СЕКЦИЯ 9

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕРЕВОДА Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент 1959

ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент Елагина Ю.С., канд. филол. наук. 1966

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ Белова Н.А., канд. филол. наук, доцент, Захарова В.С. 1972

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» Бочкарева Т.С., канд. пед. наук, доцент 1976

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ Бузаева Я.А., канд. филол. наук 1980

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИММЕРСИВНОГО ТЕАТРА КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Быкова А.С. 1984

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЗАГОЛОВКОВ ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТ Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент 1988

BUSINESS ENGLISH FOR MASTER DEGREE COURSES: CHALLENGES AND SOLUTIONS Dmitrieva E.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor 1991

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Елисеева И.А., канд. филол. наук, Жумагалиева А.Б. 1995

MODERN PROBLEMS OF LINGUISTICS AND METHODS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE Eremina N.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kabanova O.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Tomin V.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor.... 1999

ОСОБЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент 2004

СОВРЕМЕННЫЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Захарова В.А. 2010

ФРАНКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА СТРАН МАГРИБА Ильина Л. Е., канд. пед. наук, доцент 2014

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МАГИСТРАНТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ Крапивина М.Ю., канд. пед. наук, доцент 2019

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «ИНСТАГРАМ» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ Ласица Л.А., канд. филол. наук, доцент..... 2023

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ САЙТА БРИТАНСКОГО СОВЕТА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ Лаштабова Н.В., канд. филол. наук..... 2028

ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ НИР В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС (ИЗУЧЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ЖАНРОВ ФИЛОЛОГАМИ ОГУ) Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор 2032

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Медведева Е.В. 2039

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИАПРОСТРАНСТВА Мельникова Е.А. 2042

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук..... 2047

ФЛИРТ КАК КОММУНИКАТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор Махатадзе М. Т. 2051

К ВОПРОСУ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КОНЦЕПТЕ «ВОЕННЫЙ КОНФЛИКТ» Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Стренадюк Г.С., канд. пед. наук 2056

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА ПРИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ Моисеева И.Ю., д-р филол.н, профессор, Шмаль А.А..... 2060

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛИЙСКИХ ГАЗЕТАХ Николаева. А. С. 2065

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 – 6 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ Никулина Е. Е...... 2070

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ АВТОМОБИЛЬНОГО ДИСКУРСА Осиянова А.В., канд. пед. наук, доцент, Денисова М.А. 2079

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ Осиянова А.В., канд. пед. наук, доцент, Копылова Е.А. 2083

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE КАК ПРОБЛЕМА ЛИНГВОДИДАКТИКИ Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент 2087

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЛАТФОРМЫ ЯКЛАСС ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ Петраш И.А., канд. филол. наук 2091

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КРОССКУЛЬТУРНОМУ ДЕЛОВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ВУЗЕ Платова Е.Д., канд. пед. наук 2098

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ Путилина Л. В., канд. филол. наук, доцент, Панов С. Л. 2102

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ А. КРИСТИ «ТАИНСТВЕННЫЙ МИСТЕР КУИН» (“THE MYSTERIOUS MR QUIN”) Путилина Л. В., канд. филол. наук, доцент, Тусина М.А. 2106

INDEPENDENT WORK AS THE BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE UNIVERSITY Raptanova I.N., Mokritskaya E.A. 2110

АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОШИБОК В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ Родионова Т. И., канд. пед. наук, Снигирева О. М., канд. филол. наук, доцент2114

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ Романюк М.Ю., канд. пед. наук, доцент 2121

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛАЖА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент, Шуляка М.И. 2130

РЕАЛИЗАЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор2134

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Семыкина Е.А. 2139

КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА Солодилова И.А., д-р филол. наук, доцент 2146

ВЛИЯНИЕ КОРОНАВИРУСА НА ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Степанова И.В 2154

БЕЗЭКВИВАЛЕТНАЯ ЛЕКСИКА И СПОСОБЫ ЕЁ ПЕРЕВОДА Столярова К.А. 2159

ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ (АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) Стренадюк Г.С., канд. пед. наук, Талалай Т.С., канд. филол. наук, Иванова Л.В. 2164

THE USE OF VIRTUAL DISCOURSE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE Стрижкова О.В., канд. филол. наук, доцент, Стренева Н.В., канд. филол. наук, доцент 2168

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ У БАКАЛАВРОВ-ФИЛОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент 2172

ДРЕВНЕРУССКИЙ ПРИДВОРНЫЙ ЧИН КРАВЧИЙ, КАРАЧИ-БЕКИ В ПОСТОРДЫНСКИХ ГОСУДАРСТВАХ И ТОПОНИМ КАРАЧИ: ЭТИМОЛОГИЯ Тюрин А.М., канд. геол.-минерал. наук 2179

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ С СУБТИТРАМИ ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) Фомиченко А. С., канд. психол. наук, Щербакова М. В., канд. филол. наук, доцент 2186

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРЕВОДА «СМЫСЛ-ТЕКСТ-ЭКСТРАТЕКСТ» В ПУБЛИЦИСТИКЕ Харитонова Н.Г., Вержинская И.В., канд. филол.наук, доцент 2189

СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент 2198

К ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ НА СТРКТУРУ ПРЕДЛОЖЕНИЯ Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент, Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент 2202

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ Щипанова Ю.В., канд. филол. наук.. 2208

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОТОГРАФИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Янкина Н.В., д-р пед. наук, профессор 2212

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕРЕВОДА

Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Несмотря на сложность преподавания перевода, особенно устного, в дистанционном режиме в отсутствие специализированных технических средств, доступные цифровые инструменты тем не менее имеют свое преимущество, т.к. позволяют организовать интерактивное взаимодействие между преподавателем и обучающимися и обеспечивают возможность одновременно работать с анимацией, графикой, звуком и видео, текстами и изображениями, что позволяет задействовать все каналы передачи информации и моделировать реальную среду переводческого процесса. Кроме того, важным является то, что активная роль в процессе обучения с использованием цифровых инструментов – у обучающегося, обучение идет через практику, а формирование теоретических представлений является итогом практической деятельности. Однако, следует помнить, что применение цифровых технологий и инструментов предполагает более индивидуальное обучение или самообучение [3, с. 141], поэтому использование цифровых средств на занятии не может быть самоцелью, а групповые задания должны также быть важным средством формирования необходимых навыков, особенно при обучении переводчиков, для которых важны навыки построения успешной коммуникации.

Цифровые инструменты можно условно разделить на «пассивные», которые являются формой предоставления информации по разным каналам (презентации, видео- и аудиоматериалы), и «активные», позволяющие обучающемуся самостоятельно создавать цифровой контент и взаимодействовать с цифровой средой в качестве субъекта (различного рода программы, приложения, платформы). Для обучения переводу первая группа, помимо традиционных обучающих функций, важна как источник разных форм речевых произведений, с которыми ему придется столкнуться в профессиональной деятельности. Вторая группа необходима для развития умения пользоваться цифровыми инструментами, тем самым повышается общая цифровая грамотность и конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда. Применение этих инструментов требует модификации традиционного занятия.

Существует огромное количество цифровых ресурсов, платформ, инструментов с обучающими, демонстрационными и контролирующими целями, которые могут быть применены на занятиях по переводу, но нельзя выделить какой-то один ресурс, который можно назвать универсальным.

Выбор конкретных цифровых инструментов происходит для каждого конкретного задания, поскольку «должны учитываться особенности курса, подходы, применяемые преподавателем, уровень требований, предъявляемых к реальному контингенту студентов; форма обучения – аудиторная или дистанционная, синхронная или асинхронная» [1]. Кроме того, само понятие универсальности предполагает некую статичность в методах обучения, что негативно скажется на мотивации обучающегося.

В связи с этим закономерно встает вопрос: как отбирать «правильные» ресурсы, способствующие решению поставленных дидактических целей. В статье С.В. Титовой и К.В. Александровой [2] предложены критерии, которым должны соответствовать электронные образовательные ресурсы. Мы использовали данные критерии, чтобы найти оптимальные цифровые инструменты для проведения занятий по переводу.

Согласно психолого-педагогическому критерию, цифровые инструменты должны быть нацелены на развитие внимания, памяти, восприятия, мышления, речи и воображения. В первую очередь они должны удерживать непроизвольное внимание, выступая в качестве эмоционального центра, текст сводится к минимуму, а графика и мультимедиа выходят на первый план [2, стр. 116]. Из дидактико-методических критериев мы воспользовались критериями актуализации и емкости информации. Учебный ресурс нуждается в регулярном обновлении, но при этом изложение материала должно быть кратким и информативным, что достигается путем использования нелинейного контента: изображений, таблиц, графиков и т.д. [2, стр. 117]. Важными являются и технические требования, в первую очередь кросплатформенность, т.е. возможность работы с ресурсом с разных устройств (компьютера / ноутбука, планшета, телефона), и удобный, интуитивно понятный пользовательский интерфейс. Также, при отборе цифровых инструментов нами был учтен финансовый критерий: в работе мы использовали бесплатные инструменты с достаточно широким функционалом.

Согласно этим критериям для работы в рамках преподаваемых нами переводческих дисциплин был отобран ряд цифровых инструментов, среди которых систематически применялись следующие: онлайн платформа для совместно работы распределенных команд Miro, сервис для создания интерактивных учебных заданий (учебных карточек) Quizlet, сервисы Google – Google Документы, Google Таблицы, Google Формы.

Наиболее активная работа велась на интерактивной доске Miro. Если проанализировать ее характеристики согласно указанным выше критериям, то можно отметить следующее. Доска Miro позволяет размещать все виды материалов (графику, изображения, презентации, текст, видео; отсутствие возможности загрузить на доску аудио не уменьшает ее функционала) и задействовать все каналы подачи информации. Это делает доску Miro и подобные ей инструменты незаменимой в индивидуализации подачи

материала, а возможность работы как асинхронно, так и синхронно позволяет успешно осваивать материал обучающимся с разными психотипами. Материал может актуализироваться, дополняться и изменяться в любой момент, объем доски не ограничен, но поле, которое находится на экране в определенный момент времени, требует компактного изложения информации, что соответствует критерию емкости. Управление контентом на доске происходит через пиктограммы, которые понятны любому пользователю, кроме того, у Miro имеется мобильное приложение. Кросплатформенность в целом является одним из важнейших свойств цифровых инструментов. Она, во-первых, позволяет обучающемуся быть мобильным, во-вторых, использовать доступные устройства, а в-третьих, косвенным образом решает технические проблемы с доступом в интернет. Так, например, свои занятия мы вели из университета, пользуясь локальной кабельной сетью, но в некоторых случаях из-за сбоев доступа к интернету, нам приходилось оперативно переключаться на мобильные устройства, что также можно сказать и об обучающихся.

На занятиях по переводу Miro мы использовали в основном для изучения лексического материала (см. рисунки 1 и 2) и для выполнения переводческой скорописи (см. рисунок 3).

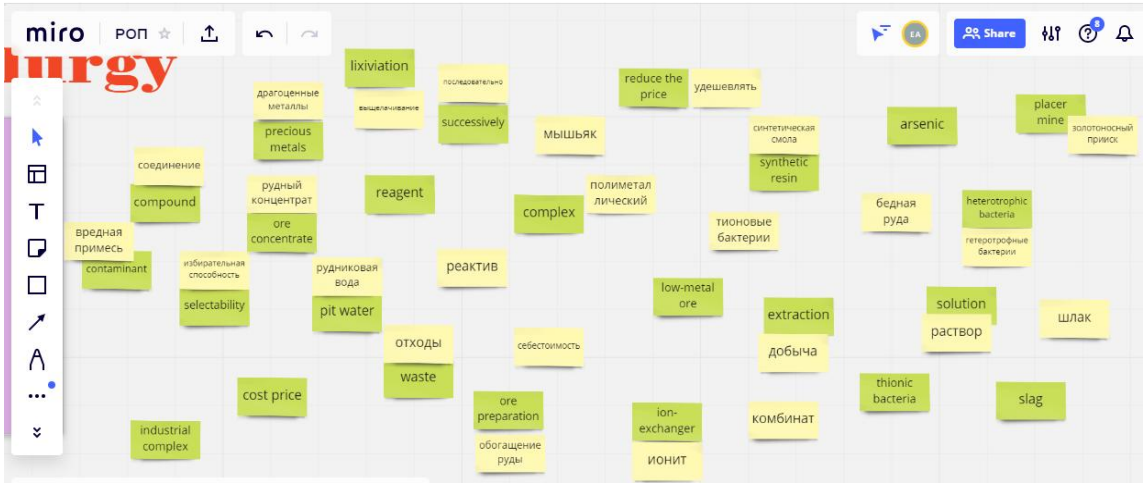


Рисунок 1 – Изучение двуязычной лексики на доске Miro

Рисунок 2 – Актуализация лексики через наглядность

В целом, работа с лексикой с использованием подобных цифровых инструментов не отличается принципиальной новизной, за исключением скорости работы и возможности быстрой адаптации содержания под изменившиеся условия учебного процесса.

Универсальную переводческую скоропись мы практиковали в разных вариантах: в традиционном варианте на бумаге (студенты выполняли скоропись в своих блокнотах, потом фотографировали и высылали в чат на платформе MS Teams, где проходили онлайн занятия); на доске, встроенной в инструмент видеоконференцсвязи MS Teams; на доске Miro. Каждый из этих способов имеет свои преимущества и недостатки. Выполнять скоропись на бумаге наиболее удобно, в том числе и в плане скорости, но такой способ в условиях дистанционного обучения наиболее актуален для контроля и для самостоятельной тренировки, поскольку на этапе отработки обучающийся должен получать быструю обратную связь для пояснений и исправления ошибок. Возможность получать мгновенный отзыв на выполненное задание и возможность остальным обучающимся видеть выполненную запись, конечно, обеспечивается использованием интерактивных досок, но у них есть свои ограничения. Недостатком встроенного инструмента MS Teams «Доска» является фиксированное поле, на котором в лучшем случае у нас умещалось два предложения. Это приемлемо, если отработка скорописи идет на материале отдельных предложений, но это существенный недостаток, если работа со скорописью идет на материале целого связного текста. Кроме того, в нашем случае инструмент MS Teams «Доска» не всегда корректно работал в режиме видеосвязи, в частности не запускался или произвольно отключался во время работы с ним. Этих недостатков не было у доски Miro. Также ее неограниченный объем позволял одновременно записывать целый текст и возвращаться к записям для обсуждения или повторения. Однако, главным недостатком рукописного ввода на интерактивных досках является то, что

писать мышкой в десктопной версии сложно и неудобно, а если писать пальцем или стилусом на экране мобильного телефона, то оказывается недостаточным размер экрана. Конечно, данная проблема может быть снята использованием специальных устройств для ввода рукописной информации (например, графических планшетов), которые обучающимся в подавляющем большинстве случаев нужно дополнительно приобретать, но это противоречит критерию доступности цифровых инструментов.

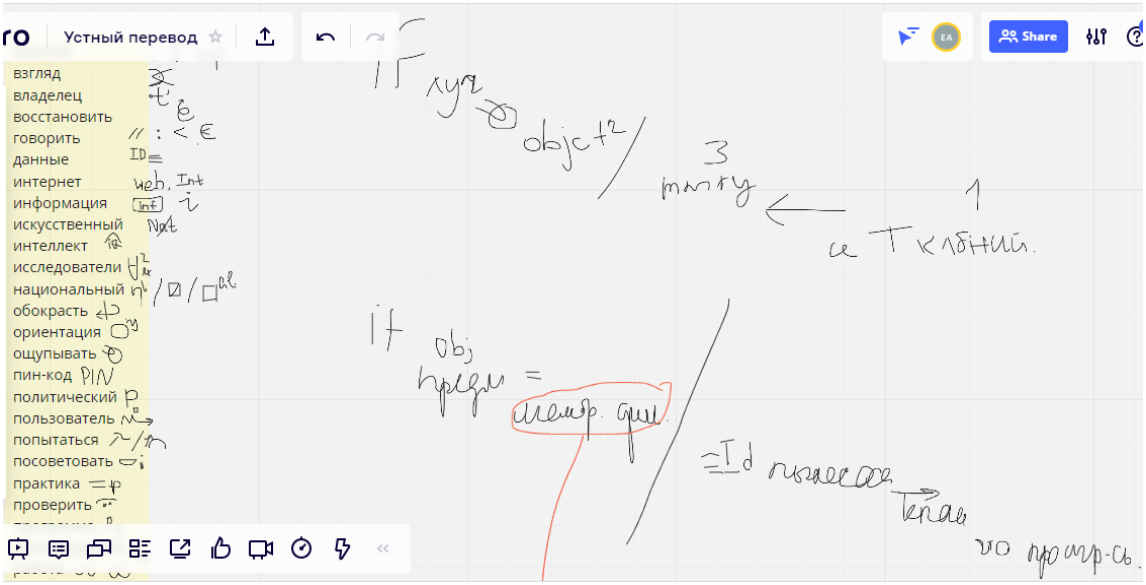


Рисунок 3 – Выполнение переводческой скорописи

Среди иных функциональных возможностей онлайн платформы для совместно работы распределенных команд Miro, таких как возможность входа через Google-аккаунт, наличие формата Канбан и чата, нами активно применялось комментирование. С помощью этого инструмента можно организовать индивидуальное выполнение одного и того же задания разными студентами. Кроме того, мы собирали определенную учебную аналитику благодаря возможности отслеживать изменения на доске и наличию метки времени у комментария.

Наряду с аудиторной и самостоятельной работой Miro также использовалась для выполнения совместных проектов студентами. Для этих же целей мы использовали Google Документы, Google Таблицы, а также совместные проекты на платформе Smartcat. Следует отметить высокую результативность и успешность выполнения проектов с помощью этих инструментов. По словам студентов, наиболее удобным было то, что выполнять проект можно без привязки к конкретному месту, например, университетской аудитории, и времени.

Карточки Quizlet, уже давно использующийся инструмент, служили для ввода и закрепления новой лексики, ее применение в речевых и переводческих ситуациях, например, организовывалось в виде заполнения

пропусков в тексте на доске Miro, а контроль – в форме тестов или через платформу Moodle, или через Google Формы.

Инструменты, позволяющие сделать снимок или скринкаст экрана, а также сохранить информацию на экране в виде изображения или pdf-файла (такой функционал есть в Miro), позволяют повторять пройденный материал без доступа к сети Интернет или в тех случаях, когда материал уже был изменен во время дальнейшей работы, сравнивать разные версии выполнения переводческих заданий, исправлять ошибки в переводе.

Цифровые инструменты, несомненно, позволяют решить множество проблем, возникающих в учебном процессе, но подбирая различные платформы, сайты, программы и приложения для занятия, мы следили за тем, чтобы на занятии было место традиционным формам работы, поскольку механическая память имеет немаловажную роль в процессе научения. Согласно некоторым исследованиям [4], слишком большое количество мультимедийной информации перегружает реципиента, а цифровые технологии, если они занимают бóльшую часть занятия, не способствуют лучшему усвоению материала, скорее наоборот, рассеивают внимание и заставляют обучающихся испытывать дискомфорт от обилия каналов и форм подачи информации, которую не всегда можно успешно обработать за единицу времени.

Конечно, в условиях дистанционного обучения, когда занятия проводятся онлайн, невозможно полностью избежать использования цифровых средств, поскольку они оказываются единственными средствами организации взаимодействия преподавателя и обучающегося. Но в целом, если условно отделить средства организации учебного процесса (видеосвязь, мессенджеры, чаты, аудиовизуальные тексты как материал для устного перевода и программы для чтения и ввода текстов при работе с письменным переводом), работа с помощью цифровых инструментов занимала на наших занятиях не более половины времени, в среднем около 40 процентов.

Анализируя использование перечисленных выше цифровых инструментов, мы видим, что они использовались в основном для выполнения студентами проектных или творческих заданий, отработки лексики, реже грамматических конструкций, или накопления фоновых знаний. В осуществлении самого перевода указанные ресурсы имели вспомогательную роль. Тем не менее, мотивация и активность студентов на занятиях с применением цифровых технологий оказывается значительно выше, поскольку цифровые технологии, как показал Марк Пренски [5], – это именно та среда, к которой они привыкли с детства и которая влияет на их способ освоения действительности, включая обучение.

Список литературы

1. Захарова, М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка / М.В. Захарова // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 06 (47).

Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovye-instrumenty-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka.html

2. Титова, С.В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку / С.В. Титова, К.В. Александрова // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 3. – С. 113-123.

3. Певнева, И.В. Цифровые технологии в обучении студентов иностранному языку / И.В. Певнева, О.Н. Гавришина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12(54): в 4-х частях. – Ч. 1. – С. 139-142.

4. Bradley, T. A Case Study of Learner Interaction in Technology-Enhanced Language Learning Environments / T. Bradley, L. Lomicka // Educational Computing Research. – 2000. – Vol. 22(3). – P. 347-368.

5. Prensky, M. Digital Game-Based Learning / M. Prensky. – N.Y. : McGraw-Hill, 2001. – 442 p.

ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент
Елагина Ю.С., канд. филол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в современном мире стали неотъемлемой частью образовательного процесса, повлияв на появление как новых методов, так и новых средств в учебном процессе. Как следствие, степень профессиональной подготовки будущих специалистов определяется их уровнем владения информационно-коммуникационными технологиями. При обучении будущих специалистов (в частности, в рамках профиля подготовки «Перевод и переводоведение») следует акцентировать внимание на практической применимости информационных технологий с учетом специфики будущей профессии переводчика, таким образом, будущему специалисту необходимо освоить «электронное рабочее место переводчика».

В настоящее время профессия переводчика является одной из самых цифровизированных из нецифровых профессий. Например, для переводчика важны навыки быстрого поиска информации, причем даже во время выполнения заказа, умение пользоваться средствами связи, в частности популярными на волне пандемии средствами видеоконференцсвязи, работа с текстовыми форматами и умение форматировать текст по требованиям заказчика. Иными словами, переводчик в настоящее время отнюдь уже не только переводчик, но эта профессия совмещает в себе навыки верстальщика, редактора, специалиста по рекламе, специалиста по связям с общественностью, терминолога, частично программиста. Ряд можно продолжать.

Все это приводит нас к необходимости давать будущим переводчикам необходимые базовые цифровые навыки, которые сделают их конкурентоспособными на рынке труда, когда они покинут стены университета. Среди информационно-коммуникационных технологий, обучение которым, на наш взгляд, необходимо внести в образовательные программы или активизировать подготовку по ним, можно назвать следующие.

Прежде всего, это поиск, извлечение и верификация информации. Чтобы адекватно понимать и переводить текст, переводчик должен иметь основные фоновые знания по теме текста. Если этих знаний не хватает, он должен уметь быстро найти релевантную информацию, оценить степень ее

достоверности и проверить по другим источникам. Автоматизация этого навыка особенно важна для устных переводчиков, которые ограничены во времени выполнения перевода. Реализовать развитие данного навыка можно практически во всех дисциплинах образовательной программы, т.к. поиск и самостоятельное овладение определенной частью информации входит в самостоятельную работу студента и способствует более глубокому и детальному овладению предметом.

Вторым необходимым цифровым навыком, на наш взгляд, является умение пользоваться специальными переводческими программами и программами, которые облегчают работу переводчика. Это системы машинного перевода, программы компьютерной памяти и автоматизированного перевода, программы для извлечения глоссариев и программы-конкордансеры. Сюда же можно отнести программы для работы с текстами – набора, распознавания, форматирования, верстки.

Современный переводчик сегодня должен уметь передать перевод заказчику в требуемой форме, а это может быть текст с картинками или текст в картинках, особое расположение текста на листе или в целом готовый макет, например, брошюры. Еще одна ИКТ, также необходимая в современной работе переводчика, – это освоение сервисов с функционалом командной работы, так как наиболее востребован сейчас именно перевод проектов в краткие сроки, справиться с которым в одиночку не представляется возможным. Таким образом, на наш взгляд, необходимо обучать студентов именно такой работе над проектами в группе, где каждый из студентов выполняет свою функцию (например, переводчика, редактора, постредактора, а также руководит проектом), с обязательным условием применения ИКТ. В этом случае хорошим подспорьем в работе будут облачные сервисы для хранения и обмена файлами, а также онлайн сервисы для совместной работы над документами.

Одной из важнейших специализированных информационно-коммуникационных технологий, которую необходимо освоить будущим переводчикам, являются электронные словари, так как умение применять такие словари позволяет выполнять грамотный перевод текста, а также составлять его. Электронный словарь представляет собой сложную структуру индексов и связей со словарными статьями, умение работать с которыми позволяет сделать поиск более быстрым и эффективным. Для этого специалист должен знать функционал словаря, уметь настраивать его под собственные нужды (освоить твики), а также знать о возможных недостатках работы с электронными словарями.

Этот год дал мощный толчок развитию удаленного устного перевода. Мир более-менее придет в норму, но такой формат перевода, несомненно, останется. Поэтому уже сейчас нужно вводить в программы обучения переводчиков формирование навыков работы с такими программами, как, например, система видеоконференцсвязи ZOOM, в которой реализована

возможность перевода, или специализированные RSI-платформы – KUDO, SPEAKUS, VERSPEAK и другие.

