектов межкультурной коммуникации. И, наконец, не менее значимой является профессиональная направленность подготовки, понимаемая как целенаправленное и планомерное построение методического мастерства педагога, владеющего арсеналом методических приемов и средств и готового их преобразовывать и развивать в зависимости от изменяющихся условий профессионально-педагогической деятельности.

#### Список литературы

1. Гальперин, П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и речи / П.Я. Гальперин // Вопросы философии. – 1977. - № 4. – С.95-101.
2. Потемкина, Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности / Е.В. Потемкина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. - № 1. – С. 215-224.
3. Халеева, И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? / И.И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М., 1999. – С.64.
4. Хлызова, Н.Ю. Структурные компоненты медиакомпетентности вторичной языковой личности / Н.Ю. Хлызова // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. - 2016. - № 3 (10). – С. 184-191.

## НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДОСУГОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ

Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент,  
Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент  
Оренбургский государственный университет

Предметом исследования в данной статье являются лексические единицы, характеризующие досуговые предпочтения немецкой молодежи, как одну из тематических доминант лексикона молодежи. Материалом исследования стали неологизмы, являющиеся одним из способов пополнения языка; выявлены основные модели их создания. Теоретические положения подкреплены актуальными примерами из сленга немецкоязычных пользователей.

Общеизвестно, что в языке, как в зеркале, отражается любая сфера человеческой жизни, будь то политика, экономика, технический прогресс, новые тенденции в образе жизни и времяпрепровождении людей. Общество развивается, и вместе с ним изменяется язык молодежи.

Сленг регулярно употребляется в среде молодежи какого-либо квартала или отдельной более или менее замкнутой референтной группы, например, членов определенной субкультуры, как способ скрыть смысл произносимого от окружающих их людей. Молодежный сленг – это «пароль» всех членов референтной группы [1].

В целях самоутверждения, желая выглядеть современными, «продвинутыми», молодые люди начинают употреблять слова и выражения, отличающиеся от общепринятой речевой нормы. В связи с созданием новых, ранее не существующих видов деятельности, возможностей времяпрепровождения появляется большое количество неологизмов. Неологизмы, возникающие для обозначения хобби немецкой молодежи, развлечений и участников этих развлечений, успешно функционирующие и используемые для обеспечения коммуникации в молодежной среде, мы будем называть неологизмами, обозначающими досуговые предпочтения.

Немецкий лингвист Д. Герберг считает, что слово является неологизмом, если: «1) его форма и содержание или 2) только содержание в какой-то момент времени и в течение определенного времени воспринимаются большинством носителей языка как новое» [3, с. 74]. В нашей статье мы придерживаемся именно этого определения.

Рассмотрим основные модели образования неологизмов в языке немецкой молодежи, так или иначе относящиеся к сфере досуга.

Молодежь активно использует в своей речи сокращения, отражающие не только тенденцию экономии языковых средств, но и желание не быть понятыми.

Если на приглашении на вечеринку стоит таинственное сокращение **ВУОВ** (от англ. *bring your own bottle*), оно означает, что приглашенный должен принести с собой напитки. На такой приноси-с-собой-напитки-вечеринке

(*Buddelparty* – от нем. *Buddel – Flasche* и англ. *Party*) все принесенные напитки составляют на центральном столе, и действует правило самообслуживания [4, с. 81].

**MOF** (от нем. сокр. *Mensch ohne Freunde*) – человек без друзей. Это сокращение имеет отрицательную коннотацию и используется в основном в целях языковой экономии в Интернет-сленге и при написании СМС. Тот, кто из-за работы, учебы или активной жизни в соцсетях пренебрегает общением в реальной жизни, рискует стать человеком без друзей (MOF) [4, с. 23].

**Drölf** (от нем. сокр. *zwischen 12.00 und 14.00*) – «в надцать». Этим словом немецкие молодые люди называют примерное время суток. Тринадцатый час ночи закрепился, как правило, в лексиконе ночных гуляк. Если Рольф говорит: «Я приду на вечеринку часов в надцать» (*Ich komme zur Party etwa gegen drölf*), это значит, что ранее двенадцати его ждать не следует [4, с. 83].

Еще одной многочисленной группой являются неологизмы-новообразования, возникшие в результате словосложения – это слова с ясной словообразовательной структурой, состоящие из компонентов, уже использовавшихся в другом сочетании в иных словообразовательных конфигурациях.

При первом же взгляде на корпус примеров бросается в глаза, что в основе практически всех неологизмов лежат англицизмы.