Среди цифровых технологий, которые нужны для обучения переводчиков, можно поставить на первое место интерактивные учебные материалы с видео и аудио для устных переводчиков, гипертекстовые пособия, интегрирующие текст, словарь и энциклопедию для письменных переводчиков. В целом, нельзя сказать, что какие-то информационно-коммуникационные технологии могут быть не востребованы в обучении переводчиком. Одинаково важны аудиовизуальные технологии, мультимедиа-технологии, технологии дистанционного обучения (онлайн-курсы, вебинары), телекоммуникационные технологии (почты, чаты, мессенджеры, конференц-связь) и др. Нам представляется, что полезны были бы для обучения переводчиков технологии виртуальной реальности для моделирования реальных ситуаций переводческой деятельности. К этому списку также можно добавить еще одну технологию, ставшую весьма популярной и востребованной на сегодняшний день, – это технологии удаленной командной работы с платформами для реализации проектов, планерами, виртуальными досками.

Таким образом, очевидна необходимость актуализации современных образовательных программ. Рассмотрим вариант актуализации рабочей программы на примере дисциплины «Регионально ориентированный перевод» для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика «Перевод и переводоведение (английский язык, второй иностранный язык)». Данная дисциплина относится к блоку вариативных дисциплин и входит в цикл профессиональных.

Дисциплина ведется на 4 курсе и предполагает тренировку переводческих навыков устного и письменного перевода на материале текстов региональной проблематики. До актуализации дисциплина уже включала в себя формирование отдельных цифровых навыков, в частности тех, которые подразумевает компетенция ПК-11 «Способностью оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе» (согласно ФГОС 3+).

Введение новых цифровых компетенций в планируемые результаты обучения по данной дисциплине потребовало корректировки задач дисциплины, что, несомненно, согласуется с новой парадигмой развития образования, в частности, формирования у студентов умений работать с информационными технологиями.

Так, были расширены под цифровые компетенции несколько существующих задач (добавлены конкретные цифровые инструменты, овладение которыми позволяет реализовать данные задачи), также перечень задач был дополнен двумя принципиально новыми задачами, которые соотносятся с цифровизацией образовательной и профессиональной деятельности (сформировать умение изучать новое программное обеспечение, пригодное для решения профессиональных задач;

сформировать навыки творческого подхода к решению профессиональных задач с помощью информационных технологий).

В соответствии с актуализированными задачами были расширены показатели сформированности компетенций, в них добавлено указание на конкретные цифровые технологии и типы программ, необходимые к освоению студентами.

Следующим этапом была корректировка содержания дисциплины. Дисциплина построена по тематическому принципу, каждый раздел программы включает в себя три подраздела: 1) тематика текстов, 2) тематические группы лексики, 3) переводческие проблемы, решение которых происходит на материале темы. Актуализация содержания затронула в основном третий подраздел. В него были добавлены указания на конкретные переводческие умения, которые отражают цифровые компетенции в работе переводчика. Так, в содержание обучения была введена работа с программами автоматизированного перевода, текстовыми редакторами, с программами автоматического реферирования и лингвистической обработки текста, программами извлечения терминологии и построения конкорданса текста, поисковыми системами и платформами для удаленных групповых проектов, национальными корпусами и различными типами файлов. Формирование навыков применения данных программ актуально, так как они позволяют частично автоматизировать процесс перевода, что влияет на скорость выполнения перевода, позволяют обеспечить единство терминологической базы, проверку правописания, что повышает качество перевода.

Что касается работы с оборудованием, создающим новую парадигму последовательного и синхронного перевода, оно является лишь способом применения соответствующих профессиональных компетенций. Применение цифрового диктофона, цифровой ручки («смартручки»), планшета является современной реалией в работе переводчика, таким образом, обучение работе с данными гаджетами, а также знакомство с информационными технологиями и приложениями Android и Apple становится необходимым условием при обучении устному переводу и находит применение в рамках курса регионально-ориентированного перевода. В конечном итоге, данные знания и навыки повышают степень востребованности специалистов на рынке труда.

Следует отметить, что помимо формирования навыков работы со специализированными переводческими программами, в содержание разделов дисциплины были также добавлены пункты по работе с компьютерными программами общей направленности, например, изучение программ для ввода текстовой информации, для работы с изображениями, для конвертации форматов, программами для верстки текстов при работе с письменным переводом, а также изучение технологий распознавания речи, которые

позволят создать опору произнесенного устного сообщения – соответственно при работе с устным переводом.

В большинстве случаев навыки, которые мы планируем формировать у выпускников переводческого профиля, не являются профессионально специфичными, но они отражают в целом цифровую компетенцию выпускника учреждения высшего образования, с одной стороны, а с другой стороны, облегчают работу переводчика и делают его востребованным профессионалом. Кроме того, была учтена необходимость в формировании такой компетенции, как работа в команде, так как именно коллективная работа в настоящее время является значимой для организации переводческого процесса.

Все цифровые технологии, которыми дополнено содержание дисциплины, служат цели автоматизации переводческого труда, высвобождения его усилий для решения более сложных коммуникативных задач, позволяют обеспечить качество переводческого продукта.

Актуализация рабочей программы закономерно повлекла изменения в фонде оценочных средств, куда были внесены оценочные средства для проверки уровня сформированности цифровых компетенций. Были расширены тестовые задания для проверки базовых знаний цифровых технологий, дополнены формулировки заданий, проверяющих уровни сформированности компетенций «уметь» и «владеть», введены кейсы.

Информационно-коммуникационные технологии, программы, платформы и сервисы, которым мы планируем обучать студентов в рамках актуализированного курса, можно объединить в следующие группы:

1) специализированные переводческие ресурсы и инструменты: программы машинного и автоматизированного перевода, программы извлечения терминологии, оборудование для устного перевода;

2) поисковые системы и информационные ресурсы сети интернет; базы знаний и данных;

3) электронные корпуса и программы-конкордансеры;

4) программы ввода, редактирования, форматирования, верстки и вывода информации, программы-конвертеры разных типов файлов;

5) программы обработки лингвистической информации и автоматического аннотирования и реферирования;

6) платформы для удаленной работы и планирования;

7) программы для работы со звуком и изображениями;

8) различные специализированные устройства для переводчиков, а также возможности мобильных устройств (телефона и планшета) в решении переводческих задач.

Мы не вводили в рабочую программу дисциплины названия конкретных программ, ресурсов и т.п. руководствуясь тем, что, во-первых, доступность для студентов у всех ресурсов разная, поэтому обучающиеся должны иметь выбор, какой ресурс применять; во-вторых, развитие ИКТ и

технической базы идет очень быстрыми темпами, потому появляются новые программы, платформы и сервисы, и настаивать на изучении устаревшего ресурса нельзя; в-третьих, мы преследуем обучающую цель: студент должен сам определить инструмент, который наиболее подходит для решения поставленной перед ним задачи.

В настоящее время ведется апробация экспериментального варианта программы дисциплины, актуализированной согласно требованиям цифровизации образования. О конкретных результатах говорить пока рано, но есть положительная динамика. Так, студенты начали более активно пользоваться программами типа CAT, в частности Smartcat, выполняя письменные переводы. Помимо этого, практические задания, требующие групповой работы, показали, что часть студентов хорошо разбирается и активно использует облачные хранилища данных и сервисы удаленной работы, такие как Google Docs или онлайн-редактор Mail.ru, например. Те, кто такими инструментами не пользовался, быстро освоили функционал и включались в работу без каких-либо значительных трудностей. Задания, которые требовали подбора релевантных цифровых инструментов, также выполнялись большинством студентов, причем студенты не брали первый попавшийся инструмент, а осуществляли выбор из нескольких инструментов и могли обоснованно объяснить, на чем основывался их выбор. Так, мы можем с уверенностью сказать, что за небольшой период времени, когда программа находилась на апробации, у студентов начали формироваться навыки, которые были заложены в программу дисциплины.

Таким образом, в статье представлен пример актуализации рабочей программы, не относящейся к области информационных технологий, с внедрением ИКТ, направленных на формирование таких цифровых компетенций и гибких навыков, которые останутся актуальными у выпускников во время поиска и получения работы и облегчат им начало профессиональной деятельности, а в перспективе – позволят им получать новые навыки в изменяющейся профессиональной среде.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Белова Н.А., канд. филол. наук, доцент, Захарова В.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Популярность изучения иностранных языков среди людей стремительно набирает обороты. Данное направление развивается и как хобби, и как основа для будущей профессиональной деятельности человека. Знание иностранных языков, в приоритете английского, - один из обязательных параметров при трудоустройстве на сегодняшний день.

Как уже было сказано выше, изучение иностранного языка может рассматриваться как минимум в двух направлениях: хобби и профессиональная деятельность. Рассматривать первый вариант на наличие серьезных проблем не имеет особого смысла, потому что данный вид обучения обычно требует от человека только время и желание получать знания. Если грамотно использовать интернет-ресурсы, то можно найти массу источников, которые обеспечат человека нужной информацией. Стоит рассмотреть изучение языков с позиции профессиональной деятельности, потому что именно это направление имеет множество подводных камней.

Работодатели сегодня стремятся найти для себя таких сотрудников, которые будут знать английский язык на приемлемом уровне. Начать работать можно и без знания иностранных языков, однако карьерный путь необразованного в лингвистическом плане человека зачастую оказывается не самым простым. Отдельное внимание стоит уделить профессиям, которые базируются на знании языков.

Изучение языков является одной из основных образовательных дисциплин лингвистических направлений. Язык – важнейшее средство человеческого общения как внутри определенного государства, так и за его пределами. В силу того, что освоение иностранных языков является сложным и трудоемким процессом, не каждый человек способен преодолеть этот барьер. Деятельность переводчиков способствует открытости общества и выступает в качестве неотъемлемого связующего звена между людьми, живущими в разных уголках нашей планеты [1].

Существуют доводы, что данная специальность потеряет свою актуальность в скором времени, и на смену ей придет машинный перевод. Однако сегодняшние технологии не в силах передать менталитет, традиции, и что очень важно – прагматическое воздействие исходного сообщения на иностранном языке. Машинный перевод, в большинстве случаев, является некачественным, и его потенциал не соответствует потенциалу текста-

оригинала. Именно по этим причинам подготовка квалифицированных переводчиков имеет колоссальное значение в развитии каждой страны.

Обучение переводчика заключается не только в изучении иностранного языка, а также овладение такими дисциплинами как теория перевода, языкознание, межкультурная коммуникация и другие. Однако иностранному языку отводится особая роль, так как теоретические и практические занятия преподаются преимущественно на нем. Поэтому изучение этой дисциплины – основная задача человека, желающего освоить эту профессию.

Несомненно, изучение английского имеет массу очевидных проблем, с которыми человек сталкивается при изучении любого иностранного языка. К ним можно отнести непонимание языка на слух, забывание иностранных слов, трудности при построении предложений, сложное произношение слов, языковой барьер и другие. Но все эти проблемы можно легко решить с помощью большого количества практических занятий. Основные проблемы в изучении английского языка на профессиональном уровне заключаются в сложности организации учебного процесса. Сегодня эта проблема особенно актуальна, так как большинство образовательных учреждений столкнулись с дистанционным обучением.

Для начала стоит разобраться, что из себя представляет обучение с использованием дистанционных технологий. В "Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России" дистанционное образование определено как комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной образовательной среды, основанной на использовании новейших информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, компьютерная связь и т.д.) [2]. В данном виде обучения самым важным аспектом является обеспечение качественного образовательного процесса. Перейдем к рассмотрению плюсов и минусов дистанционного обучения.

Самое весомое преимущество дистанционного обучения – его доступность. Человек, независимо от его местонахождения и часового пояса, может получать образование буквально в любом вузе мира. Все, что ему понадобится для этого – смартфон (ноутбук или любой другой девайс, имеющий стабильный доступ к интернету) и желание учиться. Данное преимущество дистанционного обучения также прослеживается и в обучении студентов лингвистических специальностей. Кроме того, что студенты могут оперативно выходить на связь с преподавателями своего вуза, они также имеют доступ к различным курсам иностранных языков лучших университетов мира. Другими словами, студент, обучаясь в одном университете, параллельно может получать образование в другом. На основе вышесказанного становится очевидным второе преимущество дистанционного обучения – экономия времени.

Экономия времени – залог успешной жизни. Согласно опросу на сайте «Hip-hop.ru» [3] , студенты в среднем тратят 30-60 минут в день, чтобы добраться до учебного учреждения. Примерно столько же они тратят на то, чтобы добраться до дома после занятий. Дистанционное обучение в этом плане существенно экономит время, так как обучение преимущественно происходит дома. Следовательно, такой формат обучения позволяет разнообразить свой учебный график новыми занятиями. Данное преимущество имеет большое значение для студентов лингвистических направлений, так как изучение языка требует огромного количества времени.

Следующий плюс дистанционного обучения – спокойная обстановка. Зачастую студенты испытывают стресс при сдаче зачетов и экзаменов в очном формате. Удаленное обучение снижает уровень волнения, так как отсутствует прямой контакт с преподавателем, и студент меньше думает о том, какое впечатление он может произвести. Спокойная обстановка позволяет лучше усваивать информацию, что очень важно при изучении языков.

Доступность учебных материалов – еще одно преимущество удаленного обучения. Нередко студенты сталкиваются с тем, что в библиотеках вуза те или иные образовательные пособия либо отсутствуют, либо имеются в малом количестве. При дистанционном образовании все необходимые материалы содержатся в электронном виде, и нет необходимости посещать библиотеку или покупать книги за свой счет. Обучение языку лучше всего вести с помощью материалов на иностранном языке. Зачастую таких книг (как теоретических, так и практических) нет в библиотеке и их сложно приобрести в магазинах. По этой причине электронные пособия – отличная альтернатива для студентов лингвистических специальностей.

Перейдем к рассмотрению минусов дистанционного обучения.

Первый недостаток такого вида образования - отсутствие жесткой самодисциплины и мотивации к обучению. Для того чтобы успешно получать знания в рамках удаленного обучения, студенту нужно самостоятельно настраиваться на образовательный процесс. Несмотря на то, что дистанционное образование предоставляет достаточно гибкий учебный график, все же существуют некие контрольные срезы знаний. Без наличия жесткой самодисциплины преодолеть их очень сложно. Данная проблема актуальна для студентов-лингвистов, так как информация, которую они должны усвоить во время и вне занятий, имеет огромный объем [4].

Второй недостаток – технические ограничения. Данная проблема включает в себя множество аспектов:

1) Отсутствие стабильного интернета (особенно трудно приходится учащимся, проживающим в отдаленных населенных пунктах);
2) Качество программ и курсов для дистанционного обучения;

3) Недостаточная компьютерная грамотность (учащийся должен быть хорошо образован в использовании курсов и программ удаленного образования)

Третий недостаток – идентификация учащегося. В рамках дистанционного образования преподавателю сложно определить, сам ли студент выполнил данные ему задания. Следовательно, дистанционное обучение может способствовать снижению качества образования [5].

Сложно сказать, что дистанционное обучение гораздо лучше того вида образования, к которому все привыкли. Оно имеет множество преимуществ, но с другой стороны, существует не малое количество негативных моментов. К сожалению, пока еще не существует качественной технологической базы для успешного преподавания учебных дисциплин удаленно. На данный момент, далеко не все вузы могут предоставить студентам такой формат обучения. Однако количество образовательных учреждений, которые поддерживают данный вид обучения, с каждым днем растет.

Список литературы

1. Хабибулина Э.М. Дистанционное обучение: основные термины, принципы и модели [Электронный ресурс] – URL: http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskienauki/library/2011/12/07/distantsionnoe-obuchenieosnovnye-terminy-printsipy-i (дата обращения: 14.12.2020).

2. URL: https://portal.tpu.ru/SHARED/i/ITN/student/Tab/.pdf (дата обращения: 14.12.2020)

3. URL: https://www.hip-hop.ru/forum/skolko-vremeni-vy-tratite-na-dorogu-do-mesta-349500/ (дата обращения: 15.12.2020)

4. URL: https://brjunetka.ru/plyusyi-i-minusyi-distantsionnogo-obucheniya/ (дата обращения: 15.12.2020)

5. URL: https://brjunetka.ru/plyusyi-i-minusyi-distantsionnogo-obucheniya/ (дата обращения: 15.12.2020)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

Бочкарева Т.С., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Одной из характерных черт современной жизни в России является беспрецедентный всплеск в изучении иностранных языков, особенно английского языка. Увеличение контактов в политической, научной, экономической, культурной и образовательной сфере с разными странами стимулирует интерес к изучению иностранных языков. Особенно этот всплеск обозначился в период пандемии новой короновирусной инфекции. Для того чтобы удовлетворить этот растущий спрос на изучение иностранного языка, преподавателям вузов необходимо провести обзор распространенных методов обучения и разрабатывать новые эффективные методы, чтобы удовлетворить запросы своей аудитории. Обучение английскому языку студентов разных специальностей и с разными запросами - это чрезвычайно сложная и комплексная задача. Одна из самых важных и безотлагательных проблем - подготовка преподавателей для работы по программам дополнительной профессиональной подготовки “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”. Новый подход к обучению английскому языку должен начинаться с нового подхода к подготовке и образованию преподавателей работающих по дополнительным профессиональным программам связанных с углубленным изучением иностранных языков в профессиональных целях.

В России эта проблема является особенно насущной. Университеты и высшие учебные заведения проводят тренинги в основном для школьных учителей иностранных языков, но они не предоставляют соответствующие тренинги для подготовки преподавателей иностранных языков обучающих специалистов во всех областях знаний, для которых иностранный язык не является предметом изучения, а является лишь инструментом в их профессии. Полученные в университете знания английского языка не дают возможности многим выпускникам полностью использовать новые ресурсы, которые для них открыты, например, участие в обсуждении профессиональных вопросов с участием международных специалистов, участие в семинарах, конференциях, встречах и собраниях, которые проводятся на английском языке, в том числе и в он-лайн формате.

Чтобы сделать процесс обучения согласно соответствующим требованиям должны быть разработаны специальные курсы для определенной аудитории, чтобы вовлечь ее в процесс обучения. Используемые материалы

должны быть аутентичными и ориентированными на обучающегося для того, чтобы повысить мотивацию студентов. Обучение студентов иностранным языкам в нашей стране осложнено тем фактом, что большинство людей, для которых иностранный язык не является частью их специального профессионального образования, не говорят на иностранных языках по той очевидной причине, что в их жизни не было подобной практики. Отсюда следует отсутствие их мотивации.

Преподавателям иностранных языков необходимо раскрыть особенности языка во всех аспектах - грамматика, лексика, синтаксис и стилистика. Кроме того они должны иметь полное представление о предмете, которым занимаются их студенты. Процесс преподавания английского не может быть эффективным, если ведущие преподаватели иностранного языка для профессиональных целей, работающие, например, со студентами экономических или юридического профилей, или инженерных специальностей, не имеют представления об элементарных основах экономики, юриспруденции или инженерии. Преподавание английского языка как иностранного языка студентам, которые будут продолжать использовать язык в бизнесе или промышленности, представляет собой своеобразный вызов. Мы больше не можем игнорировать функцию английского языка как средства международного общения с бизнесс-партнерами из Японии, Южной Кореи, Китая, Западной Европы и США. Тем не менее, существуют некоторые препятствия, которые могут помешать эффективному ведению дел на потенциальном рынке [4]. Эти препятствия - чрезвычайно разнообразные стандарты обучения, предлагаемые различными учреждениями; нехватка хорошо подготовленных преподавателей английского языка для профессиональных целей, особенно тех, у которых есть личный опыт профессионального общения в западном типе бизнеса и управления; отсутствие учебных материалов, специально предназначенных для этих программ и курсов. В университетской программе традиционное изучение иностранного языка должно проводиться с помощью методик и предметов, направленных на подготовку деловых людей, чтобы последние могли соответствовать ожиданиям своих будущих работодателей.

Создание курсов английского языка по дополнительной профессиональной программе “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации” имеет ряд проблем, т.к. они должны быть достаточно широкими и включить весь спектр бизнес-специальностей, и в то же время быть как можно более конкретными, чтобы удовлетворять требованиям четко определенным задачам. Особенно трудно разработать полный курс по нескольким причинам:

не соответствие индивидуальным потребностям; многие понятия не имеют аналога в родном или иностранном языке или они могут обозначать совершенно разные понятия; некоторые термины могут не подходить для

профессиональной деятельности в конкретной стране; большое количество терминологии может устареть к моменту начала занятий.

Тем не менее, наиболее важная проблема заключается в отсутствие у преподавателя некоторых элементарных знаний в специальной области бизнеса, который интересует его студентов.

Идеальный курс должен преодолеть разрыв между использованием языка и профессиональным контекстом такого использования. Это предполагает, что преподаватели должны иметь достаточно знаний, чтобы предоставить студентам всю необходимую информацию, которую они могут впоследствии использовать в широком диапазоне и в различных ситуациях, обогащая его дальше на основе собственного профессионального опыта [5].

Нельзя не сказать, что такие области, как грамматика, синтаксис, лексика являются абсолютно незаменимыми в учебной программе. Эти области дополняются предметами, имеющими отношение к профессиональной деятельности. Методологический акцент делается на моделировании различных ситуаций, анализе этих ситуаций и решении проблем. В то же время преподаватель должен действовать в качестве модератора в целях поощрения студентов при общении друг с другом вместо того, чтобы студенты или сам преподаватель, стоя перед аудиторией представлять информацию пассивным слушателям.

В целях успешного усвоения иностранного языка для профессиональных целей сами преподаватели должны иметь обширные знания о различных культурах с их особенностями и способами ведения бизнеса. В идеале, преподаватель должен попытаться обеспечить для студентов все возможности адаптироваться и хорошо функционировать в новой культуре. Многие, кто участвует в международном бизнесе, сталкивается с огромными трудностями: им часто приходится работать в различных условиях. Задачей преподавателя является дать студентам лучше понять их собственную культуру и культурные различия в целом, изучить, как распознавать и справляться с ними в бизнес-контексте. Для межкультурной подготовки, чтобы быть успешным не должно быть ограничений на более или менее подробную информацию о других странах и культурах. Никто не может быть в полной мере информирован, так как есть бесконечный диапазон всевозможных ошибок [3]. Другие культуры удивительны, неоднозначны и порой даже шокируют нас. Мы неизбежно будем делать ошибки в общении с ними и даже чувствовать себя неловко в некоторых ситуациях. Главное - то, как быстро мы готовы учиться на ошибках. Нам нужно определенное количество смирения и чувства юмора, чтобы понимать культуры, отличные от наших собственных. Но в то же время преподаватель должен позволить студентам оценить новую культуру критически. Материалы и опыт всей группы станет более интересным для студентов, если они будут иметь возможность изучить, обсудить и все вместе решить, действительно ли идеи нового бизнеса, экономической или юридической культуры имеют отношение

к их собственным реалиям. Таким способом студенты будут совершенствовать свой английский и увеличат свой словарный запас через изучение различных социальных навыков [1].

К сожалению, существует не так много литературы на тему «межкультурных отношений". Вероятно, международная пресса будет является одним из лучших источников информации в настоящее время. Осторожный, но разнообразный выбор актуальных статей из прессы, а также выдержек из бизнес, экономических или юридических пособий обеспечит достаточную основу для практики английского языка и анализа современной ситуации в сфере «кросс-культурного" образования. Дискуссии об истории, традициях, происхождении семьи, культурном наследии целого языкового сообщества, бизнесе и человеческих отношениях в целом могут быть чрезвычайно эффективными.

Таким образом, профессионально-ориентированное обучение иностранного языка признаётся в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Профессионально-ориентированное обучение, основано на учёте потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые требуют его изучения. Именно это и является приоритетной задачей при обучении иностранному языку студентов по дополнительной профессиональной программы “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”

Список литературы

1. Бочкарева, Т.С. Развитие речевой культуры студентов. / Т.С. Бочкарева – Вестн. Оренб. гос. ун-та. – Оренбург, 2001. – №2. – С. 58-63.
2. Бочкарева, Т.С. Учебный процесс в условиях университета как основной фактор развития речевой культуры и аксиологического потенциала личности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар. 2013. №4. С. 108-111.
3. Дускаева, Л.Р.: Стилистика официально-деловой речи. / Л.Р.Дусакаева. - М.: Академия, 2011.-210с.
4. Еремина Н.В., Томин В.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2772-2778.
5. Слепович, В.С. “ Business Communication”. / В.С.Слепович. - Минск, Издательство “Белорусский Дом Печати”, 2002. – 353с.
6. [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www. learn - english. ru.
7. [Электронный ресурс] – режим до ступа: http://www. rusnauka.com.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Бузаева Я.А., канд. филол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Одной из актуальных проблем, с которой сталкиваются выпускники большинства вузов и практически всех специальностей, это отсутствие необходимого минимального опыта работы в выбранной сфере. В контексте языковых специальностей эта проблема у выпускников усугубляется зачастую безосновательной уверенностью в способности справиться с текстом любой тематики. И в таком случае возможны два варианта развития ситуации. Вчерашний студент, хорошо владеющий иностранными языками, в поисках заработка соглашается на все возможные предложения по переводу, которые находит на платформах для фрилансеров, но, имея лишь поверхностные знания по узким отраслям, плохо справляется с заданием или тестовым переводом, не соблюдает требования заказчика и остается без работы. Поскольку абсолютное большинство бюро переводов не комментируют тестовые переводы потенциальных исполнителей, у начинающего переводчика нет возможности проанализировать свои слабые стороны, чтобы понять, над чем и в каком направлении нужно работать. Другой вариант предполагает, что молодой специалист, увидев все разнообразие тематик, которые востребованы на рынке переводческих услуг, и требований к переводу (например, владение САТ-программами), растеряется, испугается своей некомпетентности и предпочтет не заявлять о себе.

Современный рынок труда дает широкие возможности специалистам в плане доступности работы из любого города, поскольку переводческая деятельность осуществляется и без привязки к офису. В то же время быстрое изменение структуры этого рынка бросает вызов не только специалистам, но и преподавателям вузов, которые готовят кадры. В данном контексте уместно говорить о том, что компетентность и современность знаний преподавателя напрямую определяет успешность выпускника.

Безусловно, в рамках освоения образовательной программы по профилю «Перевод и переводоведение» невозможно охватить все аспекты будущей профессиональной деятельности, но полагаем, что есть ряд компетенций, без которых невозможна работа переводчика.

За последнее десятилетие наблюдается стремительное внедрение в область перевода новых информационных технологий, под которыми мы понимаем «совокупность методов и средств получения, хранения,

преобразования и передачи информации с помощью компьютеров» [1]. Глобализация рынка переводческих услуг способствовала возникновению новой отрасли – перевод и локализация веб-сайтов. Грамотное применение компьютерных и интернет-технологий в обучении «способно вывести процесс обучения на качественно новый уровень» [1].

Работа в таких областях как медицина, фармакология, нефть и газ, машиностроение и других направлениях со значительно формализованными текстами, наполненными клише и устойчивыми структурами, выполняется с помощью САТ-программ. Они существенно упрощают работу переводчика, помогают добиваться единообразия терминов при коллективной работе над документами и повышают производительность. Как показывает практика нашей преподавательской деятельности, обучающиеся с большим энтузиазмом относятся к освоению подобных программ, осознавая значимость навыка работы с ними. САТ-программы возможно осваивать в рамках дисциплин «Компьютерные технологии в переводе», «Интернет-ресурсы по иностранным языкам», «Регионально ориентированный перевод». Наиболее удобной и доступной в процессе обучения является платформа Smartcat, которая объединяет в себе САТ-инструмент, словари и глоссарии, международную биржу труда, средства управления заказами и другие функции. Большим преимуществом платформы для обучающихся является то, что она предоставляет широкие возможности работы в бесплатном аккаунте.

Навыки работы на платформе Smartcat позволят быстро освоить программы автоматизированного перевода Memsource Editor, Trados и другие, поскольку они обладают схожим интерфейсом.

Мы полагаем, что одной из задач преподавателя перевода является познакомить обучающихся с разнообразием тематик, с которыми им предстоит столкнуться при поиске работы и осуществлении профессиональной деятельности. Выпускник языкового факультета должен в полной мере осознавать, что успеха в своей деятельности он достигнет при погружении в одну-две узкие тематики: юриспруденция, медицина, нефть и газ, машиностроение, маркетинговый перевод, локализация IT-продуктов и др. Работу в этом направлении можно проводить в рамках практических занятий по устному, письменному и регионально ориентированному переводу. Работа над узкоспециализированными текстами поможет студенту оценить возможности в отраслевом переводе, проявить свои способности и определиться с направлением дальнейшей деятельности.

Следует помнить, что интернет необходим переводчику не только для выполнения перевода и работы с текстом и словарями, но и для возможности «ориентироваться и самостоятельно организовывать свою работу на рынке переводческих услуг» [2]. Помимо работы с текстами, которые предлагает преподаватель, студентам необходимо самостоятельно расширять горизонты своих знаний и формировать представление о будущей профессии. Большую

помощь начинающему переводчику в этом вопросе оказывают профессиональные сообщества и форумы: Город переводчиков, Школа переводов В. Баканова, Союз переводчиков, форумы на сайтах multitran.com, proz.com и многие другие. Регистрируясь на этих и других сайтах, молодой специалист сможет получить поддержку от более опытных коллег, узнать тонкости профессии, повысить уровень своей компетенции.

Приобщиться к сообществу своих коллег можно и в социальных сетях. Так, в сети Вконтакте наиболее крупным сообществом является «Я – переводчик», где предлагают вакансии, оказывают помощь в переводе и поиске материалов для работы. В социальной сети Facebook можно присоединиться к группам «Переводы & переводчики», «Черный список и Золотой стандарт переводов» (последняя группа представляет собой неофициальный профсоюз, защищающий права переводчиков, а также предоставляющий информацию о недобросовестных заказчиках). Много полезной информации можно почерпнуть и в блогах и личных страницах представителей той или иной сферы.

Когда выпускник или студент старших курсов определится с направлением, которое ему наиболее интересно, стоит рассмотреть возможность повышения квалификации в онлайн-школах перевода: Русская школа перевода, Академия AWATERA, Школа отраслевых переводчиков «Альянс ПРО», Школа аудиовизуального перевода. Помимо платных курсов, эти школы предлагают много бесплатного контента и мастер-классов.

В ходе освоения учебной программы по различным видам перевода у обучающихся должен сформироваться устойчивый навык работы со специализированными отраслевыми словарями, например, Англо-русский словарь нефтегазовой промышленности, Англо-русский юридический словарь, Glossary of Sport Terms, Lexicon and Abbreviations и др. Весьма полезно для будущего специалиста составлять свои подборки использованных интернет-ресурсов, чтобы иметь возможность в дальнейшем быстро находить источники информации. А.А.Исаева и др. подчеркивают, что студент должен понимать технологию поиска терминологии и переводных эквивалентов в глоссариях и на специализированных сайтах. Помимо этого, студенты должны владеть навыками работы с двуязычными текстами, в которых содержатся искомые термины, шаблонами, образцами переводимых документов с устойчивыми формулировками [2].

Широкие возможности для профессиональной деятельности, которые открывает Интернет, непременно должны входить в программы современных языковых факультетов. Техническое оснащение компьютерных аудиторий в совокупности с компетентностью преподавателя и высокой мотивацией студентов способствуют повышению уровня грамотности и востребованности молодого специалиста.

Список литературы

1. Воевудская О.М. Использование современных информационных технологий и ресурсов Интернета в профессиональной подготовке переводчика // Подготовка переводчиков в условиях современного рынка труда: монография / под общ. ред. Л.А. Борисовой, Е.А. Княжевой. – Москва, «Р.Валент», 2017. – С. 194-208.

2. Исаева А.А., Сухарева Е.Е., Шурлина О.В. Автоматизация деятельности переводчика // Подготовка переводчиков в условиях современного рынка труда: монография / под общ. ред. Л.А. Борисовой, Е.А. Княжевой. – Москва, «Р.Валент», 2017. – С. 212-221.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИММЕРСИВНОГО ТЕАТРА КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Быкова А.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский Государственный Университет»

В настоящее время сложно представить современный мир без высоких компьютерных технологий. Обилие информационных потоков – основная характеристика XXI века. Это привело к отсутствию необходимости запоминать даты, названия или другие виды более конкретной информации, поскольку поиск нужной информации в сети Интернет занимает немного времени. Установить контакт с человеком стало намного проще и быстрее при помощи социальных сетей. Более того, с появлением картинок, смайликов или эмодзи (стилизованных графических изображений эмоций), эмотиконов (пиктограмм, изображающих эмоции), анимированных изображений и других видов выражения эмоций, которые используются на всевозможных онлайн-платформах, более не требуется подбирать слова для выражения чувств. Кроме того, используя социальные сети, люди не прилагают усилия для того, чтобы понять то, что чувствует собеседник, так как применение одного смайлика намного проще и быстрее для восприятия. Так, способность распознавать чужие эмоции и выражать свои чувства (эмоциональный интеллект) притупляется, поэтому давно существующие технологии теряют свою эффективность. Им приходится или трансформироваться в совершенно новые технологии или интегрироваться с другими существующими технологиями, новыми идеями или методами. В сфере образования возрастает потребность использования новых инновационных форм, методов и приемов обучения, в особенности иностранному языку как необходимости, вызванной динамическими процессами политической и экономической жизни.

Методика обучения иностранному языку всегда развивается и совершенствуется, педагоги находятся в непрерывном поиске эффективных методов обучения. Также театральное искусство находится в постоянном движении. В этих условиях появилось новое направление театра – иммерсивный театр.

Понятие «иммерсивный театр» произошло от англ. to immerse- погружать; поглощать, занимать; вовлекать, запутывать. Особенность данного вида театра - зритель имеет возможность метафорически «погружаться в произведение искусства», создается «живое» общение между зрителем и актерами [1, с. 215].

«Иммерсивный театр – это форма коммуникации современного театра со зрителем» [2, с. 264], популярность которой начала расти в начале XXI века.

Цель данного театра – создание новой реальности внутри уже существующей реальности [3].

Постановка формата иммерсивного театра имеет определенную структуру: всех зрителей собирают в одном помещении, где они становятся свидетелем начала спектакля и знакомятся абсолютно со всеми участниками постановки. После этого зритель имеет право следовать за понравившимся или вызывающим интерес героем пьесы, который, в свою очередь, согласно сценарию, бродит по разным комнатам и демонстрирует сюжетную линию со своей точки зрения/видения. После этого все зрители вновь собираются в первом помещении, где в очередной раз смотрят начало спектакля, но во второй раз у них появляется возможность выбрать другого актера-персонажа, за котором они будут следовать, чтобы понять, как действует данный герой в пьесе. После этого все зрители собираются в первом помещении для того, чтобы увидеть кульминацию-заключительную часть постановки. Таким образом, каждый зритель может увидеть одну и ту же историю с точки зрения двух выбранных им героев.

Характерные признаки иммерсивного театра:

1. Постановка выходит за пределы зрительского зала (в крыле здания, в доме со множеством комнат и т.д.). Зрители перемещаются в пространстве, чтобы увидеть спектакль.
2. Зрители получают свободу в передвижениях. Они могут бродить по комнатам (заранее обговоренном пространстве), что позволяет участникам действа выстраивать свой собственный маршрут и ход постановки. Так, зрители выступают полноправными участниками происходящего. Создается эффект полного погружения в сюжет спектакля.
3. Первая и финальная сцена пьесы собирает всех участников (и зрителей и актеров) в одном месте.
4. Во главе всего – пространство [2, с. 265].
5. Иммерсивную постановку невозможно увидеть целиком, поскольку действие происходит «параллельно в разных локациях, а не линейно» [1, с. 217].

Из вышесказанного следует, что родилась новая форма коммуникации современного театра со зрителями, которая может быть эффективно использована в обучении иностранному языку.

Мы выделяем ряд преимуществ использования иммерсивного театра в обучении студентов иностранному языку:

1. Иммерсивный театр может создаваться в любом учебном заведении (предпочтительнее в средних или высших учебных заведениях) в качестве факультатива или кружка, целью которого станет

совершенствование языковых навыков. Театр станет результативным дополнением для изучающих иностранный язык.

2. Под руководством педагога обучающиеся могут сами писать сценарии или адаптировать имеющиеся истории, тем самым напрямую работая с материалом на иностранном языке.

3. Каждый участник театра получит возможность раскрыть свои способности, реализовать идеи или воплотить на сцене свою мечту (например, спеть песню или сыграть на музыкальном инструменте). Кроме того, выступления на публике могут побороть страхи или развить уверенность в себе. Участники научатся спокойнее держаться на публике, голос и речь будут поставлены.

4. Создание театра – отличная возможность повысить мотивацию изучения иностранных языков, вызвать интерес к их изучению.

5. Иммерсивный театр позволяет задействовать не только выступающих, но также и зрителей. Так, совершенствование иностранного языка происходит как у адресанта, так и у адресата.

6. Иммерсивный театр, в отличие от обычных постановок на сцене, задействует не только зрение и слух. Каждый персонаж имеет свою линию, тем самым выстраивая свое драматическое действие, конфликт [1, с. 218]. Зрителям приходится выбирать героя, за котором они будут следовать, а по завершении постановки делать для себя выводы на основе частично полученной информации. Постановка такого формата вызывает эмоциональный отклик у зрителей, что помогает повысить уровень эмоционального интеллекта.

7. Поскольку постановка в формате иммерсивного театра создает эффект полного погружения, как зрители, так и выступающие имеют возможность окунуться в атмосферу культуры иностранного языка, которые они изучают. К тому же при создании декораций будет учитываться место и время повествования, поэтому зрители могут увидеть и даже рассмотреть вблизи предметы постановки.

8. Иммерсивный театр «позволяет оказаться в другой реальности» [2]. Он вызовет огромный интерес у зрителей, поскольку они могут попасть в те места, куда в обычной жизни попасть не могут, а также увидеть мир глазами только двух понравившихся персонажей, а не всех вместе взятых.

9. В связи с тем, что иммерсивные спектакли обладают незавершенностью и зрители могут следовать только за двумя героями, тем самым, не имея возможности увидеть сюжет целиком, постановки формата иммерсивного театра оставляют чувство внутреннего беспокойства и потребности в поиске ответов на оставшиеся вопросы. Поэтому рекомендуется после просмотра спектакля провести дискуссию, на которой обучающиеся смогут обсудить как с выступающими, так и без них, что им понравилось, что было понятно, поделиться своими впечатлениями и мыслями. Также отдельную дискуссию следует провести с самими

выступавшими для проведения анализа, подведения выводов, чтобы было ясно, над чем следует работать в дальнейших постановках. Обсуждения в обоих случаях следует проводить на иностранном языке.

10. Многие критики видят связь между постановками иммерсивного театра и интерактивными компьютерными играми, потому что от зрителей требуется не просто наблюдение, а активное участие, принятие решений, действий. Поэтому критики склоняются к тому, что иммерсивный театр – подходящая форма для молодого поколения, для которых такая форма театра будет в новинку, но не вызовет отторжения [1]. Обучающиеся с готовностью будут принимать участие в иммерсивном театре и с удовольствием будут посещать постановки.

Создание и курирование иммерсивного театра – трудоемкий процесс, который напрямую зависит от готовности педагога работать с ним. Такой театр может функционировать как на постоянной, так и не на постоянной основе. Иммерсивные постановки могут проходить раз в год и варьироваться от загруженности обучающихся и педагога.

Мнение касательно иммерсивного театра как новой театральной формы вызывает неоднозначность в сфере театрального искусства. Однако использование иммерсивного театра как метода обучения иностранному языку демонстрирует множество преимуществ, включая охват вовлеченных в спектакль учащихся (выступающие и зрители). Иммерсивный театр может использоваться как на уровне метода, применимый на занятиях, так и на уровне полноценного кружка или факультатива. Новый формат театра является конкурентоспособным и соответствует запросам современного мира. Он поможет решить проблемные вопросы усвоения изучаемого материала, повышения уровня эмоционального интеллекта и мотивации изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Ерохина, Т.И. Феномен иммерсивного театра в современной отечественной культуре / Т.И. Ерохина, Е.С. Кукушкина // Верхневолжский филологический вестник. - 2019. - №1. – С. 214-222.

2. Медведенко, В.В. Иммерсивное театральное искусство как технология социально-культурной деятельности / В.В. Медведенко, Г.А. Тумашова, М.А. Тумашов // МНКО. - 2020. - №4 (83). С. 263-266.

3. Попович, П. Причины возникновения и история развития иммерсивного театра / П. Попович // Молодой ученый. - 2019. - № 15 (253). - С. 312-317.

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЗАГОЛОВКОВ ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТ

Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Цель данной статьи — выявить лексико-стилистические средства, используемые в заголовках французских газет.

В массе информации, заполнившей интернет-сайты, нас в основном привлекают заголовки.

Поскольку основная задача газеты-быстро донести материал, журналист должен использовать определенные средства языкового выражения и сделать этот «язык» понятным для читателя. Кроме того, название газеты должно отличаться выразительностью, аксиологичностью и живостью, чтобы привлечь внимание читателя. Для достижения этой цели авторы статей используют различные стилистические средства.

В этой статье рассматриваются лексико-стилистические средства, используемые в заголовках французских газет. Материалом для исследования послужили 40 заголовков статей популярных газет во Франции : «Le Monde», «Le Figaro».

В результате анализа практического материала были выявлены такие стилистические средства, как метафора (35 %): Vague après vague, le Covid-19 sape le quinquennat d'Emmanuel Macron («Волна за волной Covid-19 подрывает пятилетку Эммануэля Макрона», LeFigaro, 11.12.2020), Israël au cœur du «casse du siècle» sur la taxe carbone (Израиль в центре «обрыва века» о налогу на углерод, LeFigaro, 11.12.2020), метонимия (6 %):Tignous, traittalentueux («Тиньюс, талантливый штрих», LeFigaro 12.12.2019), лексический повтор (6 %): Ainsifond, fond, fondlamajorité gouvernementale («Все глубже, глубже, глубже правительственное большинство», LeMonde 23.11.2020)., риторическое обращение (6 %): Pour défendrelaliberté, machérie («Чтобы защитить свободу, моя дорогая», LeMonde 07.12.2020), ирония (6 %): Pourquoi l'explosion de son vaisseau Starship reste un grand succès pour SpaceX («Почему взрыв звездолета остается большим успехом для SpaceX», LeFigaro 11.12.2020), гипербола (17 %):Affaire des «écoutes»: le procès s'achève par une plaidoirie vertigineuse qui étrille l'accusation («Дело о «подслушивании»: процесс заканчивается головокружительной мольбой, которая обнимает обвинение», LeFigaro 11.12.2020). и градация (12 %): Rouble, pétrole, déflation: jusqu'où ira la crise? (Рубль, нефть, дефолт: до чего дойдет кризис?», Le Monde, 09.12.2020)[1] / [2].

Так, анализ газетных заголовков показывает, что авторы публикаций прибегают к различным стилистическим приемам, пытаясь привлечь интерес

читающей публики. Наиболее распространенным из них является метафора. Яркие метафорические образы способствуют лучшему запоминанию названия и, соответственно, информации, представленной в статье.

Н.В. Парминский выделяет следующие особенности заголовков французских газет: частое использование фразеологических сочетаний, носящих характер вокальных штампов: La carrière placée entre le marteau et l'enclume (Промышленный карьер находится «между молотом и наковальней»); использование конструкций «глагол + que» при изложении чужого высказывания, комментировании заявлений политических деятелей и т.д. – Sarkozy réaffi rme que la fusion ANPE-Assedic ira à son terme (Саркози подтвердил, что слияние ANPE-Assedic завершится в скором времени); употребление фразеологических сочетаний типа «глагол + существительное» – La France négocie une voie vers l'Afghanistan (Франция идет навстречу Афганистану); употребление неологизмов, образованных при помощи некоторых продуктивных суффиксов – Sans-papiers: le PS suit Aubry avec prudence (Бездокументники: социалисты осторожно следуют за Убри); широкое использование безличных оборотов в качестве вступительной части сообщений – Il faut sauver le soldat Mango (Спасти солдата Манго) [1].

Французские названия характеризуются использованием двух видов лексики –официальной и разговорной: L'éternelle reconnaissance de Sébastopol à Vladimir Poutine – Вечное признание Севастополя Владимиру Путину; Poutine et la «bande» de Saint-Pétersbourg – Путин и петербургская банда. При переводе трудности могут возникать с именами собственными, перифразами и передачей наиболее верного смысла фразеологизмов: De l'Ukraine à la Syrie, les chiens de guerre de Poutine – От 66 Украины до Сирии: «псы» войны Путина; Éditorial:«Tentations impériales» – Передовая статья: «Имперские искушения»; En Russie, les géants publics pèsent de plus en plus lourd – Крупные государственные компании имеют все больший вес в России [2].

Что касается грамматики, то в названиях, чаще всего, можно заметить употребление настоящего времени: Bordeaux: De Tavernost confi rme des discussions avec des investisseurs – Бордо: Таверно подтвердил обсуждение с инвесторами [3].

Такой прием обусловлен тем, что публике нужна свежая и актуальная информация. Часто словесные конструкции опущены и заменены причастными оборотами: «Sarkozy mis en examen et placé sous contrôle judiciaire» –«Саркози предъявлено обвинение и назначен испытательный срок»; «Le pape François contraint de démettre son ministre de la communication» –«Папа Франсуа вынужден уволить своего министра по связям» [3].

Также, заголовки очень часто различаются особым порядком слов, обычно следующим образом: подлежащее – сказуемое – дополнение – обстоятельство причины или следствия – обстоятельство места – обстоятельство времени.

«Marine Le Pen met en cause l'impartialité du juge de Nicolas Sarkozy» – «Мари Ле Пен ставит под сомнение беспристрастность судьи Николя Саркози»; «Merkel promet de lutter contre les divisions de l'Allemagne – Меркель обещает бороться с разделением Германии» [2].

Таким образом, анализ заголовков свидетельствует о преобладании метафор среди всех прочих языковых средств.

Список литературы

1. Французская газета «Le Monde» [Электронный ресурс]–Режим доступа: https://www.lemonde.fr/

2. Французская газета «Le Figaro»[Электронный ресурс]–Режим доступа: https://www.lefigaro.fr/

3. Лексико-стилистические особенности газетных заголовков современной французской прессы.[Электронный ресурс]–Режим доступа: https://moluch.ru/archive/90/18104/

BUSINESS ENGLISH FOR MASTER DEGREE COURSES: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Dmitrieva E.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
Orenburg State University

In the modern conditions of the transition to European and world integration, knowledge of a foreign language is recognized as an integral part of the general competence of a graduate of a higher educational institution. This is reflected in the Federal State Educational Standards (FSES) for magistracy in various areas. In particular, knowledge of a foreign language as a means of business communication is called a component of the general competence of a future master. So, in a number of FSES the following formulation of competence is presented: "The ability to freely use Russian and foreign languages as a means of business communication."

Thus, it becomes obvious that in modern conditions the greatest attention in teaching a foreign language in a master's program of a non-linguistic university should be paid to the formation of the competence of business communication in a foreign language. The competence of foreign language business communication is a complex, multidimensional and multilevel education, which includes in its structure narrower, specific competencies, the tasks of the formation and development of which are solved in the course of teaching a foreign language at various levels of education, including master's degree.

The main goal of teaching business writing to undergraduates in non-linguistic specialties is to master a foreign language in practice, which would allow it to be used as a language of business communication in future professional activities and scientific work, and in addition, for active use both in daily and professional communication. In today's dynamically developing world, the skills of business communication are in great demand, which are one of the main requirements for a specialist.

Teaching business communication in a foreign language to students whose professional activities will be related to the implementation of communication skills and abilities is an important part of formal training and is characterized by an integrated approach. The "Business English" subject helps to solve the assigned tasks. According to the new curriculum, the purpose of the "Business foreign language" discipline is to form universal competence in future specialists. For example:

UC-4: Able to apply modern communication technologies, including in foreign language (s), for academic and professional interaction

UC-5: Able to analyze and take into account the diversity of cultures in the process of intercultural interaction.

Despite the fact that innovative educational developments and methodological complexes are used in modern training programs, checking the progress of students in the master's program of students indicates insufficient development of skills and abilities of business communication in a foreign language.

One of the aspects of working with business language learners is that they are usually supposed to be extremely enthusiastic about improving their language skills, highly motivated and able to cope well with a challenging learning regime. Unfortunately, this is not always the case. There are all kinds of reasons why motivation may not be at a premium. Some of the learners just want to get a diploma and don't consider English as one of the main subjects. The other thing is that level of knowledge is not enough for business communication and varies greatly within the group. At the same time, the curriculum allocates only 34 academic hours for the study of this subject.

Here are some more challenges faced by business English learners:

The age of members of group may be different. The senior member may feel uncomfortable participating as they don't know very much, or the junior ones might worry for the same reason.

- Sometimes the students only want to talk to the teacher and not to one another.

If a student's previous language learning was rule-governed, the student may have problems adapting to a communicative or skills-based approach.

Students may have had bad learning experiences in the past.

- A huge workload may prevent students from focusing on the course content even when they are able to attend.
- Even with a flexible schedule some students don't attend classes and don't fulfill the tasks.
- Students mostly don't know the cultural peculiarities of business communication in English-speaking countries.

More problems appeared during pandemic when the students began to study on-line. Some of them are concerned with the equipment and that the net wasn't stable. So most part of communication was in written form.

We can suggest some possible solutions to the above business English challenges:

- Identify potential reasons for lack of motivation or progress.
- Use a thorough needs analysis which will allow you to tailor your course to your students' needs.
- Talk to the students, show an interest in them and the challenges they face.
- Choose relevant activities that highlight the advantages of learning English.
- Ask students for their suggestions as to how to improve the lessons

- You should create a pleasant, co-operative learning environment. They should see errors as part of the language learning process so that no-one feels uncomfortable participating.
- Use role-play so the students don't have to talk about their own job situation if their boss is in the same group.
- Use a fun warm-up to get the students thinking in business English at the beginning of class and to stop them from thinking about work. Here small talks are quite useful.