**Back-up-Freund** (от англ. *to back up – unterstützen, hinter j-m stehen*). Такой друг нужен тому, кто хочет пригласить за столик симпатичную девушку и ее подружку. Его задача состоит в том, чтобы увлечь подругу, в то время как его товарищ пытается очаровать свою симпатию. Дружба обязывает. Так ему приходится быть использованным в чьих-то интересах, оставлять свои личные интересы в стороне, образуя крепкий тыл, если друг захочет появиться на вечеринке в компании своей прекрасной дамы [4, с. 13].

**Vorderhour** (от англ. *Afterhour – die Stunden danach*). В отличие от *Afterhour* (вечеринка после вечеринки), *Vorderhour* означает выше названный популярный разогрев с целью создания настроения на предстоящую ночную жизнь [4, с. 98].

**Partyparasit**. Почти каждому студенту известна ситуация: он устраивает в общежитии вечеринку и в течение всего вечера появляется все больше неизвестных людей, которых не знает никто. Незванные гости смешиваются с основными гостями как само собой разумеющееся и не прочь полакомиться выставленным пивом и снеками. Как правило, о вечеринках они узнают от третьих лиц или воспринимают громкую музыку или множество авто у подъезда как признак тусовки. Если они – профессиональные тусовщики, они зажигают на вечеринке, создают настроение погорячее. В противном случае они ведут себя вызывающе, высмеивают гостей, устраивают погромы, воруют вещи гостей и рискуют, таким образом, получить по заслугам [4, с. 90].

Для разговорной речи молодежи характерны усечения. Все типы усечения слова принято считать контрактурами. Контрактуры имеют ряд преимуществ перед полными наименованиями – они короче, удобны для

сочетания с другими основами в единый комплекс сложного слова. Поэтому мы встречаем их в большом числе в лексиконе молодежи:

**Aquaholiker** (срещ. от лат. *Aqua* – *Wasser* и *Alkoholiker*) – водоголик. Люди, которые даже на вечеринках избегают употребления алкоголя и пьют только воду, являются водоголиками. К ним относятся не только те, которым еще надо вести автомобиль, а вообще люди, которые не испытывают влечения к алкогольным напиткам [4, с. 79].

**Brinner** (срещ. от англ. *breakfast* – *Frühstück* и *dinner* – *Abendessen*). *Brunch* – смесь завтрака и обеда, как правило подается в послеобеденное время в специализированных кафе крупных городов. Если какой-нибудь ночной гуляка проспит даже его, то ему останется только *Brinner*, завтрак во время ужина, который плавно может перейти в разогрев (*Vorderhour*) [4, с. 81].

**Schnüchtern** (срещ. от нем. *schüstern* und *nüchtern*). Алкоголь может оказывать на человека необычное действие. Тихий незаметный интеллигент после нескольких рюмок превращается в настоящего шоумена. Вдруг он становится открытым, общительным, охотно идет на контакт и участвует в разговоре. Но если в руке не оказывается промиллесодержащей «скорой помощи», то он остается замкнутым и стесняется находиться в центре внимания. Тот, кто очень скромн будучи трезвым, тот «скротрезвый» / «schnüchtern» [4, с. 93].

Самым продуктивным способом создания неологизмов является суффиксация/префиксация. С помощью прибавления суффикса –en к корню-англицизму в немецком молодежном сленге появилось множество глаголов, обозначающих различные операции во «всемирной паутине», с помощью прибавления суффикса –er – множество существительных, обозначающих участников этих операций и процессов.

**Meeten** (от англ. *to meet* – *treffen*) – *встречать (ся)*. Это действие хорошо известно офисным работникам: они бегают с одного заседания на другое, называя все это «встречи / митинг», потому что так звучит по-деловому. То, что уже давно принято в профессиональной деятельности, постепенно затрагивает другие сферы жизни, где люди поддерживают реальные социальные отношения: встречаются с друзьями, родителями, одноклассниками. Понятия из офисного жаргона постепенно переходят в повседневную речь. *Briefing*, означающий первоначально краткий инструктаж на рабочем месте, уже вышел за стены офиса. *Heutzutage werden Freunde gebrieft*. Сегодня инструктируют друзей, какое пиво или какую пиццу они должны принести товарищу на заправке [4, с. 23].

**Aufbitchen** (от англ. разг. *bitch* – *Schlampe*) – *нанести яркий, вызывающий макияж*. Выходя поздно вечером прогуляться, в определенных районах можно встретить женщин с „боевым раскрасом“. Они красят веки всеми цветами радуги, губы – ярко красной помадой, а их наряды вгоняют окружающих в краску. Для своей ночной жизни эти дамы легкого поведения наносят не легкий, естественный макияж, а яркий, вызывающий раскрас, такой сильный, что их стиль опускается до отсутствия оногo [4, с. 79].

**Bashen** (от англ. *to bash – zerschlagen, zerstören*) – биться, драться. Агрессивные игроки в компьютерной игре или люди в реальной жизни могут жестоко драться. Кто-то убивает физически, кто-то – психологически. Среди немецких студентов известна *Partybashing* (от англ. *party – Feier, bashing – Gewalt*) – вечеринка, сопровождаемая избиениями – настоящий кошмар любого общежития. К сожалению, на закрытых, личных вечеринках существует риск того, что громкая музыка и веселье вырвутся на улицу, привлекая халявщиков / *Partyparasiten*. А этих непрошенных гостей прогонят силой – *Solche Partyparasiten werden weggebisht* [4, с. 79].

**Raiden** (от англ. *to raid – überfallen*) – напасть, нагрянуть. В своем прямом значении этот глагол означает «напасть», используется, прежде всего, в компьютерных играх, когда речь идет об атаках и битвах. В переносном смысле глагол употребляется в разговорной речи как синоним слова «besuchen / посещать». При этом речь идет не о появлении на запланированную вечеринку, а о спонтанном неожиданном визите [4, с. 92].

**Biergarteln** (от нем. *Bier und Garten*) – проводить время в пивном саду. Встретиться с друзьями в солнечную погоду в пивном саду, выпить кружку пива, съесть принесенные бутерброды и так убить весь день – это любимое занятие жителей Мюнхена в теплое время года обозначается именно этим понятием. Связано ли это со сменой климата или образом жизни южных немцев? В любом случае это досуговое предпочтение стало популярным и на Севере Германии, там, где пивных садов вовсе нет [4, с. 80].

**Vorglühen** – разогреть(ся). Первоначально слово пришло из автотехники, но прочно заняло свое место на светских мероприятиях. Если раньше дизельные моторы подогревались до нужной температуры с помощью свечи зажигания, то сейчас молодые люди разогреваются перед вечеринкой парой стаканчиков [4, с. 98].

**Couchen** (от англ. *Couch – Sofa*) – проводить время / развлекаться на диване. Шумным вечеринкам многие предпочитают уютно устроиться дома, расположиться на диване, надев пушистый свитер и удобные спортивные брюки. Если к тому же заранее закупиться в супермаркете и взять напрокат множество фильмов в видеотеке, можно бездельничая провести так все выходные. Диван становится при этом центром Вселенной: здесь завтракают, смотрят фильмы, пьют пиво, милуются и просто расслабляются в пижамном стиле – *Pujamalook* [4, с. 81].

Доля неологизмов в молодежном сленге достаточно велика, доля неологизмов, отражающих досуговые предпочтения молодежи – огромна. Самыми продуктивными способами их пополнения являются сокращение, усечение, словосложение, суффиксация. В основе большинства неологизмов молодежного сленга, относящихся к сфере развлечений, лежат англицизмы.

Неологизмы молодежного сленга придают языку особое своеобразие. Язык, который рожден в среде молодых людей, со временем занимает свое место в общеупотребительном языке и претендует на то, чтобы занять там постоянное место. Современные СМИ, Интернет-ресурсы, блоги, чаты,

форумы, видеохостинги как в Германии, так и во всем мире направлены на молодежную аудиторию, поэтому в них преобладает сленг. К тому же, все больше взрослых употребляют их в повседневном общении

#### Список литературы

1 Береговская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. 1996. № 3 С. 123-126.

2 Ольшанский, И. Г. Лексикология: современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache: учебник / И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева. – Москва: Академия, 2005. – 416 с.

3 Herberg, D. Neuer Wortschatz Neologismen der 90-er Jahre im Deutschen. / D. Herberg. – Berlin: Walterde Gruyter, 2004. –393 S.

4 Das neue Wörterbuch der Szenensprachen. Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2009. 204 S.

# ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА)

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук  
Оренбургский государственный университет

Коренные изменения, произошедшие в современном российском обществе, повлекли за собой закономерное изменение задач, которые ставятся сегодня перед всей системой образования. Одним из наиболее сложных и приоритетных направлений деятельности современной школы провозглашается патриотическое воспитание, воспитание гражданина своей страны.

Проблема патриотизма и патриотического воспитания подрастающего поколения волновала лучших представителей человечества с незапамятных времен. Уже Платон в своих «Диалогах» утверждал: «И на войне, и на суде, и повсюду надо исполнять то, что велит... Отечество» [1].