The teacher must remember that maintaining motivation over time is necessary. Learners' – and the teacher's own – motivation levels fluctuate over time. That's why it is necessary to vary tasks and topics to maintain interest, but also to reconcile this with the fact that the learners will need to practice and recycle specific language. If the teacher stick to "work-related" issues as requested by management, the classes may soon become boring for learners.

Positive psychology and the productivity-happiness connection are definitely "a thing" in the business world. They are also a key element in engaging and maintaining interest in class. There are super videos and quizzes on this subject can be of use. Reviewing learning goals and making progress visible to learners is also vital to sustaining motivation over time.

As with any class, a common challenge in Business English is the range of levels in the group. It should be thought about how to differentiate prepared tasks, for instance, according to pace, outcome, resources, grouping and scaffolding. Even if participants have a similar level, they may apparently have little else in common and time spent on developing a harmonious classroom dynamic with team-building type activities will be worthwhile. This even helps to prepare for work in a team. Discretion is an essential part of trust, particularly, though not exclusively, in a business environment and jobs depend on it. Finally, learners might not want to be challenged or corrected in front of their peers and the teacher needs to respond sensitively to the clues detected while observing them in class.

To answer the challenges while teaching Business English, a teacher should periodically take time to analyze his/her own teaching. Professionally directed training of undergraduates involves introducing a future specialist to the world knowledge, achievements in a specific field, mastering the sublanguage of a specialty, which allows to form a willingness to enter into direct foreign-language professional communication. Professionally oriented teaching orientation is also designed to stimulate the motivation of undergraduates to master a foreign language.

The background goal of teaching a foreign language to undergraduates in non-linguistic areas is the development of their educational and cognitive competence, the formation of a stable positive motivation for learning a foreign language in a non-linguistic university. Achieving educational and educational goals in teaching a foreign language in a magistracy is carried out in the aspect of humanization and humanization of education and means expanding the horizons of

students, increasing the level of their general culture and education, as well as the culture of thinking and speech

References

1. Almazova N.I. Foreign language for undergraduates of non-linguistic specialties. The working program of the discipline and guidelines for its implementation for teachers / N.I. Almazova, N.V. Popova, M.M. Stepanova, O. N. Kosterina; ed. M.A. Akopova. - SPb .: Publishing house of Polytechnic. University, 2010 .-- 34 p.

2. Dmitrieva, E. V. Teaching business communication in a foreign language for students of non-linguistic specialties [Electronic resource] / Dmitrieva E. V. // Philological readings: materials of the Intern. scientific-practical conf., 27-29 nov. 2013, Orenburg / Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Feder. state budget. educated. institution of higher. prof. Education "Orenburg. State University". - Electron. Dan. - Orenburg: OSU, 2013. - S. 312-316. - 5 p.

3. Eremina N.V., Kabanova O.V., Terekhova G.V., “Intercultural daptation of students in the information field of cross-cultural interaction,” Global Media Journal, Special Issue S2:7, pp. 2-10, 2016

4. Intercultural Sensitivity as Condition of Academic Mobility Success [Электронный ресурс] / N. S. Sakharova, V. V. Moroz, N. V. Yankina, V. V. Tomin, E. V. Dmitrieva // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR) : proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017),2017. - Vol. 97. - P. 302-306. . - 5 с. In the modern education, the ties between universities get stronger, the opportunities to study abroad enlarge, the number of academic mobility programs increases exposing students to different cultures.

5. Kuprina O.G. Teaching a business foreign language in the magistracy of a non-linguistic university // Business foreign language at a university: materials of the International scientific-practical. conf. [Resp. ed. HER. Sukhova, T.V. Rizin]. - Ryazan: Publisher Sitnikov, 2012 .-- 226 p. - ss. 58-61.

6. Tomin, V. V. Formation of foreign language competence of students in the information field of cross-cultural interaction [Electronic resource] / Tomin V. V., Bochkareva T. S. // Modern studies of social problems, 2015. - No. 6. - P. 310-328. ... - 19 p.

7. Adam. Top tips for overcoming common challenges when teaching Business English. *https://oxfordtefl.com/top-tips-for-overcoming-common-challenges-when-teaching-business-english/*

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Елисеева И.А., канд. филол. наук,
Жумагалиева А.Б.
Орский гуманитарно-технологического институт (филиал ОГУ)

«Образование представляет собой сбалансированный целенаправленный процесс обучения и воспитания, осуществляемый в интересах каждого гражданина в отдельности, общества, которое обеспечивает его жизнедеятельность и развитие, и государства в целом. Этот процесс обусловлен обязательным достижением человеком установленных государством образовательных уровней» [1]. Важным составляющим в процессе образования является младший этап, где основной целью обучения иностранному языку является не только формирование коммуникативной компетенции, но и развитие личности ребенка, его мышления, воображения, фонематического слуха, а также создание необходимых условий для адаптации обучающихся к иноязычному общению.

Ребята младшего школьного возраста знакомятся с изучаемым языком как средством общения, привыкая усваивать и понимать иноязычную речь на слух, реагировать на услышанное, строить небольшие высказывания, читать несложные тексты, писать. То есть идет комплексное развитие всех четырех навыков речевой деятельности. Степень важности начального этапа обучения трудно переоценить, именно данная стадия и является тем фундаментом, от которой в дальнейшем зависит успех овладения иноязычным общением.

Повседневное общение предполагает непосредственное включение в диалог с окружающими, реакцию на просьбы, побуждение к общению, обмен информацией. Безусловно участие в диалогах представляет собой определенную сложность. Трудности возникают, как с точки зрения напряженности внимания, так и со стороны правильного, рационального использования разнообразия речевых образцов. И все же обучение навыкам диалогической речи представляется наиболее рациональным на начальном этапе обучения.

Нельзя не отметить, что диалогическая речь всегда носит мотивированный характер. Необходимо смоделировать такие условия общения, которые спровоцируют, вызовут у обучающихся желание что-то сказать, выразить свои идеи, эмоции, чувства, а не просто воспроизвести заученные фразы или целый зазубренный текст. Безусловно, в первую очередь речь должна идти о создании благоприятного психологического климата, который будет способствовать располагать к высказываниям, доброжелательного отношения как со стороны одноклассников, так и самого учителя. Не менее значим и интерес, который проявляет ребенок к

выполнению предложенного задания, его стремление выполнить задачу качественно.

Огромную роль в плане мотивации ребенка не только к потребности в продуцировании речи, но и к изучению иностранного языка в целом, играют именно благоприятные условия, располагающие для общения, дающие возможность делать это с удовольствием, вселяющие в обучающихся уверенность в том, что они могут понимать и говорить на иностранном языке. Существенную роль в данном случае играет особый акцент учителя на успехах учеников. Учитель постоянно показывает обучащимся их прогресс и достижения в овладении иноязычным общением вообще, и навыками диалогической речи в частности.

В процессе обучения навыкам диалогической речи в качестве первой ступени рассматривается обучение диалогу, который имеет характер малошагового действия на основе микроситуации.

Для совершенствования одношагового речевого действия необходимо сформировать умение выражать свои мысли посредством высказываний в определенных видах взаимосвязи.

Это умение включает три компонента:

а) реакцию опорной репликой на ситуацию;

б) понимание реактивной реплики, опираясь на ситуацию;

в) реакцию на опорную реплику, опираясь на ситуацию и используя функциональные и структурные связи. В младших классах отрабатывается более легкое начало разговора – вопрос или побуждение.

Микроситуацией называют ситуацию, речевой реакцией на которую является сочетание двух-трех взаимосвязанных реплик. Микроситуация выступает преимущественно в качестве внешней ситуации, целью которой может быть: перейти улицу, узнать адрес, попросить принести что-либо (книгу, марки, рисунки) и т. п.

С целью создания мотива к иноязычному общению видится рациональным использование таких методов обучения, как ролевые игры и прием инсценировки. Именно разные игры дают возможность по максимуму приблизить обучение навыкам диалогической речи к естественному общению, избавив диалоги от формальности, придав им коммуникативный характер.

В методической литературе ролевая игра определяется как спонтанное поведение учащихся, их реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. Для детей игра - это, прежде всего, увлекательное занятие. В игре все равны, она посильна даже слабым по языковой подготовке ученикам.

Более того, слабый ученик в игре может стать первым, находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущения посильности задания – все это дает возможность ребятам преодолеть

стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи иностранные слова, благотворно сказывается на результатах обучения. Непроизвольно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворенности. Ролевая игра — это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения.

Итак, ролевая игра:

- это обучение в действии, повышающее качество обучения;
- это в высшей степени мотивирующий фактор, так как она (игра) вызывает интерес учащихся, особенно в плане непредсказуемости развязки;
- дает учащимся опору: подсказывает, какими речевыми моделями можно выразить ту или иную мысль именно в данной конкретной ситуации;
- сопровождается, как правило, эмоциональным подъемом, что положи-тельно влияет на качество обучения, повышает его эффективность [2].

Ролевые игры и инсценировки способствуют выполнению трех важных задач:

1. создают психологическую готовность детей к речевому общению;
2. обеспечивают естественную необходимость многократного повторения ими языкового материала;
3. тренируют учащихся в выборе нужного языкового варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

В основу приема инсценировки положены такие принципы:

а) никакой подготовительной работы (написание сценария, подготовка ко-стюмов, декораций, заучивание ролей и т. п.) не проводится;

б) инсценировка осуществляется непосредственно на уроке, на заключитель-ном его этапе (как правило, в течение 5-10 минут);

в) материалом для инсценировки является только известные всем учащимся произведения (сказки, рассказы или их фрагменты);

г) ученикам предоставляется полная свобода выбора языковых средств для реализации выбранной роли, сохраняется лишь фабула произведения;

д) при распределении ролей нужно стремиться к тому, чтобы каждый раз школьник получил новую роль.

Ролевые игры и инсценировки способствуют выполнению трех важных задач:

1. создают психологическую готовность детей к речевому общению;
2. обеспечивают естественную необходимость многократного повторения ими языкового материала;
3. тренируют учащихся в выборе нужного языкового варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Список литературы

1. Елисеева И.А. Влияние аудирования на формирование коммуникативной компетенции // Балтийский гуманитарный журнал. - № 3, 2018. Стр. 35-37. ISSN 2311-0066

2. Калимулина О. В. Ролевые игры в обучении диалогической речи// Иностранные языки в школе. – № 3, 2003. – С. 17-27.

MODERN PROBLEMS OF LINGUISTICS AND METHODS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE

Eremina N.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Kabanova O.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Tomin V.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor

Today studying the English language in its real functioning in various spheres of human activity has become necessary.

The basis of linguistic communication is the mutual knowledge of the realities of the speaker and the listener, and, as you know, this is an indispensable condition for the implementation of any communicative act. A word that reflects reality phenomenon or object of a particular society not only means it, but also creates a certain background associated with this word. This knowledge is known in linguistics as "background".

To solve a communication problem, it is necessary not only to correctly perceive the said form, that is, to perceive by ear what was said, but also to translate the form into a general meaning [12].

At this stage, it is important that the listener knows at least the most general meaning of the word that was said by the interlocutor [2]. Therefore, when teaching English as a means of communication, it is important to make students understand that a person perceives what is said through his individual and cultural prism, and, therefore, it is necessary to convey as accurately as possible all the meanings that the word carries.

The projection of cultural meaning through the prism of the individual sometimes leads to a barrier in communication, which is called psychological, and is the most difficult to overcome in communication, since different people have different mechanisms of "encryption" and "decryption" and depend on various reasons, first of all, different psychology of people. That is why the urgency of the communication problem has now acquired an unprecedented acuteness. This problem is also related to one of the problems of the translation theory, namely, with the transmission methods of non-equivalent vocabulary (vocabulary that has no analogues in another culture) [1; 8]. In communication between people of different cultures, this vocabulary creates a big obstacle. We find the solution to the problem in expanding the students' background knowledge. Background vocabulary is words or expressions that have additional content and accompanying semantic or stylistic shades that are superimposed on its main meaning, known to the speakers and listeners belonging to a given linguistic culture. Therefore, we pay special attention to the classes in teaching foreign language communication of students to the realities, traditions and customs of

English-speaking countries.

Within the framework of the "Foreign Language" discipline, special attention is paid to the elements of linguistic and regional studies. At present, the linguistic and cultural aspect is an integral part of foreign language classes, since the need to teach the culture of the country of the target language is increasingly felt. For a person to become a full-fledged participant in cross-cultural interaction, he should own ethnic self-awareness, which is constantly being transformed and changed, and also formed under the influence of the assimilated system of knowledge and values [13]. From the point of view of axiology, the ability and readiness of an individual to enter into cross-cultural interaction can be considered in a three-dimensional projection: value orientation, value self-determination and value interaction. Orientation, as a process and a result, in the system of acquired knowledge, assimilated values, in the experience accumulated by several generations representing a picture of the world, which is assimilated by the subject of interaction, forms a unique image of culture characteristic only for him [14]. In the pedagogical process of the university, where the student is faced with the problems of orientation in a multicultural environment, in himself, in situations of the present and historical events of the past, in modeling the future and building prospects for his own development, the evolution of the value system is also reflected, with a priority focus on global, human values of society. The dilemma is revealed in the need to include in the content of the educational process, on the one hand, "absolute" values - standards and ideals for the entire existence of mankind and, on the other hand, specific values that are inherent and relevant for a particular nation at a certain point in time, which can correlate or, conversely, contradict each other, enter into a collision, mutually exclude or provoke a conflict, aggression [5; 6; 10].

Foreign language communication of students, unfortunately, is not supported by the language environment, therefore, the use of the linguistic and cultural aspect contributes to the formation of motivation for learning.

When learning a language, simultaneously with the condition of each lexeme, the lexical meaning associated with it is formed. If the lexeme is mastered and articulated correctly, this does not yet indicate that the formation of the lexical concept is completed. In the educational process, it should be borne in mind that a word is both a sign of reality and a unit of language, so the teacher should pay special attention to non-equivalent and background vocabulary that needs commentary [2]. Non-equivalent vocabulary belongs to the cultural heritage. When comparing the two cultures, it can be concluded that they never completely coincide. Each language consists of national and international elements, and for each culture, the totality of these elements will be different. And since there is parallelism between language and culture, then we should talk about national and international elements not only in cultures, but also in the

languages that serve them [7].

Introducing students to the culture of English-speaking countries is an integral part of teaching a foreign language. In the learning process, we constantly draw the students' attention to the culturological aspect, namely, what traditions and customs are in the culture of the country, the language they are studying. We acquaint students with linguistic units that most clearly reflect the national characteristics of the culture of the language native speaker and the environment of its existence. In addition, the content of the national culture also includes a social component, on the basis of which knowledge about the realities and rights of the countries of the target language, knowledge and skills of communicative behavior in acts of verbal communication, skills and abilities of verbal and non-verbal behavior are formed [9; 11].

Since students do not have the opportunity to directly communicate with the native speaker of the language being studied, the teacher needs to explain the certain features of the native speakers' culture. We often encounter the problem of students' misunderstanding of the characteristics of the character and culture of the native speaker. In this regard, we are trying to select language material that reflects the culture of the country of the target language, the so-called realities. In reality, the closeness between language and culture is most clearly manifested [7; 9]. A distinctive feature of reality from other words of the language is the nature of its objective content, i.e. close connection of the object or phenomenon designated by the reality with the national, on the one hand, and the historical segment of time, on the other. Reality as a linguistic phenomenon is most closely related to the country culture of the target language, since it has a national and historical flavor.

Following the communicative system-activity approach in the study of the English language, in our practice we try to implement such a method of teaching, in which an orderly, systematized and interrelated teaching of a foreign language is carried out as a means of communication in the conditions of speech activity modeled in the classroom - an integral part of the general (extralinguistic) activities. The communicative system-activity approach presupposes a complete and optimal systematization of relationships between the components of the learning content. These include the system of general (for example, extralinguistic, pedagogical) activity, the system of speech activity, the system of speech communication (communication, interaction and mutual perception), the system of the foreign language being studied, the systemic correlation of the native and foreign languages (they are consciously comparative analysis), the system of speech mechanisms (speech production, speech perception, speech interaction, etc.), text as a system of speech products, a system of structural speech formations (dialogue, monologue, monologue in dialogue, different types of speech utterances, etc.) messages, etc.), the system (process) of mastering a

foreign language, the system (structure) of human speech behavior. As a result of this approach in teaching, a system of foreign language proficiency is formed, implemented and operates as a means of communication in the broad sense of the word [3; 4].

So, the materials used in teaching should form linguistic competence (possession of linguistic material for its use in the form of speech utterances), sociolinguistic competence (the ability to use linguistic units in accordance with communication situations), discursive competence (the ability to understand and to achieve coherence in the perception and generation of individual statements within the framework of communicatively significant speech formations), "strategic" competence (the ability to compensate for deficiencies in language proficiency by verbal and non-verbal means), socio-cultural competence (the degree of familiarity with the socio-cultural context of language functioning), social competence (ability and willingness to communicate with others).

Список литературы

1. Бочкарева, Т.С. Формирование иноязычной компетенции студентов в информационном поле кросскультурного взаимодействия / Т.С. Бочкарева, В.В. Томин // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2015. - №6. - DOI: 10.12731/2218-7405-2015-6-27

2. Еремина, Н.В. Взаимодействие в развитии иноязычной речевой деятельности студентов нелингвистических специальностей / Н.В. Еремина, В.В. Томин, А.Ю. Богомолова // Мир науки, 2016. – Т.4. – №2. – С. 14.

3. Еремина, Н.В. К вопросу о стилистических особенностях английской публицистики в условиях кросскультурного взаимодействия / Н.В. Еремина, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета, 2014. – №11. – С. 152-159.

4. Еремина, Н.В. Самостоятельная работа студентов с фономатериалом в условиях неязыкового бакалавриата / Н.В. Еремина, В.В. Томин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. – С. 2728-2732.

5. Кабанова, О. В. Этапы обучения речевому общению будущих инженеров на занятиях по иностранному языку / Кабанова О. В., Терехова Г. В., Бочкарева Т. С. // Современные наукоемкие технологии, 2017. – №1. – С. 99-103.

6. Кабанова, О.В. Изучение иностранного языка студентами в процессе самостоятельной работы / О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во «Грамота», 2014. – № 4. – Ч. 3. – С. 92-94.

7. Кирьякова, А.В. Аксиология образования: фундаментальные исследования в педагогике: монография / А.В. Кирьякова и др. М.: Изд-во «Дом педагогики», 2008. – 578 с.

8. 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.

9. Томин, В.В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов: автореферат дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. / В.В. Томин. Оренбургский государственный университет. Оренбург, 2006. – 22 с.

10. Янкина, Н.В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации / Н.В. Янкина // Вестник Оренбургского государственного университета, 2006. – № 1. – С. 82-88.

11. Stukalova O.V., Ilkevich T.G., Ostanina S.Sh., Moiseyev V.O., Tomin V.V., and Fadeeva M.Y. Cultural and educational environment of poly-national scientific creative groups: developing potential and principles of creation. Man in India, 2017, 97, 14, pp. 173-183.

12. Tomin V.V., Erofeeva N.E., Borzova T.V. et al. Internet media as component of information and communication environment in electoral process: features and tools. Online J. Communication Media Tech., 2020, 10 (3), 10.29333/ojcmt/7932

13. Tomin V.V., Sakharova N.S., Eremina N.V., Kabanova O.V., Terekhova G.V. Intercultural Adaptation of Students in the Information Field of Cross-Cultural Interaction. Global Media Journal, 2016. Special issue S2: 7, pp. 1–10.

14. Yefanov, A. A. & Tomin, V. V. (2020) Public Opinion Leaders Designing in Modern Neo-Information Society. Dubai: KnE Social Sciences, 4(2), 299-311. DOI: HTTPS://DOI.ORG/10.18502/KSS.V4I2.6348

ОСОБЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный медицинский университет»

Основополагающим положением современного высшего медицинского образования является концепция непрерывности. Прогресс медико-биологических наук стимулирует развитие медицинского образования на всех этапах. Согласно статье 10 Закона об образовании, в настоящее время создаются условия для непрерывного образования посредством реализации как основных образовательных программ, так и различных дополнительных образовательных программ [2]. Непрерывность медицинского образования подразумевает широкий обмен информацией, в том числе и на иностранных языках. Формирование единого информационного пространства, в настоящее время, означает активное владение иностранным языком. В современном мире настоятельной потребностью становится практическое владение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации [4].

Владение иностранным языком, в свою очередь, становится средством реализации профессиональной и академической деятельности [1]. Это находит свое подтверждение в требованиях ФГОС ВО на различных уровнях подготовки специалистов в области медицины: ОПК-2 – готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (уровень додипломной подготовки); УК-4 – способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе и на иностранных языках, для академического и профессионального взаимодействия (уровень магистратуры); УК-4 – готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (уровень аспирантуры). Универсальные компетенции являются стимулом непрерывного изучения языков в диалоге культур, при формировании которых происходит интеллектуальное и эмоциональное совершенствование обучающихся.

Следовательно, важная роль отводится непрерывному лингвистическому образованию, как фактору, способствующему развитию готовности личности к коммуникации на иностранном языке.

Особый интерес представляют возможности лингвистического образования на постдипломном этапе. Потребность в системном лингвистическом образовании на постдипломном этапе специалистов в области медицины повлекла за собой необходимость в разработке новых подходов и спецификацию технологий обучения иностранному языку,

соответствующих принципам сознательности, аксиологичности, индивидуализации, ситуативности, приоритета самостоятельной деятельности с опорой на имеющийся опыт, коммуникативности и интерактивности, позволяя учитывать и развивать индивидуальные особенности, интересы обучающихся;

- стимулировать познавательный интерес;
- обеспечивать такие условия для изучения иностранного языка, которые имитируют реальные ситуации коммуникации, типичные для изучаемых культур;
- способствовать разрешению речевых ситуаций через множество различных взаимодействий обучающихся, планируемых и организуемых преподавателем.

Педагогические технологии обучения иностранным языкам на постдипломном этапе представляют собой систему организации деятельности обучающихся, реализация которой приводит к достижению поставленной цели.

Аксиологический подход в сочетании с коммуникативным подходом к лингвистической подготовке специалистов в области медицины, ориентированы на обучение ценностной практике межкультурного общения и предполагают:

- учитывать коммуникативные потребности специалистов в области медицины, специфику профессионального общения (как устного, так и письменного);
- совершенствовать все видов речевой деятельности (аудирование, говорений, чтение и письмо), необходимых специалисту – медику для адекватного иноязычного общения в рамках профессиональной деятельности;
- принимать во внимание возрастные особенности обучающихся;
- применять педагогические технологии, стратегии и тактики обучения с использованием системы упражнений, позволяющей управлять операциями и действиями обучающихся при работе с учебным материалом, обеспечивая формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; коммуникативных намерений, необходимых как для устных, так и для письменных форм общения;
- осуществлять организацию учебного материала таким образом, чтобы он обеспечивал центральную роль самого обучающегося.

Вступление личности специалиста в области медицины в пространство иноязычной культуры происходит в условиях изменяющегося ценностного отношения к миру профессии, познанию, межкультурной профессиональной коммуникации. Межкультурная коммуникация требует от обучающегося не только знания иностранного языка, но и представления о своеобразии ценностных особенностей культуры другой страны. Знание иностранного языка выступает неотъемлемой частью гуманитарной культуры личности и

его интеграции в систему мировой культуры [1]. Очевидной становится объективная потребность в формировании интеркультурных основ личности специалиста с обогащением содержания образования общечеловеческими и профессиональными ценностями, ценностями современной межкультурной коммуникации. Данный факт подразумевает владение не только определенным набором базовых лексико-грамматических конструкций иностранного языка, но и возможность их свободного использования в социально-бытовой, академической и профессиональной сферах [3].

В 2017 году кафедрой иностранных языков Оренбургского государственного медицинского университета (ОрГМУ) были разработаны курсы английского языка в рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации сотрудников университета «English for teaching medicine» (72 часа). Данные курсы дополнительного лингвистического образования, в первую очередь, направлены на языковую подготовку преподавателей ОрГМУ, которые работают на факультете иностранных студентов и должны проводить занятия по специальным предметам на английском языке. Программа курсов включает два модуля: Модуль 1. English for socializing и Модуль 2. English for teaching medicine.

Методическую основу курсов английского языка в рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации сотрудников университета составляют учебные пособия издательства Cambridge и Oxford Press, а также авторские учебные пособия, получившие гриф РИС ОрГМУ.

По завершении программы, слушатели должны:

- знать: Основы делового общения, принципы и методы организации деловой коммуникации на русском и иностранном языках. Основные особенности фонетического, грамматического и лексического аспектов английского языка; специальную медицинскую и педагогическую терминологию на иностранном языке, употребляемую в научных аутентичных текстах и при проведении занятий; основные приемы перевода специального текста; культуру страны изучаемого языка, а также модель речевого поведения; основные приемы аннотирования, реферирования и перевода специальной литературы;

- уметь: Осуществлять поиск новой информации при работе с учебной и специальной литературой; соотносить профессиональную лексику на иностранном языке с соответствующим определением на русском; понимать устную и письменную речь на иностранном языке на бытовые и профессиональные темы; осуществлять обмен информацией при устных и письменных контактах в ситуациях бытового и профессионального общения; использовать мультимедийные средства и иноязычный контент глобальных сетевых ресурсов для профессионально ориентированного развития;

- владеть: Учебными стратегиями для эффективной организации учебной деятельности; стратегиями овладения иноязычной и

коммуникативной компетенциями, обеспечивающими возможности для практического решения коммуникативных задач в различных областях иноязычной деятельности; средствами иноязычного общения, принятыми в социокультурной, академической и профессионально ориентированной сферах, используя аутентичные источники.

На занятиях с профессорско-преподавательским составом ОрГМУ широко используются элементы проблемного обучения, проходят занятия-собеседования, занятия-консультации. В подобной работе немаловажным является разнообразие используемых форм: взаимосвязь индивидуальной, фронтальной, групповой и коллективной учебной работы. В ходе занятий акцент делается на развитие разговорных навыков. Введение и закрепление грамматических структур проводится с упором на ситуативное использование грамматических явлений.

Ориентация на общение реализуется в комплексе диалогических заданий, имитирующих потребности обучающихся в знании иностранного языка специальности. Особое внимание обращено на способы развития навыков говорения. Таким образом, речевые задания направлены на развитие способности не только точного использование иностранного языка, но и в соответствии с ситуацией общения для достижения цели коммуникации.

Содержание дополнительного лингвистического образования опирается на изучение объектов реальной иноязычной действительности в диалоге культур, преобразованных в процессе познания через призму ценностных коммуникативных отношений.

Программа внедрения высокотехнологичной медицинской помощи, информатизация актуализируют задачу использования на занятиях в рамках дополнительного лингвистического образования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Создание профессионально обустроенной виртуальной образовательной среды подразумевает совокупность технических средств получения, переработки, передачи и хранения медико-биологической и клинической иноязычной информации при обязательном условии культурной, психолого-педагогической и социальной реализации информационных процессов в медицинском университете.

Работа в виртуально-организованном образовательном иноязычном пространстве медицинского вуза направлена на развитие у обучающихся практических умений и навыков использования иностранного языка как инструмента общения, осуществления лечебно-диагностических мероприятий, творческих способностей при решении профессиональных и академических задач, т.е. того, что необходимо при проведении занятий на факультете иностранных студентов. Технологической поддержкой создания виртуального образовательного пространства служат клинические презентации с видео- и аудиоматериалами; непосредственное использование ресурсов Internet в виде специализированных медицинских сайтов.

Использование ресурсов Internet существенно расширяет возможности самостоятельной работы обучающихся, подразумевая не только активное взаимодействие обучающихся между собой в информационной среде по разрешению профессионально ориентированной проблемной ситуации, но и формирование проектных умений, раскрытие творческого потенциала. При таком подходе все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо – развиваются в единстве, а не последовательно.

В процессе дополнительного лингвистического образования обучающихся мы смогли выделить следующие уровни:

1. Общеобразовательная и методологическая подготовка подразумевает освоение и усвоение слушателями курсов общеобразовательного базового компонента знаний, умений и навыков.

2. Теоретическая подготовка подразумевает овладение слушателями курсов теоретическими знаниями.

3. Методическая подготовка включает изучение слушателями методов, способов и технологий овладения межкультурной коммуникацией при изучении иностранного языка.

4. Практическая подготовка характеризует этап практического овладения профессией средствами иностранного языка. На данном этапе происходит апробация приобретенных знаний, умений и навыков в реальной профессиональной и академической деятельности.

5. Рефлексия способствует развитию у слушателей курсов ценностного представления о диалоге культур.

Таким образом, дополнительная лингвистическая подготовка специалистов в области медицины в рамках непрерывного лингвистического образования направлена на развитие иноязычной коммуникативной компетенции при формировании готовности к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности по сохранению жизни и здоровья людей с основой на активизацию ценностной сферы личности и развитие ее аксиологического потенциала. Образование превращается в процесс непрерывного развития личности специалиста в области медицины.

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. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва: Проспект, 2019. – 192 с.

3. Brumfit, C. Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy / C. Brumfit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 500 p. – Текст: непосредственный

4. Learning: the treasure within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century - Unesco Publishing, 1996. - 46 p.

СОВРЕМЕННЫЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Захарова В.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Сегодня в качестве одного из приоритетных направлений обучения выступает формирование социокультурной компетенции у учащихся. Задачей преподавателя является научить учащихся не только говорить на иностранном языке, но и мыслить на этом языке, знать национально-культурную специфику речевого поведения людей, особенности их национального менталитета и духовные ценности.

Распространение социальных сетей и Интернета в целом изменило способ изучения языков к лучшему. Современные преподаватели иностранных языков должны учитывать потребности и интересы студентов. Хотя традиционные методы, такие как аудиовизуальный и прямой методы, по-прежнему предлагают полезные элементы, они явно устарели в современном классе. Коммуникативный подход, который был широко распространен в конце 90-х, годов до сих пор считается последним достижением в преподавании иностранного языка. Однако стало ясно, что потребности современных студентов опередили лучшие стратегии педагогов.[1,105]

В данной статье мы проанализируем 4 новых метода обучения иностранному языку студентов.

1 Подход основанный на задачах (Task-based Approach)

Традиционная структура учебной программы и планирование занятий вращались вокруг тем, которые считались полезными для учащихся. Это означало, что студенты должны были выучить грамматику и лексический материал, который, по мнению педагогов, студентам необходимо было знать.

Подход, основанный на задачах, представляет собой значительный сдвиг парадигмы, поскольку акцент на содержании сместился в сторону навыков и компетенций. Итак, планирование и дизайн - это не то, чему учат, а то, почему этому учат.

Примеры задач могут включать: заказ в ресторане, бронирование номера в отеле или, возможно, более сложные задачи, такие как критика фильма или высказывание своего мнения о политике. При таком подходе изучаемый язык вращается вокруг самой задачи, а не наоборот.

Чтобы этот метод работал, преподаватели должны понимать потребности и ожидания своих учеников. Грамматика, словарный запас и языковые навыки - это всего лишь средства, которые позволяют учащимся достичь окончательных результатов.

2 Проектный подход (Project-based Approach)

Подобно подходу, основанному на задачах, проектный подход предназначен для удовлетворения реальных потребностей учащихся путем адаптации языка к навыкам и компетенциям, которые им действительно необходимы лично или профессионально.

Применение этого подхода начинается с определения одной глобальной цели, стоящей перед отдельным человеком или группой студентов.

В течение проектного занятия достигаются разные цели методического и психологического характера, которые можно обобщить следующим образом:

а) центр процесса обучения переносится с преподавателя на студентов, что соответствует одной из главных задач образовательного стандарта;

б) осуществляется контроль всех знаний и навыков по данной теме;

в) обеспечивается более серьёзное отношение к занятию, происходит осознание себя как члена коллектива;

г) приобретается новая информация.

При организации проектной деятельности студентов преподавателем, улучшаются результаты обучения ввиду интерактивности задания. В процессе данной деятельности преподаватель со студентами находит трудные моменты в обучении, ставит проблему, актуальную для учащихся, задумывается над связями с другими объектами и явлениями, а также развивает видение практического применения получаемых знаний, в результате чего повышается мотивация к учебной деятельности. Каждое задание, этап урока должен содержать проблему, которую учащиеся самостоятельно замечают, определяют, вырабатывают возможные пути решения проблемы, дают им оценку. Работа с проектом подразумевает умение работать с информацией, активно проявлять себя в команде, стараться стать лидером, работая над проектом, берут на себя ответственность за собственное обучение. [4, 149]

3 Лексический подход (Lexical Syllabus Approach)

В то время как предыдущие два подхода в значительной степени сосредоточены на навыках и компетенциях, которые необходимо развивать учащимся, этот подход фокусируется на том, что студенты действительно должны освоить. В частности, лексика, которую необходимо понимать учащимся, чтобы выполнять конкретные задания.

Этот подход основан на языковом материале, который студенты должны знать с учетом их потребностей. Следовательно, оценка должна основываться на фактических достижениях учащихся. Примеры таких оценок включают написание электронного письма с просьбой о приеме на работу или организацию времени для собеседования. [2;78]

Такой подход требует, чтобы преподаватели сразу понимали, что действительно нужно учащимся, сосредотачивались на этом, а затем

расширяли кругозор учащихся по мере развития их коммуникативных навыков.

4 Использование смартфонов (Using Smartphones Approach)

Поскольку практически у всех есть доступ в Интернет, запрет на использование смартфонов может в конечном итоге стать упущенной возможностью для дальнейшего улучшения процесса обучения.

Многие преподаватели считают их отвлечением, т.к. большинство студентов не любят расставаться с телефонами. Смартфоны предоставляют учащимся множество полезных инструментов, таких как словарь, переводчик и справочные приложения по грамматике. Как и компьютеры, учащиеся должны понимать, что их телефоны предназначены не для игр или личного пользования, а для использования в качестве учебных пособий.

Отличный справочник по словарю / переводчику / грамматике - мобильное приложение WordReference.com, доступное в магазинах Apple App Store и Google Play. Помимо переводов, WordReference имеет тезаурус, английский словарь и форум, где другие пользователи могут комментировать сложные слова или выражения. Учащиеся также могут использовать свои устройства для доступа к бесплатным онлайн-упражнениям, которые укрепляют языковые навыки и навыки, полученные в аудитории. Ключевой вопрос здесь - творчески подходить к использованию смартфонов.

Хотя традиционные подходы действительно обеспечивают прочную основу для эффективного обучения языку, важно понимать, что эти методы не всегда удовлетворяют текущие потребности студентов. Таким образом, стоит отметить , что :

-подход, основанный на задачах, фокусируется на навыках и компетенциях, которые действительно необходимы учащимся;

-проектный подход основан на целевом подходе с использованием специализированных видов деятельности;

-лексический подход предоставляет студентам необходимое лексическое содержание сразу после окончания занятия или курса.

Совмещая вышеперечисленные подходы с эффективным использованием технологий на занятии, можно достигнуть высокого уровня овладения иностранным языком, а также достигнуть формирования социокультурной компетенции у учащихся.

Список литературы

1. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку :
учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М. : Академия, 2000. – 260 с.

2. Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка : учеб. Пособие / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005. – 255 с.

3. Обзор основных образовательных технологий [Электронный ресурс] / С.Паринов. – Режим доступа: http://rvles.ieie.nsc.ru/parinov/in-tech.htm.

4. Паутова, И.В. Проектная деятельность учащихся как один из приемов повышения мотивации изучения английского языка// Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». –XIV. 2020. –с. 18-151

ФРАНКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА СТРАН МАГРИБА

Ильина Л. Е., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Франкоязычная литература бывших французских колоний не так часто становится предметом исследования в отечественном литературоведении. Однако для изучения французского языка и франкофонной культуры в целом, данная тема представляется актуальной как в плане использования литературных текстов в учебном процессе, так и в научно-исследовательской работе.

Франкоязычная литература Магриба – это литература, родившаяся во время французской колонизации в Алжире, Марокко и Тунисе. Проблематика и сюжеты франкоязычной литературы Северной Африки, пронизанные колониальным контекстом первой половины XX века, развивавшиеся от примитивной экзотики к антиколониальным текстам, являются сегодня действительно независимыми.

Появление франкоязычной литературы Магриба происходило в контексте лингвистической политики колониальных властей. Отношение к французскому языку и создание на нем литературных произведений были и остаются источниками споров для писателей. Например, Катеб Ясин (фр. Kateb Yacine, 1929-1989), считает французский язык «военным трофеем (фр. butin de guerre)». Рашид Буджедра (фр. Rachid Boudjedra, род. 1941) начал свою писательскую карьеру на французском языке, но сегодня создает свои произведения на арабском языке.

Франкоязычная художественная литература конца XIX – начала XX века отмечена тенденцией использования экзотических реалий, живописности и довольно доброжелательному изображению культурной ассимиляции коренных народов с колонизаторами. Таковы, например, знаменитый роман-фельетон *Али, о мой брат (Ali, oh mon frère)* Зейда Бен Диба (фр.: Zeïd ben Dhieb, 1890 - ?, псевдоним - Samar Omar), опубликованный впервые в 1893 году; произведение алжирского писателя Мулуда Ферауна (фр.: Mouloud Feraoun, 1913-1962), *Земля и кровь (La terre et le sang,* 1953), который стал расцениваться, как этнографический роман, и был отмечен французской литературной премией Ежена Даби как лучший народнический роман (Le prix Eugène-Dabit du roman populiste).

Во второй половине XX века франкоязычная магрибская литература, остро чувствуя социальную и политическую напряженностью в трех странах, обращалась к темам авторитарной власти, разорванной идентичности, иммиграции, религиозного фанатизма и к темам конфликта между традициями и современностью. Но даже если центральное место во

франкоязычном литературном произведении писателей Магриба занимает фольклорный сюжет, тема колонизации всегда присутствует, представляя внутренний мир героя, переживающего разрыв идентичности [1]. Так, Махмуд Аслан (фр.: Mahmoud Aslan, 1902 -1971) в романе *Черные глаза Лейлы («Les Yeux noirs de Leïla»)*, вышедшем в 1940 году, исследует тему нравственного выбора. Его главный герой Нагиб должен решить, что для него важнее – его происхождение, его корни или европейская цивилизация.

Появление художественных произведений африканских авторов, даже отрезанных от народных масс и более связанных с колониальным укладом жизни, тем не менее, вызывает у писателей желание изучать и описывать в своих книгах индивидуальность и творческую автономию колонизированных народов.

После второй мировой войны начинается подъем национально-освободительного движения, который находит отражение в литературе того времени. Антиколониальные настроения звучат в романах, созданных в 1950-х годах в Магрибе и в остальной части Африки к югу от Сахары.

Алжирская война вызывает особенно живой отклик писателей. Так, Джамель Амрани (фр.: Djamel Amrani, 1935-2005) в автобиографическом романе пишет о пытках, применяемых французами в 1960 году в ходе Алжирской войны, и тема войны впоследствии проходит через его поэтическое творчество [3].

В 1958 году была опубликована театральная пьеса Анри Креа (Henri Kréa, 1933-2000) *Le Séisme (Землетрясение)*, воспринятая публикой как орудие революционной борьбы. В 1961 году был опубликован его главный труд - роман Джамаль *(Djamal)*, в котором рассказывается история алжирца, рожденного от смешанного брака.

После деколонизации диапазон тем, поднимаемых в магрибской литературе, расширяется до критики действующих режимов и описания социальных ограничений, которые имеют место в этих странах. Разочарование, горечь и отказ от создания героических образов пронизывают все творения 1970-х годов. Писатели этого периода экспериментируют в разных жанрах, которые теперь оторваны от колониального контекста, культивируют склонность к нарушениям порядка, выдвигают претензии властям.

Подрывной характер литературных произведений проявляется также в обилии антигероев, неудачников и людей, отвергаемых обществом. Призрак безумия служит зеркалом для общества, находящегося в кризисе или застрявшего в конформизме, об этом роман *Солнечный удар (L'insolation)* Рашида Буджедры (фр.: Rachid Boudjedra, р. 1941), опубликованный в 1971 году.

В романе *Моха-безумец, Моха-мудрец (Moha le fou, Moha le sage,* 1978) Тахара Бен Джеллуна (фр.: Tahar Ben Jelloun, р.1944) вышедшем в 1978 году, описывается город, страдающий от бедности и коррупции. Эссе Тахара Бен

Джеллуна *Расизм, объяснённый моей дочери* (*Le Racisme expliqué à ma fille*, 1997) переведено более чем на 30 языков. К теме расизма он обращается также

в романе *Привлекательность галер (Les raisins de la galère*, 1996), где описывает притеснения иммигрантов из Магриба, приехавших во Францию, дети которых родились уже на французской земле [6].

Жизнь обездоленных является характерной чертой произведений конца XX века. Задуманный на стыке поэзии и легенды роман *Харруда (Harrouda,* 1973) объединяет древнюю и современную историю Марокко. Тахар Бен Джеллун показывает бесправие женщин в стране, где они являются людьми второго сорта и не имеют права голоса.

Попытки осмыслить недавнее прошлое своих стран прослеживаются во многих работах. Например, в сборнике стихов Нурреддина Бусфихи (фр.: Noureddine Bousfiha) *Сафари к югу от воспоминаний (Safari au sud d'une mémoire,* 1980) читается скрытый смысл, читатель видит картины, созданные за пределами реализма, однако в них можно увидеть нечто существенное: безудержное желание другой жизни. Его книга *L'Autre Côté de Soi (Другая сторона себя)* погружает читателя в лабиринт человеческих чувств, роман описывает события прошлого, какими, какими они были, и представляет галерею портретов, зарисованных с натуры.

Сразу после выхода книги *От приглушенного солнца (D'un soleil réticent*, 1969) Заглула Морси (фр.: Zaghloul Morsy, 1933-2000) критики писали, что для этого автора нет националистического разрыва или проблемы понимания разных франкоговорящих стран, он обладает собственным миропониманием, совершенством и уникальными выразительными средствами.

Франкоязычные территории Ближнего Востока и Африки часто рассматривает как культурные ареалы, не вписывающиеся в рамки устоявшихся определений, таких как национальная культура и национальная литература, центр и периферия, национальная самоидентичность. Именно поэтому, франкофонный мир может стать одной из перспективных зон, которые позволяют научной деятельности двигаться вперед вместо того, чтобы без конца повторять одни и те же прописные истины [5, с. 9].

В настоящее время не существует единой концепции изучения литературы стран Магриба и франкофонной литературы в целом, не существуют и единого метода исследования. Мы предполагаем, что возможно выделить несколько направлений, которые используются европейскими исследователями и которые представляют определенный интерес для литературоведения в целом:

– применение к франкоязычной литературе понятийного аппарата постструктурализма; франкоязычная литература 70-80-х гг. рассматривается как явление эпохи постмодерна в свете стирания оппозиций центр / периферия, креолизации языка и трансформации процессов культурной

идентификации; в данном вопросе интерес представляют работы М. Гонтара [2; 4];

– компаративный подход к изучению франкофонной литературы, который предполагает сравнительные исследования литератур различных франкофонных ареалов с целью выделения однотипных явлений и параллелей;

– исследования в исторической и описательной традициях: построение истории франкоязычной литературы, определение ее связей с историкосоциальным контекстом, освещение политической и социальной роли литературы, попытки периодизации;

– применение к франкофонной литературе опыта англоязычных постколониальных исследований;

– попытки теоретического осмысления франкоязычной литературы на основе социолингвистических и антропологических данных, которое предполагает построение типологий франкоязычной литературы и «ситуаций использования французского языка» [2].

В рамках данных направлений можно выделить проблемные вопросы франкоязычной литературы: поиск национального в литературе, особенности связи литература – нация, полемика, связанная с определением понятий «национальный язык» и «национальная литература»; проблему интерференции культурных полей, культурной (религиозной, политической) идентичности франкофонных писателей и их произведений; исследования ситуации языкового контакта и языковая идентичности, понимание литературы на языке «другого».

Отметим в заключении, что поскольку в центре франкофонных исследований находится проблема столкновение языков, культур и традиций, национальной и культурной идентификации, а само появление франкоязычной литературы тесно связано с социально-историческим контекстом.

Список литературы

1. Апродов, В. А. Тысячелетия восточного Магриба: Отв. ред. Е. С. Голубцова / В. А. Апродов. - М.: Наука, 1976. - 152 с.

2. Прожогина, С. В. От Сахары до Сены: Литературное пространство франкоязычных магрибинцев в XX веке / С. В. Прожогина. – М.: Восточная литература РАН, 2001. – 486 с.

3. Bosquet, Alain. Le poète marocain Zaghloul Morsy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.lemonde.fr/archives/article/1969/08/02/le-poete-marocain-zaghloul-morsy_2410792_1819218.html

4. Gontar, M. Le postmodernisme en France: Définition, critères, périodisation /M. Gontar // Le temps des lettres: Quelles périodisations pour

l'histoire de la littérature française du 20 ème siècle? - Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2001.

5. Littérature comparée et didactique du texte francophone. Sous la dir. de Charles Bonn et Jean-Louis Joubert - Paris : l'Harmattan, 1999. - 135 p.

6. Maroc : littérature [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Maroc_littérature/185526

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МАГИСТРАНТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Крапивина М.Ю., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Лингвистическая подготовка магистрантов неязыковых специальностей нацелена на формирование общекультурной компетенции – готовности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач в области профессиональной деятельности, способности осуществлять профессионально-ориентированное общение в межкультурном социуме на одном из иностранных языков. Основной целью обучения иностранному языку является в дальнейшем развитие и углубление у магистров навыков профессиональной коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке и расширении их понятийной базы в области профильного и профессионального образования. Ведь не секрет, что именно выпускники вузов неязыковых специальностей задействованы в первую очередь в интенсивном международном профессиональном общении и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему.

В рамках освоения данной компетенции не менее важным считаем умение презентовать научный материал, элементы исследовательской работы в сфере будущей профессиональной деятельности на языке международного общения (английский). На современном этапе роль обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в структуре высшего образования и будущей профессиональной деятельности, самоопределении и самореализации находит своё отражение в исследованиях В.В. Томина, О.Ю. Щербаковой, С.Ю Тюриной, А.А.Тельновой, Н.С. Сахаровой, А.В. Кореневой, Ю.И. Турчаниновой, Emden J., Backer L., G. K. Hayriye. [1,2,3,5,6,7,9,10]

Ограниченное количество аудиторных часов, выделяемых на освоение дисциплин «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности», «Профессиональный иностранный язык» обусловило поиск оптимальных форм организации процесса обучения и контроля.

Опыт работы с магистрантами управленческих специальностей показывает целесообразность организации освоения умений профессионально-ориентированного общения в форме презентации своей темы научного исследования. [2,3] Такие презентации выполняются в рамках осуществления рубежного контроля освоения материала. Кроме демонстрации освоения материала учебного пособия по курсу, такая форма предполагает проведение существенного самостоятельного исследования

проблемы, поисковой работы, а также активизации имеющихся знаний по иностранному языку.

Так, магистрантам направления подготовки «Управление человеческими ресурсами» было дано задание подготовить презентацию в соответствии с заданной преподавателем структурой:

Содержание (примерное) презентации к зачету

1. Self-presentation

- Name, age, place of living
- Basic education (*I graduated from … university;*
I'm a Bachelor of … (specialist in …);
My basic education is …)
- Present occupation (*Now I'm taking Master's program in HR management)*
- Work (*I work for … , I'm a …)*
- Interests, hobbies
(I'm interested in … ; I like … -ing*)*
- Future plans (*I want to be … ; to become … ; to get …)*

2. Presenting your scientific research (useful phrases)

- *The theme of my research is …*
- *It covers … problems*
- *The main idea is to … (introduce, optimize, improve, utilize, organize, change, reorganize, reconstruct, … etc. … by means of …)*
- *The relevance of our research is …*
- *In our work we suggest … (ways of solving problems, optimizing processes, raising efficiency, improving … , etc.)*
- *I hope our research will (contribute to solving … problems / make possible to …)*

Презентация выполняется в Power Point. Высылается на проверку до сдачи зачета.

При организации подготовки магистрантами презентации материала по научной проблеме особую важность приобретает поисковый принцип учебной деятельности. Данный принцип предполагает самостоятельную исследовательскую деятельность обучающихся, моделирование или повторение процесса реального научного поиска.

При организации самостоятельной работы особую роль играет использование компьютерных и телекоммуникационных технологий, ресурсов Internet. [4,8] Целесообразно использование гиперссылочных учебников, ресурсов научной электронной библиотеки. Помимо этого, получают распространение дистанционные консультации преподавателя.

В ходе рубежного контроля магистранты второго года обучения Института Менеджмента ОГУ показали профессионально-достаточный уровень владения умениями иноязычными средствами презентации информации научной тематики (темы, предмета, актуальности, гипотезы и методов своего исследования). Презентации на английском языке

продемонстрировали положительные результаты по всем основным структурным составляющим профессионально-ориентированного общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что применительно к нашей задаче – готовности к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач в области профессиональной деятельности - мы можем признать презентацию своей темы научного исследования на иностранном языке как эффективную форму самостоятельной работы и средство контроля для магистрантов.

Список литературы

1. Сахарова, Н. С. Образовательные стратегии при подготовке магистрантов [Электронный ресурс] / Сахарова Н. С. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 4-6 февр. 2015 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбургский гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург,2015. - . - С. 2163-2166.

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. Томин, В. В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов [Электронный ресурс] / Томин В. В., Еремина Н. В. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 29-31 янв. 2014 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Оренбург,2014. - . - С. 2772-2778.