В России тема любви к Родине была ведущей в трудах многих философов, историков, педагогов, писателей. О патриотизме в разное время писали, спорили и пытались осознать этот феномен Н.М. Карамзин, А.Н.Радищев, А.С. Пушкин, А.Ф.Бестужев, В.Г. Белинский, А.С. Хомяков, Н.А. Добролюбов, Ф.М. Достоевский, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев и др., акцентируя внимание на том, что гражданско-патриотические качества личности формируются в процессе воспитания. Так, А.Ф. Бестужев писал: «Мнения, желания, страсти, пользы, понятия о добре и зле, о чести и бесчестии, о пороке и добродетели мы приобретаем сперва воспитанием, потом утверждаем оные обхождением. Если сии понятия верны, соглашены с опытом и рассудком, мы становимся существами рассудительными, честными, добродетельными; если же они лживы, если ум наш исполнен заблуждений и предрассудков, мы становимся нерассудительны, не способны ни к своему, ни к взаимному с прочими благосостоянию» [2].

В условиях современной России вопрос о патриотическом воспитании не только не теряет своей актуальности, но приобретает еще большую значимость. Формирование патриотизма у подрастающего поколения является фундаментом современного общества, «могучим источником прогресса каждого человека, коллектива, всей страны» [3].

Формирование патриотизма у школьников осуществляется прежде всего в системе учебных занятий, путем создания таких ситуаций, в которых бы учащиеся переживали чувства любви и гордости за свою родину, восхищались ее героической историей, мужеством и храбростью сыновей-патриотов, ее выдающейся ролью в развитии мировой цивилизации [4].

Не вызывает сомнения, что именно уроки русского языка и литературы позволяют в полной мере реализовать данную задачу как с помощью специальных упражнений, так и посредством тщательного подбора

дидактического материала. Огромный и благодатный материал для патриотического и гражданского воспитания учащихся предоставляет русская поэзия XX века. Так, на уроках русского языка, посвященных обобщению и систематизации знаний по лексикологии, обучающимся старшего звена было предложено исследовать лексические средства создания образа России-матери в поэтических текстах XX века. В ходе работы школьники не только повторили и закрепили знания из названного раздела науки о языке, но и получили возможность проследить за тем, какие изменения претерпел в течение столетия образ родины в русской поэзии.

Анализ стихотворений русских поэтов XX века позволил прийти к выводу о том, что образ России часто неотделим от образа матери. Данный факт современный философ О.В.Рябов объясняет тем, что испокон веков «русские представляют свою нацию как объединение не сограждан, но родственников, как одну большую семью; Россию же они воспринимают как мать, а не как отца» [5].

Особенно актуальным данный образ становится в наиболее напряжённые периоды русской истории. Так, трагические события начала и конца XX века способствуют появлению в поэтических текстах широкого вариативного ряда образов России-матери. Это и «*матушка Русь*» (С.Бехтеев), и «*немая, суровая мать*» (А.Белый), и «*нерадивая мать*» (С.Городецкий), и даже «*мать-нищенка, блудница, раба, детоубийца*» (С.Бехтеев, М.Волошин, В.Николаева). Положительное, высокое прочтение названного образа реализуется в поэтических текстах начала и конца XX века посредством употребления архаической лексики (*матушка, мать, мати*), оценочных эпитетов (*кроткая, православная, великая, святая, вечная*). Негативное воплощение образа *России-матери* в поэзии означенного периода сопровождается мотивами отлучения, отверженности, изгнания, одиночества, что на языковом уровне выражается либо посредством прямой замены слова «*мать*» в именовании образа лексемой «*мачеха*»:

*Россия - мачеха, куда ты катишься?  
Ведь, по рукам пойдешь, да и наплачешься.  
Ведь за чекушечку, любой барыга в дом,  
А мы-то - пасынки, от нищеты попрем.*  
(Е.Радоманская, 1994),

либо с помощью лексической самоидентификации, также отсылающей к образу мачехи:

*Не в моего ты бога верила,  
Россия, родина моя!  
Ты как колдунья дали мерила,  
И был как пасынок твой я.* (С.Есенин, 1916).

Анализ лексических средств экспликации образа России-матери в стихотворных текстах времен Великой Отечественной войны позволяет сделать вывод о том, что в поэтическом дискурсе указанного периода отсутствуют примеры негативного осмысления образа. Говоря о Родине, поэты

обращаются к лексике, традиционно относимой к высокой, книжной сфере употребления (*Россия-мать, мать, мати*), используют метафоры и сравнения, связывающими Россию с высокими абстрактными категориями: *Мать Россия, наша жизнь и слава!*(Д.Кедрин. *Дума о России, 1942*); *Россия, мати! Свете мой безмерный...*(С.Наровчатов. *В те годы, 1941*), эпитеты с положительной коннотацией (*милосердная, родимая, родная, прекрасная, благодарная*).

В означенный период вполне закономерно возникают такие варианты образа, как **мать-страдальца**:

*Советская Россия,  
Родная наша мать!  
Каким высоким словом  
Мне подвиг твой назвать?  
Какой великой славой  
Венчать твои дела?  
Какой измерить мерой -  
Что ты перенесла?*(М.Исаковский. *Слово о России, 1944*),

**мать-богатырь**:

*И потому-то мать-Россия,  
Как богатырь,  
Собой крепка.  
Ей кровь свою сыны родные  
В сраженьях дали на века.* (Г.Люшнин. *Доноры, 1941*);

**мать-хранительница, заботница**:

*Сквозь дым и гром Россия-мать  
Своих солдат ведёт.  
(А.Смердов. *Перед высотой, 1943*)  
От забавной речки, от дубравы,  
Милых испокон-вековых лон,  
Всем вам, пятерым ребятам бравым,  
От России-матери поклон. (А.Прокофьев. *Россия, 1943-1944*)*

Поэзия 1950-1960-х годов продолжает традиции военных лет в рассмотрении образа *Россия-матери*. Основная тенденция в данном случае – увеличение количества случаев лексической самоидентификации, репрезентирующей посредством следующих лексем:

1. Сын (сыны, сыновья): *Россия без слёз и без жалоб / Прекрасных сынов провожала.* (М.Светлов. *Россия, 1952*); *Летела на меня / Огромная Россия. / Её безвестный сын, / Под ветром леденя, / Один был на один / Я целый месяц с нею.* (Е.Винокуров. *По Руси, 1957*); *Я, сын Руси, забыть её не мог.* (В.Боков, 1965.).

2. Дети: *И мы твои, Россия, дети...*(А.Софронов. *Россия, 1957*).

3. Чада: *Россия русалочья, Русь скоморошья, / Почто не добра еси к чадам своим?* (Б.Чичибабин, 1969).

4. Сыновий: *Ей приснилось, что она – Россия. Пуля, жизнь скосившая сыновью, / Жгучей болью захлестнула мать* (Л.Татьяничева, 1969).

5. Дочь, дочка: *Просыпайся же, дочка России!* (С.Наровчатова. Праздник, 1955).

В поэтическом дискурсе 1970-х годов представлен контрастный образ *России-матери*: с одной стороны, это *матушка Русь* (С.Васильев, 1970), *Россия-мать*, чей жребий *святой и зримый* (Н.Старшинов, 1970), с другой – *мать-Россия*, от которой, *хмельной от крови, бледной от вранья*, бегут дети (Н.Каплан. Песня, 1977). Впервые в русской поэзии появляется номинация *мама-Россиюшка* (Р.Рождественский. О национальности, 1971-1973).

Перестроечная поэзия демонстрирует абсолютно иное осмысление исследуемого образа:

*Крест взлетит, и обелиск взорвётся,  
И над головой времени  
Чёрной скорбью солнышко прольётся,  
Мать-Отчизна вскинется, жутка:  
«Грудь мою сосал ты, кровью жгучей  
Я тебя поила, сукин кот,  
Ты падёшь от кары неминучей,  
Будто вор, голодный и ползучий,  
Ты, предавший долю и народ!»* (В.Сорокин, 1989).

*Россия-мать* теряет традиционно атрибутируемые ей черты: это уже не мать-заботница, не мать-защитница, готовая прийти на помощь своим детям. Такая трактовка образа фиксируется на уровне языка заменой высокой лексики лексикой просторечной, разговорной, даже бранной.

Итак, исследуя вместе с учениками на уроках русского языка лексические средства создания образа России в поэтических текстах XX века, учитель получает возможность не только формировать лингвистическую и коммуникативную компетенции обучающихся, но и знакомить их с историей родной страны, прививать любовь, бережное отношение к ней, т.е. осуществлять патриотическое воспитание подрастающего поколения.

#### Список литературы

1. Платон. Диалоги // Платон. – М., 2001. - 384 с.
2. История педагогики в России. Хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. – М., 2000. - 424 с.
3. Ильичев, Н.М. О сущности, содержании и значении патриотизма // Вестник Российского философского общества. - 2003. - №3. - с.84-89.
4. Петрова, Л.А. Формирование патриотизма // Психология, социология и педагогика. - 2012. - №3 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/03/349>
5. Рябов, О.В. «Mother Russia»: гендерный аспект образа России в западной историософии // Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – с. 116-122.