4. Hayriye, K. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language / K. Hayriye // The Internet TESL Journal. – 2006. - Vol. XII. - No. 11. http://iteslj.org/

5. Коренева А.В. Обучение публичным выступлениям студентов-нефилологов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 101–105. 17. Цымбал А.Ю. Интонационные особенности презентаций в англоязычном академичес

6. Emden J., Backer L. Presentation Skills for Students. Palgrave. London. 2016. 165 p.

7. Тюрина С.Ю. Развитие иноязычных презентационных навыков магистрантов в техническом вузе // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. – 2016. – № 12. – С. 162–166. 11. Collen Meyers, Sheryl Holt. Success with Presentations. A Course for Non-na

8. Доброва Т.Е. Презентация в формате PowerPointPresentation как средство формирования коммуникационно-технологической компетенции

студента-международника // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 1. – С. 208–210.

9. Щербакова О.Ю. Особенности структуры деловой презентации // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией Pearson: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 255–261.

10. Тельнова А.А. Поэтапное формирование готовности к публичным выступлениям на иностранном языке в бакалавриате и магистратуре технического вуза // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – № 25. – С. 83–89.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «ИНСТАГРАМ» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ласица Л.А., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В последнее двадцатилетие сотовые телефоны прочно обосновались в наших руках и наших жизнях, и сейчас трудно найти человека, который бы не имел аккаунт хотя бы в одной из социальных сетей.

Инстаграм появился около 10 лет назад и первоначально использовался как приложение для обмена фотографиями. В то время посты представляли собой снимки часто даже без подписи о том, что там изображено. Но постепенно фотографии стали сопровождаться текстами, становящимися все больше по объёму, комментариями подписчиков, лайками. Помимо текстово-визуальной информации в данной программе есть функционал под названием Instagram Stories или сториз, которое позволяет создавать фото и 15-секундные видео с наложением текста, эмодзи и других пометок. Особенностью таких постов является то, что в отличие от обычных публикаций в ленте, они исчезают ровно через 24 часа. Хотя есть возможность сохранить те Stories, которые автор считает наиболее важными, в специальных папках, которые называются актуальные сториз.

Статистика утверждает, что Инстаграм используют более 1,2 млд пользователей. Здесь можно найти аккаунты всемирно известных компаний, небольших фирм, фрилансеров, продвигающих свои услуги, а также людей разного пола, возраста, занятий из различных стран мира. Кто-то из них активно ведет свой блог, рассказывая о каждом своем шаге, о стране, в которой живет, о погоде, о природе, о еде, о своих интересах, а кто-то следит за чужой жизнью, предпочитая оставаться в тени.

Инстаграм сейчас это уже неотъемлемая часть нашей жизни, поэтому привлекает внимание не только пользователей, но и ученых разных сфер. Так, изучается потенциал данного приложения в сфере маркетинга и рекламы [1, 2], в сфере бизнес-коммуникации [3], журналистики [4], психологии [5], лингвистики [6, 7].

Неудивительно, что возможности Инстаграм активно используются в сфере образования: [8,9,10]

На наш взгляд, Инстаграм дает широкие возможности в том числе для изучения иностранных языков. В первую очередь, конечно, английского: подписываться и следить за англоговорящими пользователями, читать аккаунты англоговорящих или же русскоговорящих преподавателей, в том числе проводящих разнообразные марафоны – тренинги, длительностью от

недели до нескольких месяцев, с целью улучшить знания в какой-то теме, выработать определенные языковые навыки.

Мы считаем, что Инстаграм обладает большим информационным потенциалом, который следует активно применять в процессе преподавания студентам-лингвистам дисциплины «Введение в теорию межкультурной коммуникации» (направление подготовки 45.03.02 Лингвистика, 3 семестр), поскольку студенты могут получить информацию из первых уст, непосредственно из самого источника, а также увидеть все своими глазами на фото, в видео или в сториз.

Пользователей, страницы которых могут быть полезны, можно разделить на несколько категорий.

Первая категория – это страницы коренных жителей разных стран, будь то США, Корея, Китай или Япония. Однако недостатком этих блогов для наших целей, по нашему мнению, является то, что обычные пользователи Инстаграма показывают свою жизнь, возможно, ее наиболее яркие моменты, вещи, которые для них привычны, являются рутинными, не представляющими особого интереса. Кроме того, обычные люди выкладывают посты и сториз, в первую очередь, для своих друзей и знакомых, а не с целью познакомить кого-то из них с культурой своей страны. И подписчику из другой культуры, скорее всего, многое будет хотя и интересным, но непонятным, а, следовательно, в образовательных целях – малополезным.

Вторая категория, это нерегулярные посты или сториз русскоговорящих туристов, путешествующих в другие страны. Они предоставляют информацию, которая может быть применима при знакомстве с другой культурой, но, стоит заметить, что путешественники чаще всего едут ненадолго, поэтому показывают в своем блоге только то, что привлекло их внимание, поскольку значительно отличается от их родной культуры. Согласно теории межкультурной коммуникации, эти люди находятся в условиях чужой культуры недостаточно долго, чтобы пройти все стадии культурного шока, а возвращаются домой на этапе медового месяца, поэтому все, что мы видим их глазами, не всегда соответствует действительности.

Третья категория блогов, представляющая для нас наибольшую образовательную ценность, – это блоги русскоговорящих людей, переехавших жить заграницу на постоянное местожительства по работе или в связи с изменением семейного статуса. Чаще всего блоги ведут женщины: в Инстаграме можно найти огромное количество русскоговорящих девушек, которые вышли замуж и переехали в страну мужа: Китай, Корея, Япония, Индия, Таиланд, Маврикий, Африка (Нигерия, Гана и т.д.) и многие другие. Они ведут свои блоги для того, чтобы показывать свою жизнь друзьям и родственникам, оставшимся в России, зарабатывать деньги, рекламируя что-то или продавая по всему миру товары уникальные для страны, в которой они оказались (масло-ши из Ганы, отрезы для сари из Индии, косметику из

Таиланда или Кореи, африканские ткани из Нигерии). Вот эти страницы и могут быть очень полезны студентам при знакомстве с другой культурой для того, чтобы найти реальные примеры теоретическим знаниям, полученным в аудитории. Кроме того, у каждого читателя есть возможность задать интересующие вопросы напрямую автору страницы в личных сообщениях или в комментариях к посту или сториз и очень быстро получить ответ прямо с места событий. Т.е эти блоги выполняют не только развлекательную, но и образовательную функцию.

Именно эти пользователи показывают жизнь нового культурного коллектива изнутри, при этом комментируя, указывая на различия и поясняя непонятные моменты. С точки зрения, культурного шока, они прошли все стадии, и видят жизнь страны как полноценные члены общества.

Так, пользователь @ya_ydachaa пишет: «*Ровно 3 года назад мы с Даниэлем переехали в Исландию. ...Прошла все стадии от отрицания до любви. Не хотела переезжать настолько, что мы с мужем 7 месяцев жили по разным странам. Исландия очень изменила меня. ...Точно вам говорю, слово «культура» заиграла новыми оттенками*».

В Инстаграме используется система хештегов. Хештег – это некие ключевые слова, которые выделяют значком «#». Они кликабельны, т.е. нажав на слово можно найти все посты, маркированные этим хештегом, поэтому блогеры используют их для выделения рубрик при составлении навигации по странице. Естественно, у каждого блогера они уникальны и зависят от того, о чем именно он пишет.

Так, например блогер @alena_america, проработавшая 6 лет учителем математики в провинциальном городке, писала посты о школе с хештегом #алена_школыамерики.

Ольга @olenkajp живет в Японии, поэтому у нее на странице можно почитать про японцев #olenkajp_прояпонцев и японский язык #olenkajp_прояпонскийязык.

Ирина из Того @irina_in_togo пишет о традициях #иратого_традиции, о кухне #иратого_кухня, о достопримечательностях #иратого_достопримечательности.

Наталья из Ганы @natasakado в отличие от многих часто пишет о свадебных и похоронных церемониях - в Гане это очень важная часть культуры, отличная от российской, под хештегами #сакадо_гана_похороны и # сакадо_гана_свадьбы.

Анализ хештегов 30 русскоговорящих блогеров, живущих по всему миру, показал, что основные темы, о которых пишут авторы это: все, что связано с детьми (садики, школы, площадки, медицина, воспитание), традиции (праздники, обычаи, национальные костюмы), кухня (рецепты, особенности, уникальные блюда), местность, где они живут (города, деревни, особенности архитектуры и строительства, природа, достопримечательности), особенности местного населения, которые кажутся

им интересными, отличными от русской культуры (черты характера, особенности внешности, поведения, привычки, странности), какие-то факты о языке страны (звучание, интересные данные, смешные слова, отличия в значении похожих слов), кто-то пишет об истории или политике страны, в которой живет. Конечно, на тематику постов влияют такие факторы как возраст, занятия, количество и возраст детей, занятия мужа и его родственников, а также дистанция культур: русской и страны проживания.

В процессе освоения дисциплины «Введение в теорию межкультурной коммуникации» студенты могут обращаться к Инстаграму за информацией во время подготовки к семинарам, выполнения практических заданий, при написании сообщений, поиске реальных примеров, подтверждающих теоретические знания, полученные на лекциях. Так, можно собрать примеры проявления культурного шока и способов его преодоления, примеры поведения в культурах разного типа (индивидуалистских и коллективистских; полихронных и монохронных), рассмотреть особенности процессов инкультурации и социализации на примере воспитания детей и т.д.

Таким образом, при правильном использовании в условиях дефицита личного опыта путешествий и взаимодействия с представителями других стран и национальностей, социальная сеть Инстаграм дает студентам-лингвистам широкие возможности знакомства с другими культурами и их представителями, которыми мы рекомендуем активно пользоваться в обучении межкультурной коммуникации.

Список литературы

1 Пожарицкая, И.М. Особенности рекламы в "Инстаграме" / И.М. Пожарицкая, П.С. Пожарицкая // Вестник БГУ. Экономика и менеджмент. - 2019. - №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-reklamy-v-instagrame (дата обращения: 11.01.2021).

2 Лебедева, Т.Е. Потенциал социальной сети инстаграм в продвижении компании / Т.Е. Лебедева, М.П. Прохорова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. - 2018. - №7 (33). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-sotsialnoy-seti-instagram-v-prodvizhenii-kompanii (дата обращения: 12.01.2021).

3 Носкова, Ю.М. Перспективы использования Инстаграм для бизнес-коммуникаций / Ю.М. Носкова // Скиф. - 2020. - №5-2 (45). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-ispolzovaniya-instagram-dlya-biznes-kommunikatsiy (дата обращения: 12.01.2021

4 Витковская, Н.Г. Некоторые особенности блога как жанра журналистики (на примере социальной сети «Инстаграм») / Н.Г. Витковская, Т.Б. Исакова // Вестник ВУиТ. - 2020. - №2 (32). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-bloga-kak-zhanra-zhurnalistiki-na-primere-sotsialnoy-seti-instagram (дата обращения: 12.01.2021).

5 Николаева, В. О. Шигабетдинова Гузель Мирхайзановна Особенности зависимости от социальной сети Instagram / В. О. Николаева, Г.М. Шигабетдинова // Научные исследования. - 2015. - №1. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zavisimosti-ot-sotsialnoy-seti-instagram

(дата обращения: 12.01.2021).

6 Глазкова, С. Н., Родина Анастасия Александровна Неофраземы с лексемой "душа" (на материале социальной сети "Инстаграм") / С. Н. Глазкова, А.А. Родина // ОНВ. ОИС. - 2018. - №3. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neofrazemy-s-leksemoy-dusha-na-materiale-sotsialnoy-seti-instagram (дата обращения: 12.01.2021).

7 Агуреева, Е. В. Особенности функционирования иностранной лексики в языке Инстаграм / Е.В. Агуреева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2019. - №6-1. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-inostrannoy-leksiki-v-yazyke-instagram (дата обращения: 12.01.2021).].

8 Василева, М.Ц. Новая коммуникация в социальных сетях и ее реализация в методике преподавания / М.Ц. Василева // Проблемы современного образования. - 2017. - №6. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-kommunikatsiya-v-sotsialnyh-setyah-i-ee-realizatsiya-v-metodike-prepodavaniya (дата обращения: 12.01.2021).

9 Насыбуллин, Р.Э. Блоги как инструмент обучения английскому языку // Вестник науки и образования / Р.Э. Насыбуллин. - 2019. - №6-1 (60). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/blogi-kak-instrument-obucheniya-angliyskomu-yazyku (дата обращения: 12.01.2021).

10 Еныгин, Д.В. Использование Инстаграма в процессе тренировки продуктивных видов речевой деятельности на иностранном языке / Д.В. Еныгин, Е. Г. Маслова М. В. Зарудная, И.Д. Гончарова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». - 2019. - №3. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-instagrama-v-protsesse-trenirovki-produktivnyh-vidov-rechevoy-deyatelnosti-na-inostrannom-yazyke (дата обращения: 12.01.2021).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ САЙТА БРИТАНСКОГО СОВЕТА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Лаштабова Н.В., канд. филол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Университетское образование в 2020 году столкнулось с серьезным вызовом из-за глобальной эпидемии вируса COVID-19, вследствие которого учебный процесс был перенесен из аудиторий в интернет-пространство. Многочисленные интернет-ресурсы, онлайн платформы, системы электронного обучения и тестирования позволили не прерывать процесс преподавания, а лишь изменить способ подачи учебного материала. Среди наиболее востребованных в нашей практике ресурсов стал сайт Британского совета [1] https://www.britishcouncil.ru , где, помимо проектов, связанных с реализацией культурного взаимодействия между Великобританией и Российской Федерацией, собраны материалы, позволяющие эффективно работать со студентами в условиях дистанционного обучения.

Для примера мы рассмотрели преподавание темы «Книги» из 5 семестра 18 раздела учебной программы дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» для студентов направления подготовки 45.03.02 Лингвистика (профиль: Перевод и переводоведение (английский язык, второй иностранный язык)). Студенты 3 курса соответствуют уровню B2-C1. Согласно содержанию рабочей программы студенты должны уметь рассказать о любимом / нелюбимом литературном герое, любимом авторе, литературной критике, будущем книги как жанра. Все эти аспекты, а также многие другие находят отражение в долгосрочных проектах Британского совета, реализуемых этой организацией на протяжении 25 лет, а с 2018 года Отделом культуры и образования посольства Великобритании в Москве – в очном формате в виде встреч с писателями, года языка и литературы Великобритании в России (2016), мероприятий, посвященных 400-летию У.Шекспира (2016). В 2020 году все мероприятия проходят в онлайн формате.

При изучении темы «Книги» мы использовали ресурс для преподавателей и студентов «Literature is Great». Материалы занятия по теме разработаны методистами - носителями английского языка в рамках глобальной профессиональной сети «global British Council teaching network» и могут быть разделены на несколько последовательных занятий. С точки зрения методики, задания разделены на блоки Speaking, Vocabulary, Writing и Extension Activities. Они направлены на формирование у студентов активного словарного запаса и навыков монологической речи при обсуждении идиом из произведений У. Шекспира в повседневных ситуациях,

также формируются навыки быстрого просмотрового чтения на материале аутентичного текста, посвященного творчеству Ч. Диккенса. Затем студентам предлагается выполнить письменное задание в виде диалога. Материалы, представленные на сайте, содержат блок для учителей Lesson plan, и блок для студентов Worksheet. Они размещены в свободном доступе, с запретом для продажи и размещения на сторонних ресурсах.

Рассмотрим пример использования указанных заданий в период дистанционного обучения. Перед началом занятий преподавателю необходимо учесть тот факт, что студенты факультета филологии знакомы с творчеством многих английских писателей, в частности, У. Шекспира и Ч. Диккенса, они могут опираться на знание сюжета произведений, цитировать отрывки из их произведений, как на русском, так и на английском языке. Однако у них может возникнуть трудность с употреблением идиом в ситуациях реального общения или с анализом персонажей из многочисленных романов Ч.Диккенса.

Перед началом занятия студенты получают задания в электронном виде [3]https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Literature%20is%20Great_worksheet_0_0_0.pdf . Они могут самостоятельно скачать их с сайта, загрузить со страницы дисциплины в системе MOODLE или воспользоваться помощью преподавателя. Некоторые упражнения могут быть выполнены сразу, другие нужно готовить заранее. Задание состоит из 10 страниц и рассчитано разработчиками на 90 минут аудиторного времени, но время работы распределяется преподавателем, исходя из логики учебного процесса.

Студентов просят внимательно изучить перечисленные на 1 странице фамилии английских писателей и подготовить краткое сообщение об их творчестве. Приведем пример: «Charlotte Bronte. She is most famous for her second novel «Jane Eyre», published in 1847». Всего дано 17 писателей. Студенты могут сами выбирать писателей, о которых расскажут, или преподаватель распределяет их. На следующей иллюстрации студенты видят портреты Ч. Диккенса и У. Шекспира и готовят более подробный рассказ об их творчестве. Далее преподаватель предлагает студентам поделиться опытом посещения библиотеки, вспомнить о процедуре записи в нее, сравнить, для чего студенты посещали библиотеки в средней школе и поразмышлять о трансформации функции библиотек в настоящее время. Предполагается, что преподаватель может поделиться собственным опытом научной работы в библиотеке. Затем студентам предлагается поразмышлять о том, что такое литература, дать свое определение, используя ключевые слова «those, works, artistic, written, lasting, with value, especially, high». Формируя собственные определения, студенты тренируются в грамматике, настраиваются на осознание большой роли литературы в жизни человека.

Задание, направленное на формирование словарного запаса, связано со знанием идиом, взятых из произведений У.Шекспира. Именно это задание должно быть выполнено студентами самостоятельно, должна быть проведена

работа по поиску значений, а также источников, откуда взяты эти идиомы. Преподаватель вправе попросить студентов прокомментировать эпизоды из произведений У. Шекспира, в которых использовались идиомы, сказать, кому из действующих лиц они принадлежат, задать вопросы об отличии современного употребления идиом от оригинального. Ресурсы сети Интернет должны быть использованы в полном объеме, т.к. именно они позволяют адекватно интерпретировать идиомы.

Пример: «to eat someone out of house and home».

Shakespeare picked this up in **Henry IV Part II**, 1597:

Цитата из хроники У.Шекспира:

MISTRESS QUICKLY: It is more than for some, my lord; it is for all, all I have. He hath **eaten** me **out of house and home**; he hath put all my substance into that fat belly of his: but I will have some of it **out** again, or I will ride thee o' nights like the mare [4].

Современный пример: «Sally preferred to live on her own; she didn't want to eat her parents out of house and home».

Студентам можно предложить составить рассказ или диалог, используя идиомы, тем самым закрепить их знания.

Следующий блок заданий связан с творчеством Ч. Диккенса. Студенты должны посетить сайт https://www.charlesdickenspage.com/charles-dickens-fast-facts.html, где собраны факты из жизни и творчества писателя [2]. Это задание может быть выполнено на занятии, оно рассчитано на выполнение со скоростью, которую устанавливает преподаватель, содержится элемент соревнования. Из всех фактов, собранных на указанном сайте, как показывает практика, удается запомнить не больше 10, базируясь на тех знаниях, которые были получены на предшествующих курсах по изучению истории английской литературы.

Следующий блок упражнений связан с поиском названий романов в «решетке». Он может быть расширен и дополнен заданием – кратким пересказом содержания «найденных» произведений или попытками угадать, о каком романе идет речь, базируясь на заранее подготовленном другими студентами описании романов.

Пример: «The Old Curiosity Shop». The plot of this novel follows the life of Nell Trent and her grandfather. Queen Victoria read this novel in 1841 and found it «very interesting and cleverly written».

Далее студентам предлагается снова воспользоваться ресурсами всемирной паутины и заняться поиском экранизаций романов Ч.Диккенса. Дистанционный формат занятия позволяет делиться экраном и просматривать видеофрагменты найденных экранизаций.

Итогом проведенного занятия по теме «Книги» является интересная работа и обсуждение в нетрадиционном формате классических авторов. Ресурсы сайта Британского совета позволяют расширить тематику занятий, и привлечь внимание студентов к современным подходам в изучении

классической литературы. Укажем дополнительные темы, которыми можно разнообразить дистанционные занятия по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» при наличии сильных студентов в группе:

1. What is «proper» literature? - Какую литературу считать подходящей? На этот вопрос должны ответить студенты, подготовив сообщения о своих любимых современных произведениях, в которых поднимаются злободневные проблемы. Примеры могут быть взяты из произведений проекта фонда «Оксфорд-Россия».

2. It's too hard for the students. - Это слишком сложно для студентов. В данной теме предлагается поговорить о сложностях, возникающих у студентов при чтении произведений на иностранном языке, или при анализе современной литературе. Преимуществом этой темы является критический взгляд на произведения и анализ сложностей, преодоленных студентами.

3. There's not enough time. – На наш взгляд, самая провокационная и дискуссионная тема, само название которой обозначает современную проблему – нехватку времени на чтение. Студентам предлагается найти пути выхода из ситуации нехватки времени на чтение и поделиться эффективными механизмами, которыми они пользуются.

Подводя итог, необходимо сказать о разнообразии, высоком качестве и доступности ресурсов, представленных на сайте Британского совета для изучения темы «Книги» при дистанционном обучении английскому языку студентов университета.

Список литературы

1. Сайт Британского совета [Электронный ресурс]. URL: https://www.britishcouncil.ru (дата обращения: 11.01.2021).

2. Сайт, посвященный творчеству Ч. Диккенса [Электронный ресурс]. URL: https://www.charlesdickenspage.com/charles-dickens-fast-facts.html (дата обращения: 11.01.2021).

3. Раздаточный материал к занятию по теме «Literature is Great». Экземпляр для студента [Электронный ресурс]. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Literature%20is%20Great_worksheet_0_0_0.pdf (дата обращения: 11.01.2021).

4. Shakespeare, W. Henry IV [Электронный ресурс]. URL: http://www.gutenberg.org/ebooks/1782 (дата обращения: 11.01.2021).

ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ НИР В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС (ИЗУЧЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ЖАНРОВ ФИЛОЛОГАМИ ОГУ)

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В предлагаемом докладе сообщается о том, как в течение полутора десятилетий XXI века филологи ОГУ изучают так называемые традиционные жанры русской поэзии (инвектива, отрывок, стихотворная новелла), исследованные втором доклада и его учениками.

Обозначенная в названии доклада проблема нетрадиционных жанров является одной из составляющих более широкой проблемы литературоведческой науки – проблемы жанра художественного произведения. Эта проблема поставлена давно, о чем свидетельствуют обобщающие обзоры трудов по теории и истории жанров, принадлежащих отечественным и зарубежным исследователям [4; 18]. И тем не менее, несмотря на длительность изучения, эта проблема остается актуальной и сегодня, что, очевидно, объясняется востребованностью категории жанра при анализе отдельных художественных произведений и при анализе литературного процесса. Сегодня не вызывает сомнения мысль о том, что глубокое постижение идейно-эстетического своеобразия произведения, являющееся главной целью литературоведческой науки, может быть достигнуто и путем анализа жанра произведения: не случайно во многих современных трудах по анализу литературного произведения присутствует специальный раздел по анализу текста в аспектах жанра (см., например, [7; 11; 21]). Закономерно, что проблема жанра входит в учебные программы подготовки филологов в вузах России. В частности, в образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология, профиль «Русский язык и литература» (уровень бакалавриата) вопросы теории жанра рассматриваются в дисциплинах «Введение в литературоведение», «Теория литературы», вопросы истории жанра – в дисциплинах «История русской литературы», «История мировой литературы». В итоге изучения перечисленных дисциплин должна быть реализована компетенция ОПК-3, согласно которой студент обязан иметь «представление о различных жанрах литературных и фольклорных текстов». (Примечательно, что из всех категорий литературоведения в составе профессиональных компетенций фигурирует только категория жанра).

В предлагаемом докладе будет осмыслен опыт изучения жанров в двух дисциплинах бакалавриата – «Введение в литературоведение» и «История русской литературы». Понятно, что проблема жанра начинает изучаться в первой из названных дисциплин, поскольку она предваряет историко-

литературные дисциплины и имеет в качестве основной цели формирование у студентов категориального аппарата. Как следует из сказанного выше, категория нетрадиционных жанров может быть описана после глубокого уяснения категории жанра. В свою очередь изучение жанра целесообразно предварить актуализацией дихотомии «форма - содержание», поскольку на сегодня общепринята концепция жанра как «содержательной формы» «затвердевшего содержания» (см.[5]). В этом случае жанр представляется студентам как единство идейно-эстетической направленности и определенной устойчивой структуры. В понятие структуры входят форманты разных уровней (объем, субъектно-объектная организация текста, композиция, стиховые, в том числе – графические, формы и т.п.).

Полагаем, что после уяснения в общих чертах категории жанр как «устойчивой, постоянно воспроизводимой системы признаков произведения» [16: 264], нужно поставить вопрос о классификации жанров. Обобщая работы по теории жанра, следует сказать студентам, что можно составить несколько классификаций, и все они не противоречат друг другу, а уточняют и углубляют эту масштабную литературоведческую категорию. Студент знакомится с рядом классификаций, в основе которых, по нашему мнению, лежат разные признаки. В их числе: 1) род (жанры эпические, лирические, драматические); 2) объем (жанры большие, средние, малые); 3) степень распространенности в определенную эпоху (жанры центральные и периферийные); 4) время появления (жанры канонические и неканонические); 5) степень осознания в науке и критике (жанры традиционные и нетрадиционные). Из перечисленных классификаций первые две – общеприняты, и студенты знакомятся с центральными жанрами отечественной и мировой литературы в последовательности этих классификаций (знакомство происходит на лекциях и во время составления словаря литературоведческих терминов когда студент вносит в собственный словарь, скажем, термины: ода, элегия, послание, басня и т.д.).

Третья классификация основывается на применении концепции Ю.Н.Тынянова: «В эпоху разложения какого-нибудь жанра – он из центра перемещается в периферию, а на его место из мелочей литературы, из ее задворков и низин всплывает в центр новое явление» [17: 257-258]. Четвертая классификация восходит к концепции романа М.М.Бахтина: ученый противопоставил роман – жанр нового времени - «старым каноническим жанрам» [3]. Вслед за Бахтиным понятиями и терминами «канонические - неканонические» пользуется Л.В.Чернец [20], Н.Д.Тамарченко [16] и другие теоретики жанра. Применительно к лирике четвертая классификация дана в пособии Д.М.Магомедовой [11], которая каноническими лирическими жанрами считает оду, идиллию, элегию и послание, а неканоническими – фрагмент и рассказ в стихах. Пятая классификация принадлежит автору доклада. Студентам говорится, что данная классификация близка предыдущей. Термины традиционные и канонические можно считать в

данном случае синонимичными: в обоих терминах заложено значение длительности функционирования и сохранения константных признаков жанра. Различие заключается в семантике термина «нетрадиционные». Жанры «нетрадиционные», в нашем толковании, - это не только жанры более поздние, «сложившиеся именно в эпоху романтизма» [11: 115], но и отсутствующие в поэтиках, не отрефлексированные как жанр самими поэтами. Определение «нетрадиционные» допускает появление нетрадиционных жанров в разные эпохи. В нашем списке нетрадиционных жанров – отрывок, инвектива, стихотворная новелла, стихотворный фельетон.

После прояснения понятия «нетрадиционные жанры» студентам даются характеристики конкретных нетрадиционных жанров. Обучающимся сообщается, что под руководством их преподавателя жанр отрывка в течение длительного времени изучала Е.И.Зейферт, посвятившая этой теме кандидатскую диссертацию [8] и ряд последующих публикаций [9; 10]. Общеизвестно, что многие лирические стихотворения имеют указание на жанр в заглавии или подзаголовке. По Зейферт, применительно к жанру отрывка указание на отрывочность (на стилизованную отрывочность) имеет принципиальное значение; эти указания выступают как константный признак жанра: В.Жуковский. «Невыразимое (отрывок)», К.Батюшков. «Воспоминания. Отрывок»; А.Пушкин. «Осень (отрывок)»; М.Лермонтов. «Отрывок» («На жизнь надеяться страшась…») и др. Фронтальное обследование русской поэзии XVIII-первой трети XIXв. позволило Зейферт выявить 197 произведений с подобной номинацией. Помимо уже отмеченного указания на отрывочность, Е.И.Зейферт установила и ряд других повторяющихся (повторение – обязательный признак жанра!) характеристик. Среди них: графическая нерасчлененность текста (отсутствие пробелов); присутствие графических эквивалентов текста (отточий); начальное и финальное многоточие; начальная и/или финальная холостая строка; художественное пространство, развернутое в бесконечность; оптимистический финал тематической композиции; предпочитаемые темы – тема искусства, творческого познания мира, высокой гармонии исключительных личностей. Четко сформулированные структурные особенности «отрывков» позволяют квалифицировать выявленные тексты как жанр – жанр нетрадиционный, так как он не фигурирует в отраслевых энциклопедиях и словарях. Правда, в последние два десятилетия в вузовском учебнике и отраслевых энциклопедиях появились статьи, посвященные фрагменту [6; 14; 19], в которых упоминается и жанр «лирического фрагмента» (с примерами текстов, имеющих номинацию «отрывок»). Некоторые исследователи считают «фрагмент» и «отрывок» синонимами. В этой связи студентам говорится, что Е.И.Зейферт справедливо разводит эти понятия, считая «отрывок» (согласно авторским указаниям!) лирическим жанром (добавим: нетрадиционным), а «фрагмент» - жанром эстетико-

философской прозы у теоретиков романтизма («Атенейские фрагменты» Ф.Шиллера и др.).

Более сложная ситуация с усвоением другого нетрадиционного жанра – инвективы. Если термин «отрывок» отсутствует в отраслевых словарях и энциклопедиях, но присутствует в заглавиях и подзаголовках многих стихотворных текстов, то термин «инвектива», напротив, присутствует во всех литературоведческих справочных изданиях, но практически не функционирует в качестве заглавия или подзаголовка (нам удалось обнаружить только единственный случай фигурирования инвективы в качестве подзаголовка в стихотворении В.Брюсова «Товарищам интеллигентам»). Однако в отраслевых энциклопедиях «инвектива» описывается как бранная речь. Студенту сообщается, что их преподаватель в 2001 году впервые в науке предложил разграничить инвективу как тип речи (инвектива в широком смысле слова) и инвективу как лирический жанр (инвектива в узком смысле слова) [12]. На каком основании можно говорить об инвективе как исторически сложившемся лирическом жанре? Студенту предлагается вспомнить, чем отличается один жанр от другого. Когда студент вспоминает, что любой жанр характеризуется определенным набором повторяющихся признаков, ему сообщается набор признаков жанра инвективы, установленный их руководителем [13] и подтвержденный его учениками [1; 2]. В этом наборе – гневная тональность, субъектно-объектные отношения я →ты(вы), перечень обвинений, настоящее время, переходящее в будущее, угроза возмездия. Эти признаки можно увидеть в таких текстах как «К временщику» К.Рылеева, «Прощание с Петербургом» Ап.Григорьева, «Вам» В.Маяковского. Для рассмотрения вопроса об инвективе как нетрадиционном лирическом жанре важно усвоение его главного структурного признака – субъектные отношения я →ты(вы). В жанре инвективы – особая лирическая агрессия: обвинение бросается в лицо обвиняемому, в то время как в инвективе в широком смысле слова (как типе речи) гнев может выражаться и от третьего лица (см. стихотворения «Деревня» А.Пушкина, «Сытые» А.Блока). Как правило, теория лирического жанра инвективы воспринимается студентами с большим интересом, особенно живо они реагируют на типологию инвективы – инвективу высокую («К временщику» К.Рылеева) и площадную («Вам»). Был случай, когда студент сразу после лекции выразил желание написать по инвективе научную работу.

Нетрадиционные лирические жанры изучаются в дисциплине «Введение в литературоведение» в разделе «Роды и жанры», но в обзорных итоговых лекциях характеристики этих жанров успешно привлекаются для освещения вопросов раздела «Художественное произведение как целое» (вопросы композиции, хронотопа и др.),

В практике автора доклада продолжение изучения нетрадиционных жанров происходит в другой дисциплине литературоведческого блока –

«История русской литературы». При изучении литературы XVIII века обращается внимание на такие тексты как «Ода на рабство» В.Капниста, «Вольность» А.Радищева, «Властителям и судиям» Г.Державина. В связи с первыми двумя текстами студентам даются дополнительные пояснения по поводу появления инвективных звеньев в структуре другого жанра; в связи с державинским текстом сообщается об одном из источников русской инвективы – библейских псалмах.

При изучении литературы первой половины XIX века представляется случай показать изобразительно-выразительные возможности жанра отрывка на практических занятиях: при реферировании раздела книги Г.А.Гуковского «Пушкин и русские романтики», где дан анализ «Невыразимого» В.Жуковского и при фронтальном разборе «Осени» А.Пушкина на занятии, посвященном философской лирике поэта. Углубление представления об изобразительно-выразительных возможностях инвективы происходит на занятиях, посвященных лирике поэтов-декабристов и лирике М.Лермонтова. В связи с Лермонтовым говорится о том, что именно инвектива больше всего определяет своеобразие темы любви в лирике поэта.

Дальнейшее изучение нетрадиционных жанров происходит у тех студентов, которые выбрали эти жанры в качестве курсовой работы. (Выполнены работы на темы: «Жанр отрывка в поэзии С.Я.Надсона», «Инвектива поэтов-декабристов», «Инвективы В.Маяковского», «Инвектива А.Ахматовой», «Стихотворная новелла И.Тургенева»).

Подводя итог всему сказанному, можно сделать выводы о том, что внедрение результатов НИР:

1) способствовало углублению знаний в области теории литературы;

2) помогало установлению междисциплинарных связей;

3) вызвало интерес к предложенным методикам анализа жанра и научному поиску в целом;

4) повысило в глазах студентов авторитет избранного ими учебного заведения и тем самым повысило самооценку студентов.

Список литературы

1 Анненкова Н.А. Сатира и инвектива в поэзии М.Ю.Лермонтова: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Самара, 2004. – 23с.

2 Бралина Г.М. Жанр инвективы в русской лирике середины XIX века: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Самара, 2008. – 18с.

3 Бахтин М.М. Эпос и роман (о методологии исследования романа) / М.М.Бахтин // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С.447-483.

4 Вертянкина Н.Н. Категория жанра как теоретико-литературная проблема / Н.Н.Вертянкина: учебно-методическое пособие. Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – 162с.

5 Гачев Г.Д. Содержательность литературных форм / Г.Д.Гачев, В.В.Кожинов // Теория литературы: основные проблемы в историческом освещении: роды и жанры. – М.: Наука, 1964. – С.17-36.

6 Дарвин М.Н. Фрагмент / М.Н.Дарвин // Введение в литературоведение: Литературное произведение. Основные понятия и термины / под. ред. Л.В.Чернец. – М., 1999. – С.446-451.

7 Есин А.Б. Принципы анализа литературного произведения / А.Б.Есин: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 218с.

8 Зейферт Е.И. Жанр отрывка в русской поэзии первой трети XIX века: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Алматы, 1999. – 22с.

9 Зейферт Е.И. Жанр отрывка в русской поэзии первой трети XIX века / Е.И.Зейферт. – Караганда, 2001. – 296с.

10 Зейферт Е.И. Графический облик жанра отрывка: развитие гипотезы Ю.Н.Тынянова / Е.И.Зейферт // Русское литературоведение XX века: имена, школы, концепции. – М., СПб.: Нестор-История, 2012. – С.248-256.

11 Магомедова Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения / Д.М.Магомедова – М.: Изд. Центр. «Академия», 2004. – 192с.

12 Матяш С.А. Инвектива в русской поэзии / С.А.Матяш // Человек и общество: материалы Международ. науч.-практич. конф. 15-17 ноября 2001. Ч.3. – Оренбург, 2001. – С.104-105.

13 Матяш С.А. Жанр инвективы в русской поэзии: вопросы статуса, типологии, генезиса / С.А.Матяш // Феномен русской классики: сб. статей. – Томск, изд-во ТГУ, 2004. – С.17-32.

14 Махов А.Е. Фрагмент / А.Е.Махов // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.:ИПК «Интелвак», 2001. – Стб.1152-1153.

15 Прозоров В.В. Введение в литературоведение / В.В.Прозоров, Е.Г.Елина: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 224с.

16 Тамарченко Н.Д. Жанр / Н.Д.Тамарченко // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: ИПК «Интелвак», 2001. – Стб.263-265.

17 Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю.Н.Тынянов. – М.: Наука, 1977. – С.255-270.

18 Уэллек Р. Теория литературы / Р.Уэллек, О.Уоррен / перевод с англ. – М.: Прогресс, 1978. – С.242-255.

19 Фаустов А.А. Фрагмент / А.А.Фаустов // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. ред. Н.Д.Тамарченко. – М., 2008. – С.285-286.

20 Чернец Л.В. Жанры / Л.В.Чернец // Введение в литературоведение / под. ред. Л.В.Чернец. – М.: Высш. шк., 2004. – С.161-170.

21 Эсалнек А.Я. Основы литературоведения / А.Я.Эсалнек : учебное пособие. – М. Флинта: Наука. – 2001 – 112с.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Медведева Е.В.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

Одним из ключевых моментов проявления жизнедеятельности личности является эмоционально-чувственная сфера, что предопределяет актуальность изучения эмоций в ракурсах разных наук. Бесспорным является тот факт, что эмоции сопровождают человека от самого рождения в течение всей жизни. Повышенный интерес лингвистов к проблемам эмоциональной сферы личности является вполне рациональным, так как эта сфера пронизывает все стороны жизни человека, она должна оставлять свой след в языке. А. Ортони и др. указывают на то, что хотя эмоции - не лингвистическое понятие, наиболее удобный способ их познания - через язык [3]. Психологи и лингвисты указывают на необходимость объединения усилий ученых различных областей, что будет способствовать более полному пониманию такого сложного явления как эмоция [4].

Актуальность междисциплинарного подхода при изучении эмоций подтверждается тем фактом, что, если лингвистические труды, посвященные проблемам эмоциональности языковых единиц, часто опираются на теории психологии, то психологические труды, в свою очередь, часто проводятся на языковом материале, используя слова как объект исследования.

Несмотря на разнообразие подходов к определению эмоций, специфику эмоциональной формы можно обобщить следующим образом: в эмоциях отражается отношение индивида к вещам, людям, себе через изменение собственного состояния; эмоциональное отражение происходит в форме переживаний, а не в форме образа; целостное эмоциональное явление имеет двойственный психофизиологический характер, то есть охватывает аффективное волнение и органические изменения; в структурном плане эмоции представляют собой единство двух моментов - собственно эмоционального переживания и определенного отражательного содержания; эмоциональные переживания характеризуются исключительной субъективностью [2].

Во фразеологии, как и в любой науке, есть спорные вопросы, которые актуальны и по сей день. Это касается, в первую очередь, определения понятия "фразеологическая единица".

В языкознании нет единого мнения относительно вопроса о сущности фразеологизма как языковой единицы. Существуют теоретические расхождения по поводу объема фразеологии и характере языковых фактов, трактуемых как фразеологизмы. Причиной этого, во многом, является различное понимание сущности самой фразеологической единицы.

Определение общего характера фразеологизму дал швейцарский ученый Ш. Балли: "сочетания, прочно вошедшие в язык, называются фразеологическими единицами" [1]

Существуют и другие точки зрения, определяющие понятие фразеологических единиц. По мнению А. В. Кунина, фразеологические единицы - это устойчивые сочетания лексем [2]. Другие исследователи определяют фразеологизм как языковую единицу, для которой характерны такие второстепенные признаки как метафоричность, эквивалентность и синонимичность слову.

Н.М. Шанский в своих работах дает следующее определение: "Фразеологическая единица - это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная по своему значению, составу и структуре" [5]. Лингвист полагает, что основным свойством фразеологической единицы является ее воспроизводимость, так как "фразеологизмы не создаются в процессе общения, а воспроизводятся как готовые целостные единицы" [5].

Н.М. Шанский рассмотрел отличия фразеологических единиц от свободных словосочетаний. Фразеологические единицы отличают воспроизводимость, целостность значения, устойчивость состава и структуры и, как правило, непроницаемость структуры [5]. Отличия фразеологических единиц от слов, как считал ученый, в том, что это готовые языковые единицы, которые не создаются в процессе общения, а берутся из памяти целиком.

Произведения знаменитого английского классика В. Шекспира являются одним из наиболее важных литературных источников по числу фразеологизмов, обозначающих качества, чувства, эмоции которые обогатили английский и впоследствии нашли свои аналоги в русском языке.

The milk of human kindness – "молоко человеческой доброты" – сострадание, доброта.

To know a hawk from a handsaw – "уметь отличить кукушку от ястреба " – разбираться в людях.

The green-eyed monster – "чудовище с зелеными глазами" – фразеологизм означает ревность.

В английском языке ревность ассоциируется с зеленым цветом. Если человек не может себя контролировать в приступе этого чувства, то его сравнивают с настоящим монстром. Этим объясняется происхождение фразеологизма.

To wear one's heart upon one's sleeve – "носить свое сердце на рукаве" – душа нараспашку, не сдерживать свои чувства.

Это выражение происходит из средних веков, когда участники рыцарского турнира должны были привязывать ленту, подаренную возлюбленной, к рукаву, тем самым показывая их преданность.

The better part of valour is discretion – "одно из украшений доблести – благоразумие" – прежде чем что-то сделать, стоит как следует подумать.

To one's heart's content – "успокоить чье-то сердце" – сколько душе угодно.

Стоит отметить, что многие политические деятели описываются в текстах СМИ с помощью фразеологизмов.

"The Guardian view on Donald Trump: the joker in the pack".[6]

The joker in the pack – "джокер в колоде" - человек, поведение которого невозможно предсказать.

"Everything's coming up Trump: How chaos is feeding the beast that is Trump 2016". [7]

To come up trumps - "окончиться благополучно, оказаться удачным". Фамилия политика созвучна слову «trump», которое означает 'козырь', поэтому в текстах СМИ встречаются фразеологические выражения, основанные на паронимической замене одного из компонентов.

To feed the beast - "кормить зверя". Это выражение уместно, так как большинство СМИ действительно представляло Д. Трампа в образе монстра, которого необходимо остановить.

Благодаря использованию фразеологических выражений, которые воспринимаются переосмыслено, речь становится экспрессивной и эмоциональной. Однако изучение отдельных фразеологических единиц требует детального рассмотрения всего текста, так как значение может быть совершенно иным.

Список литературы

1. Балли Ш., Французская стилистика / Ш. Балли; Пер. с фр. К. А. Долинина; Под ред. Е. Г. Эткинда. – М.: Едиториал УРСС, 2012. – 394 с.

2. Кунин А. В., Английская фразеология (теоретический курс) // А.В. Кунин. – М.: Высшая школа, 2013. – 344 с.

3. Ортони А., Когнитивная структура эмоций / А. Ортони, Дж.Клоур , А.Коллинз .// Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 2016. – 416 с.

4. Панасенко Н. И., Лингвистические и экстралингвистические способы выражения чувств и эмоций в разноструктурных языках // Н.И. Панасенко // Studia Germanica et Romanica : Иностранные языки. Зарубежная литература. Методика преподавания: [науч. журнал]. – 2013. – № 1 – С. 89-108.

5. Шанский, Н.М., Современный русский язык./ Н.М. Шанский, В.В. Иванов. – М.: Просвещение, 2017. – 191 с.

6. The Guardian [Электронный ресурс]: Guardian News and Media Limited 2015. URL: https://www.theguardian.com/world (дата обращения: 21.12.2020).

7. The Washington Post [Электронный ресурс]: 2015. URL: https://www.washingtonpost.com/ (дата обращения: 21.12.2020).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИАПРОСТРАНСТВА

Мельникова Е.А.
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Будучи уникальным живым организмом, человек, по словам В.А. Звегинцева, в равной степени ориентирован в своем строении, как на биосферу, так и на психосферу. Биосфера – это «среда, которая обеспечивает физическое существование человека», психосфера – это неотъемлемая, обязательная для человека среда, в которой протекает его психологическая, интеллектуальная, духовная жизнь» [1, с. 159-160].

Признавая общекультурное гуманитарное значение психосферы, соотносимой с понятием биосферы, С.В. Ионова делает акцент на том, что наиболее полное выражение психосфера находит в языке. Обусловлен данный факт осуществлением всех видов целенаправленной человеческой деятельности с участием языка или посредством языка, уникальной отражательной и выразительной способностью языка, функцией языка как вместилища общественного сознания, включающего в себя все добытое человеческим сознанием. Учитывая динамичный характер психосферы, меняющийся под воздействием сил, исходящих от человека, задачей общества, наравне с сохранением биологической среды своего обитания, является защита языка от деструктивных воздействий [2].

Д.К. Нечевин считает серьезной социальной опасностью воздействие на состояние психосферы человека при помощи вредоносной информации К факторам прямого воздействия на психосферу ученый относит физическое воздействие сигналов и полей, несущих биологически значимую информацию и семантическое (смысловое) содержание [4].

Биологические признаки экологичности, характерные для информационно-текстовой среды жизнедеятельности человека, являются, по словам С.В. Ионовой, преимущественно генетически определенными, они слабо рефлексируются и регулируются субъектом. Одним из наиболее биологически зависимых качеств человека, имеющих отношение к вербальному выражению и воздействию на психику адресатов, является его эмоциональная сфера. Она непосредственно связана с соматическими состояниями человека и становится проводником, посредством которого слово легко воздействует на физиологические механизмы регулирования жизнедеятельности [2].

Междисциплинарная отрасль языкознания, которая исследует «состояние языка как сложной семиотической системы, обусловленное качеством среды его обитания и функционирования (в том числе

социальными и другими экстралингвистическими факторами, влияющими негативно или позитивно на языковое сознание социума и, как следствие, на язык и его речевую реализацию), и, соответственно, способы и средства защиты языка и речи от негативных воздействий, с одной стороны, и пути и средства их обогащения и развития, с другой», определяется А.П. Сковородниковым как эколингвистика [6, с. 196].

Необходимость учета влияния эмоционального слова на здоровье человека посредством установления взаимосвязи между лингвоэкологией и валеологией акцентируют Н. Н. Панченко, А. А. Штеба [5]. Выделение таких категорий, как «экологичность/неэкологичность мышления», «экологичность / неэкологичность языка», «экологичность / неэкологичность речи» обусловило ответвление науки о связи лингвистики и экологии, как языковая экология (в терминологии М. Халлидея), которое занимается изучением «эргономического аспекта влияния информационных потоков на здоровье человека при котором языки и тексты рассматриваются с точки зрения их “экологичности” для человека и общества» [3, с. 190–192]. Суть этого направления выражается такими номинациями, как «терапевтическая лингвоэкология» или «лингвовалеология» [7, с. 21].

Широкое распространение и техническое совершенствование СМИ обусловило развитие экологического подхода к исследованию медиа – медиаэкологии, в задачи которой входит изучение проблем взаимодействия человека и информационной среды, а также структуры и организацию медиаэкосостем различного уровня. Объектом медиаэкологии являются медиаэкосистемы, состоящие из людей, их сообществ, информационной среды обитания, связанные комплексом взаимодействия. Предметом выступает язык масс-медиа, рассматриваемый под углом воздействия на языковую среду в целом. К основным понятиям медиаэкологии относятся: медиатекст, медиасреда, информационная среда, медиапространство. Выделяются две группы признаков, необходимых при анализе медиатекста с точки зрения медиаэкологии: признаки, обусловленные биологическими факторами человеческой природы; признаки, обусловленные социальными факторами человеческой природы.

Для выявления эколингвистического аспекта формирования медиапространства Оренбургского региона нами разработан следующий алгоритм действий.

Первый этап исследования – составление выборки контента новостей, публикуемых в СМИ Оренбургской области.

Материал исследования представлен двумя выборками.

Первая выборка – три интернет портала Оренбурга.

– интернет портал 1743.ru – это интерактивный сайт Оренбурга, объединивший всё, что нужно современному человеку в большом городе. Например, сервисы «Новости», «Развлечения», «Афиша», «Заведения», «Организация праздников», «Бесплатные объявления» и другие;

– Orenday – городской новостной портал, один из первых информационных сайтов Оренбурга и региона, освещающий события, происходящие в Оренбурге и Оренбургской области. По посещаемости и просмотру страницы занимает первые строки рейтингов среди региональных Интернет-ресурсов. Новостной портал Orenday предлагает не только новости Оренбурга и Оренбургской области, но и самые интересные новости дня соседних регионов, всей страны и мира. Отличительной особенностью новостного портала является лояльная политика в отношении комментирования новостей, сортировка новостного потока для читателей, эксклюзивные материалы профессиональных журналистов и интерактивность, поддержка связи с читателями 24 часа в сутки. Аудитория – лидеры бизнеса и политики, горожане;

– региональное информационное агентство RIA56.ru – самое цитируемое СМИ Оренбургской области по данным компании «Медиалогия» за 2015-2017 годы. Масштабный информационный проект о жизни, новостях и истории Оренбурга, региона, оренбургской глубинки. RIA56 сотрудничает со многими крупными федеральными изданиями. Среди них – «Известия», RussiaToday, «Федеральное агентство новостей», «Федерал Пресс», «Реальное время». Ежегодно RIA56 работает над собственными спецпроектами: астровыезды «Смотри на звезды», совместный проект о поиске пропавших с отрядом «ОренСпас», интерфейс «Афиши» о кино, книгах и театре; поддерживает благотворительные акции, проекты к памятным датам, Дню Победы, разрабатывает тематические рубрики. С каждым годом количество спецпроектов увеличивается, они выходят за пределы онлайна.

На соответствующих сайтах новости публикуются в виде перечня событий и имеют архив материалов за предыдущие годы. Эти обстоятельства предоставляют возможность анализа всех перечисленных новостей за определённый период.

Методом сплошной выборки из рубрики «Архив» каждого интернет портала отобрано по 100 новостных материалов за 2017, 2018, 2019, 2020 годов. Таким образом, общая выборка составила 1200 новостных медиатекстов.

Вторая выборка: 50 анкет, полученных в ходе направленного ассоциативного эксперимента. Условия проведения эксперимента.

Участники.

В направленном ассоциативном эксперименте приняли участие 50 респондентов. Возраст испытуемых варьировался от 17 – 25 лет.

Место проведения. Эксперимент проходил на базе Оренбургского государственного университета, Оренбургского государственного педагогического университета, а также дистанционно с помощью персонального компьютера и выхода в сеть Интернет.

Экспериментальный материал. Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Вы участвуете в направленном ассоциативном эксперименте. Вам будет предложен вербальный стимульный материал – названия новостных медиатекстов. Мы просим Вас напротив каждого названия новостного медиатекста поставить один из знаков: «+» – эмоционально воспринимаете как позитивное; «–» – эмоционально воспринимаете как негативное; «0» – нейтральное восприятие».

В качестве стимульного материала в данном эксперименте использовались названия новостных медиатекстов из первой выборки. Общее количество полученных реакций – 29004.

Второй этап исследования – изучение влияния названия новостных медиатекстов на психосферу читателя посредством интернет порталов 1743.ru, Orenday, RIA56.ru.

Третий этап исследования – сравнительный анализ влияния новостных медиатекстов интернет порталов 1743.ru, Orenday, RIA56.ru на формирование медиапространства Оренбургского региона.

Четвертый этап исследования – выявление инвариантных тенденций формирования медиапространства Оренбургского региона.

Пятый этап исследования – определение ядерных и периферийных тематических моделей интернет порталов 1743.ru, Orenday, RIA56.ru.

Шестой этап исследования – сравнительный анализ функционирования тематических моделей интернет порталов 1743.ru, Orenday, RIA56.ru в медиапространстве Оренбургского региона.

Седьмой этап исследования – выявление инвариантных тенденций функционирования тематических моделей в медиапространстве Оренбургского региона.

Таким образом, изучение медиапространства в аспекте интеграции естественных и гуманитарных наук расширяет возможности изучения медиатекста как междисциплинарного феномена. Разработанный алгоритм выявления лингвистической репрезентации экологичности медиапространства в пространстве целого текста способствует решению ряда проблем в области теории языка, теории массовой коммуникации, медиалингвистики, зколингвистики.

Список литературы

1 Звегинцев, В. А. Мысли о лингвистике / В. А. Звегинцев. – Изд. 2. – М.: URSS, 2008. – 336 с.

2 Ионова, С. В. Основные направления эколингвистических исследований: зарубежный и отечественный опыт / С. В. Ионова // Вестник ВолГУ. – Серия 2: Языкознание. – 2010. – № 1-11. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/arti cle/n/osnovnye-napravleniya-ekolingvisticheskih-issledovaniy-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt.

3 Ионова, С. В. К вопросу о признаках экологичности текстовой коммуникации / С. В. Ионова // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. – 2011. – № 1 (13). – С. 190–197.

4 Нечевин, Д. К. Правовое регулирование деструктивных информационных воздействий, оказывающих негативное влияние на формирование психосферы человека / Д. К. Нечевин // Известия ТулГУ. Экономические и юридические науки. – 2010. – № 2-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-destruktivnyh-informatsionnyh-vozdeystviy-okazyvayuschih-negativnoe-vliyanie-na-formirovanie-psihosfery

5 Панченко, Н. Н. Введение / Н.Н. Панченко, А.А. Штеба // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллективная монография / науч. ред. проф. В. И. Шаховский; отв. ред. проф. Н. Н. Панченко. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – С. 5–7.

6 Сковородников, А. П. О предмете эколингвистики применительно к состоянию современного русского языка / А.П. Сковородников // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 194–222.

7 Сковородников, А. П. Экология русского языка : монография / А. П. Сковородников. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2016. – 388 с.

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук
Кумертауский филиал ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»

Современные тенденции в развитии общества, образования, производства, установление новых международных контактов в сфере политики, экономики, культуры, науки и техники предъявляют новые требования к изучению иностранного языка в высшей школе. Владение иностранным языком является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста любого профиля. В настоящее время возникла потребность внедрения и необходимость отбора эффективных средств дистанционного обучения. Онлайн-обучение посредством различных платформ подчеркивают особую значимость системы оценки качества усвоения материала обучающимися.

В методической литературе термины «контроль» и «оценка» часто используются совместно. Согласно Г.А. Дубининой и Н.В. Каменской данные понятия указывают на комплекс последовательных действий преподавателя, первичным из которых является составление контрольного (проверочного) задания (заданий) и предъявления его для выполнения обучающимися [1].

Контроль – соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. Контроль позволяет определить уровень владения иностранным языком достигнутый за определенный период обучения.

Объектом контроля при изучении иностранного языка является степень владения различными видами речевой деятельности (речевые умения и навыки) и контролю подлежат все аспекты языковой коммуникации (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Контроль ориентируется не только на диагностику знаний, умений и навыков, но и на уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Исследователи отмечают, что контроль и мониторинг организуется на основе общепедагогических и частно-методических принципов оценивания:

- валидности (объекты контроля соответствуют целям обучения);
- надежности (применение единообразных показателей и критериев для оценивания достижений);
- объективности (соответствие полученных результатов эталону, содержащемуся в требованиях к уровню владения языком для различных этапов обучения);

- интегрированности (контроль всегда запланирован и интегрирован в процесс обучения);

- открытости (информирование студентов о критериях и методах оценивания до выполнения работы);

- систематичности и регулярности

- дифференцированный характер контроля (форма контроля должна соответствовать проверяемому аспекту языка или виду речевой деятельности);

- ясности и четкости формулировки задания [3].

Выделяются следующие виды контроля при обучении иностранному языку в вузе:

- Входной контроль направлен на определение начального уровня языковых знаний и речевых умений студентов; выявление уровня мотивации к изучению иностранного языка; диагностирование уровня способностей к изучению языка.

- Текущий контроль имеет следующие задачи: проверка усвоения учебного материала (отдельной темы); выявление пробелов в усвоении ранее изученного материала, повторение ранее изученного материала в новых ситуациях; развитие навыков рефлексии и самооценки.

- Рубежный (модульный) контроль направлен на проверку усвоения учебного материала (модуля); динамики развития формируемой компетенции.

- Промежуточный контроль нацелен на оценку эффективности овладения определенным разделом программного материала; динамики развития формируемой компетенции.

- Итоговый контроль ориентирован на определение уровня владения иностранным языком, достигнутым в результате изучения всего учебного курса; определение уровня сформированности коммуникативной компетенции согласно критериям; оценка эффективности применяемых технологий и методик обучения иностранному языку [4].

Согласно методике обучения иностранным языкам различают следующие формы контроля: устный контроль (собеседование), письменный контроль, тестирование. Данные формы контроля могут быть организованы индивидуально или фронтально.

Устный контроль реализуется в процессе чтения текстов, пересказов, монологов, диалогов, собеседования. Письменный контроль осуществляется в ходе выполнения лексико-грамматических упражнений, контрольной работы, написания эссе, построения схем и таблиц, подготовки деловых писем и документации. В формате дистанционного обучения устный контроль проводится на онлайн-занятиях, письменный контроль реализуется в ходе самостоятельной работы студентов и проверки выполненного задания посредством общения обучающихся и преподавателя по электронной почте.

Тестирование как удобная форма контроля дает возможность оперативно получить представление о реальном уровне овладения обучающимися языковым материалом [5].

При дистанционном обучении тестовый контроль осуществляется с помощью технических средств (компьютерное тестирование). Использование компьютерного тестирования позволяет автоматизировать контроль на базе программного обеспечения, что способствует расширению возможности сбора и анализа результатов проверки знаний и повышению объективности контроля.

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 [2].

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 достижений обучающихся эффективно и с минимальными временными затратами, так как студенты получают результаты сразу же после прохождения тестов [2].

Следует отметить, что тест не является универсальным способом контроля и для полного раскрытия потенциала обучаемых тестирование целесообразно сочетать с традиционными формами и методами контроля знаний. Например, промежуточный и итоговый контроль в дистанционном обучении осуществляется с использованием компьютерного тестирования (лексико-грамматический тест) и онлайн-общения (собеседования) преподавателя и студентов.

В соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» и фондом оценочных средств предусматриваются различные контрольно-оценочные средства. Фонд оценочных средств представляет собой комплекс контрольно-измерительных материалов для проверки достижений студентов в приобретении знаний, иноязычной коммуникативной компетенции в рамках прохождения раздела/темы или нескольких тем учебного курса.

В формате онлайн-обучения является возможным продуктивно использовать отмеченные в ФОС виды оценочных средств (тесты, устное сообщение, доклад, участие в «круглом столе» по прочитанным текстам, участие в деловой/ролевой игре, написание эссе, зачет/дифференцированный зачет/экзамен). Для каждого вида деятельности предусмотрены определенные показатели и критерии оценивания.

Необходимо подчеркнуть, что при организации контроля значимым является использование различных форм контроля и оценки учебных достижений студентов как традиционных (тест, опрос, контрольная работа и т.д.), так и инновационных (деловая/ролевая игра, проектное задание, кейс-анализ, мультимедийные презентации, технология развития критического мышления, технология решения профессиональных проблемных задач исследовательского и творческого характера и т.д.). Это позволяет обеспечивать условия для оценки предметно-профессионального и личностного развития обучающихся в рамках компетентностного подхода в обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Дубинина, Г.А. Поиск новых форм контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / Г.А. Дубинина, Н.В. Каменская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. – № 2 (796). – С. 202-211.

2. Минеева, О.А. Особенности оценивания результатов обучения по дисциплине «Английский язык» / О.А. Минеева, Ю.М. Борщевская, К.Х. Мададова, А.А. Пирогова, Т.А. Корнева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. – № 4 (42). – С. 33-39.

3. Минеева, О.А. Из опыта формирования фонда оценочных средств дисциплины [Текст] / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко, Д.А. Казначеев // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. – № 6 (40). – С. 50-56.

4. Мерзлякова, Н.С. Тестирование в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.С. Мерзлякова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Электрон. дан. – Оренбург: ОГУ, 2019. – [С. 2425-2428].

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.

ФЛИРТ КАК КОММУНИКАТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор
Махатадзе М. Т.
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В современном мире человеку необходимо умение не только завязывать новые знакомства, но и сохранять и укреплять их. Коммуникация является основным средством достижения этих целей. Практика общения человека включает в себя различные формы и методы организации речи. Среди которых важное место занимает флирт. Во время флирта осуществляются жестовые, вербальные, визуальные контакты. Следователь, когда человек флиртует, он привлекает к себе внимание, а иногда и может получить желаемый результат. Актуальность данной статьи состоит в изучении особенностей флирта как коммуникативного явления.

Цель статьи заключается в рассмотрение ситуаций, в которых коммуниканты используют флирт.

Материалом исследования послужили две выборки:

1) научные статьи, монографии, диссертации с 2010 по 2020 год;

2) художественные произведения следующих авторов: А.С. Грибоедов «Горе от ума», Л. Н. Толстой «Война и мир».

Общение – один из важнейших методов взаимодействия людей в современном мире. В процессе общения у людей создается мнение друг о друге, которое может привести к положительным результатам (дружбе) или отрицательным (прекращение общения). В научной литературе отмечается, что первое впечатление о человека имеет большое значение, так как именно в первые 80 секунд создается 80% представление о человеке. Но следует помнить, что первое впечатление формируется очень быстро, но очень тяжело потом изменить мнение о человеке [7, с. 28]. В общении особое место занимает флирт, так как с помощью него люди могут наладить отношение друг с другом, флирт заряжает эмоциями, часто смелостью и всегда хорошим настроением.

Существует множество определений флирта. Рассмотрим некоторые из них. Флирт, по мнению В. Бо, – это стиль коммуникации, который с успехом применяется для того, чтобы сделать социальное общение более эффективным и произвести благоприятное впечатление на окружающих [1, с.45].

Т.В. Крылова считает, что во флирте присутствует «представление об отношениях между мужчиной и женщиной как об азартной игре, целью которой является выигрыш» [6, с. 59].

В.В. Дементьев в работе «Основы теории непрямой коммуникации» говорит о флирте, как о любовной игре – одном «из распространенных речевых (коммуникативных) жанров» [4, с. 230].

Флирт в словаре Т. В. Егоровой такое определяется как «любовная игра, кокетство, заигрывание, ухаживание» [5, с. 997].

А. Вежбицка делает акцент на умении привлечь к себе внимание и удержать его [2, с. 147].

Проанализировав литературу на данную тему, мы будем придерживаться определения «флирта» В. В. Дементьева.

Анализ флирта в художественных произведениях А.С. Грибоедова «Горе от ума» и Л. Н. Толстого «Война и мир» проводился по разработанному нами алгоритму:

1) отбор примеров;

2) распределение данных примеров по этапам развертывания флирта;

3) лингвистический анализ полученного материала.

Модель ситуации флирта №1.

Инициатор – мужчина. Объект флирта – женщина.

Модели поведения:

Инициатор

1. Речевые приёмы:

- поблагодарить за что-то

-намекнуть

- усыпать комплиментами

- проявлять положительные эмоции

Объект флирта

1. Речевые приёмы:

- ответить на комплимент

- сделать намек

- говорить просто, не используя сложных грамматических конструкций

- желательно выбирать такие темы для разговора, которые поднимут настроение.

2. Пантомимические приемы инициатора:

Взгляд: смотреть в глаза

Мимика: улыбка

Движения спокойные, уверенные.

Пантомимические приемы объекта флирта:

Взгляд: смелый, откровенный, но не долгий, чтобы не смутить человека.

Мимика: улыбаться

Привлекать внимание к частям тела: поправить волосы.

Данная модель ситуации флирта реализуется, например, в диалоге Молчалина и Лизы:

Молчалин, Лиза.

Молчалин. Веселое созданье ты! живое!
Лиза. Прошу пустить, и без меня вас двое.
Молчалин. Какое личико твое! Как я тебя люблю!
Лиза. А барышню?
Молчалин. Ее По должности, тебя... (Хочет ее обнять.)
Лиза. От скуки! Прошу подальше руки!
Молчалин. Есть у меня вещицы три:
Есть туалет, прехитрая работа—
Снаружи зеркальце, и зеркальце внутри,
Кругом всё прорезь, позолота;
Подушечка, из бисера узор;
И перламутровый прибор:
Игольничек и ножинки, как милы!
Жемчужинки, растертые в белилы!
Помада есть для губ, и для других причин,
С духами стклянoчки: резеда и жасмин.
Лиза. Вы знаете, что я не льщусь на интересы;
Скажите лучше, почему
Вы с барышней скромны, а с горнишной повесы?
Молчалин. Сегодня болен я, обвязки не сниму;
Приди в обед, побудь со мною;
Я правду всю тебе открою [3, с.55].

Инициатором флирта выступает Молчалин. Его цели очевидны (Хочет ее обнять. Приди в обед, побудь со мною). Он использует такие приемы, как комплимент (Какое личико твое! Веселое созданье ты! живое!), обман (Как я тебя люблю!). Флирт не имеет успеха, так как цели и интересы объекта флирта – Лизы не совпадают с целями инициатора – Молчалина.

Рассмотрим еще одну модель ситуации флирта. Она отличается от предыдущей только сменой ролей: теперь мужчина – объект воздействия, а женщина – инициатор.

Модель ситуации флирта №2.

Инициатор – женщина. Объект флирта – мужчина.

Модели поведения:

Инициатор женщина:

1. Речевые приемы:

- короткая беседа
- хватить человека
- быть в курсе мужских увлечений и завязать разговор на их темы.
- Попросить мужчину объяснить что-нибудь, тем самым показать какой он умный и т.д.
- повторять за собеседником его слова, немного перефразировав.

2. Пантомимические приемы:

Мимика: часто улыбаться. Взгляд: открыто не стрелять глазами, чтобы мужчины поняли, женщина не доступна. При выборе объекта – взгляд в упор.

Объект флирта мужчина:

1. Речевые приемы:

- комплимент
- подробно рассказывать истории
- держать в запасе готовые истории

2. Пантомимические приемы:

Мимика: легкая улыбка

Взгляд: смотреть в глаза партнеру

Как пример, данной ситуации флирта, рассмотрим отрывок из «Войны и мира» Л. Толстого:

«Он привстал, желая обойти, но тетушка подала табакерку прямо через Элен, позади ее. Элен нагнулась вперед, чтобы дать место, и, улыбаясь, оглянулась. Она была, как и всегда на вечерах, в весьма открытом, по тогдашней моде, спереди и сзади платье. Ее бюст, казавшийся всегда мраморным Пьеру, находился в таком близком расстоянии от его глаз, что он своими близорукими глазами невольно различал живую прелесть ее плеч и шеи, и в таком близком расстоянии от его рта, что ему стоило немного нагнуться, чтобы прикоснуться к ней. Пьер невольно нагнулся, испуганно отстранился и вдруг почувствовал себя в душистой и теплой атмосфере тела красавицы. Он слышал тепло ее тела, он слышал запах духов и слышал шелест ее корсета при дыхании. Он видел не ее, мраморную красавицу, составлявшую одно целое с платьем, как он видел и чувствовал прежде, но он вдруг увидал и почувствовал ее тело, которое было закрыто только одеждой. И раз увидав это, он не мог видеть иначе, как мы не можем возвратиться к прежнему обману зрения.

Она оглянулась, взглянула прямо на него, блестя черными глазами, и улыбнулась. «Так вы до сих пор не замечали, как я прекрасна? – как будто сказала она. – Вы не замечали, что я женщина. Да, я женщина. Да еще такая женщина, которая может принадлежать всякому, и вам даже».

Пьер, вспыхнув, опустил глаза и снова хотел увидать ее такою дальнею, чужою красавицей, для себя красавицею, какою он представлял себе ее прежде. Но он не мог уж этого сделать. Не мог, как не может человек, прежде смотревший в тумане на былинку бурьяна и видевший в ней дерево, увидав былинку, вновь увидать в ней дерево. Он смотрел и видел женщину, дрожавшую в платье, прикрывавшем ее. Мало того, он в ту же минуту почувствовал, что Элен не только могла быть, но должна быть или была его женой, что это не может быть иначе. Он знал это так же верно, как бы он знал это, стоя под венцом с нею» [8, с. 399].

В данном примере женщина ведет себя очень активно, в отличие от предыдущего примера, женщина – коммуникативный лидер, она определяет, какая будет последовательность последующих событий. Пьер – очень слабый

партнер, так как кроме пристального взгляда он больше ничего не показал, поэтому всю инициативу Элен берёт в свои руки, которая идет напролом. Пытаясь понравиться мужчине, Элен использует тактику самопрезентации (Вы не замечали, что я женщина. Да, я женщина. Да еще такая женщина, которая может принадлежать всякому, и вам даже). Также Элен выбрала такое платье, которое подчеркивает ее достоинства (В весьма открытом, по тогдашней моде, спереди и сзади платье), использует нужные телодвижения, чтобы привлечь внимание (Элен нагнулась вперед, чтобы дать место, и, улыбаясь, оглянулась…. Пьер невольно нагнулся, испуганно отстранился и вдруг почувствовал себя в душистой и теплой атмосфере тела красавицы…). В данном примере можно выделить следующие цели инициатора: желание добиться близости; создание крепких отношений. В итоге представленного отрывка, мы видим, что благодаря тактике Элен эти цели реализуются успешно.

Таким образом, рассмотрев коммуникативные модели флирта, мы пришли к выводу о зависимости выбора моделей флирта, определенных коммуникативных средств и стратегий осуществления собственных интенций от микро- и макроцелей коммуникантов.

Список литературы

1 Бо В. С кем? Где? Как? Философия флирта / В. Бо. - М.: АСТ, Олимп, 2008. – 220 с.

2 Вежбицкая, А. Семантические универсалии и базисные концепты / Анна Вежбицкая ; [сост.: А. Д. Кошелев ; пер. с англ. А. Д. Шмелева и др.]. – Москва : Языки славянских культур, 2011. – 568 с.

3 Грибоедов А.С. Горе от ума / А. С. Грибоедов. – М.: Азбука, 2019. – 225 с.

4 Дементьев, В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – М.: Знак, 2010. – 399 с.

5 Егорова, Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка / Т. В. Егорова. – М.: Аделант, 2014. – 1163 с.

6 Крылова, Т.В. Кокетничать, заигрывать, флиртовать: игровые аспекты в общении между мужчинами и женщинами / Т. В. Крылова. – М.: Индрик, 2006. – 175 с.

7 Курпатов, А. В. Флирт глазами эксперта Курпатова [Текст] / А. В. Курпатов. – М.: Просвещение, 2007. – 256 с.

8 Толстой, Л.Н. Война и мир / Л.Н. Толстой. – М.: Эксмо, 2020. – 1050 с.

К ВОПРОСУ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КОНЦЕПТЕ «ВОЕННЫЙ КОНФЛИКТ»

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор,
Стренадюк Г.С., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Статья посвящена проблеме отбора лексических единиц немецкого языка в концепте «Военный конфликт». Лексические единицы концепта (далее ЛЕК) составляют контент концепта, формируя, таким образом, понятийный аппарат концепта «Военный конфликт».

Под концептом понимается «содержательная сторона словесного знака, за которой стоит понятие, относящееся к умственной, духовной или материальной сфере существования человека, закреплённое в общественном опыте народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и — через ступень такого осмысления — соотносимое с другими понятиями, ближайше с ним связанными или, во многих случаях, ему противопоставляемыми» [1].

В последние несколько десятилетий в мире развязано около 40 военных конфликтов, что связано с изменениями в межэтнических, межнациональных и межгосударственных отношениях. Военный конфликт как понятие изучается военными науками, политологией, философией, психологией и, в частности, лингвистикой. Лингвистика смещает акценты в концепте «Военный конфликт» не на природу данного понятия, а на его лингвистическую составляющую на языковые средства его выражения. Следовательно, изучение лингвистической стороны данного концепта в свете современных глобальных геополитических изменений в мире представляется нами актуальным.

Понятие «Военный конфликт» в военных науках представляется как «форма разрешения межгосударственных или внутригосударственных противоречий с двухсторонним использованием военного насилия и охватывает все виды вооруженного противоборства в социально-политических целях, включая мировые, региональные, локальные войны и вооруженные конфликты. В современном международном праве термины «Военный конфликт» и «Война" употребляются как синонимы» [2].

Нами делается попытка проанализировать выборку ЛЕК в современной немецкоязычной прессе. В целях проведения анализа ЛЕК были отобраны новостные тексты из следующих электронных средств немецкоязычной массовой информации: немецкая международная общественная телерадиокомпания и входящая в неё радиостанция и телеканал «Deutsche Welle» (Немецкая волна) [3]; электронный информационно-политический

журнал «der Spiegel» (Зеркало) [4]; Интернет-провайдер-компания, входящая в состав немецкого телекоммуникационного холдинга «t-online» [5].

Лексическими единицами выражения концепта «Военный конфликт» являются выбранные нами части речи: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, наречия, причастия. Необходимо отметить, что материал отбирался в двух направлениях: с одной стороны, методом сплошной выборки выбирались лексические единицы, семантически соотносимые с вышеназванным концептом; с другой стороны, рассматривалась частотность ЛЕК, присущая современным новостным сообщениям.

Нами было выбрано около 1000 имён существительных, словосочетаний, реалий, семантически соотнесённых с концептом «Военный конфликт» в немецкоязычных средствах массовой информации, таких как «Deutsche Welle» (Немецкая волна): a) глагол + предлог + существительное (в дательном падеже); b) глагол + существительное (в винительном падеже); c) существительное + предлог + существительное.

Мы рассмотрели, кроме частей речи, словосочетания, так как в них синтаксически соединены слова из разных частей речи. Наиболее точное определение словосочетанию в отечественной лингвистике дала Н.И. Филичева: словосочетание – это обладающая собственной моделью бинарная структурно-замкнутая синтаксическая единица, образующаяся в результате семантического и грамматического объединения не менее чем двух полнозначных слов [7, 39]. Немецкие учёные О. Бехагель, В. Юнг рассматривали в качестве словосочетания соединение служебного и полнозначного слова.

Примеры таких словосочетаний найдены в статье «Bosnien wartet bis heute auf den Frieden» (Босния ждёт до сегодняшнего дня мира).

В данной статье изобилуют словосочетания, связанные с военной тематикой, например, zum Krieg führen (вести к войне); die Konflikte lösen, überwinden (конфликты разрешить, преодолеть); die Zerstörungen des Krieges (военные разрушения); die drei bosnischen Konfliktparteien (три боснийские стороны конфликта); keine grundsätzliche Revision der Aufteilung des Landes entlang ethnischer Linien (нет кардинального пересмотра деления страны по этническому признаку); b) der Verhanlungstisch – стол переговоров; c) nach Kriegsende (после окончания войны) и так далее.

«Das Massaker von Srebrenica» (резня в Сребренице). Сильный по эмоциональной составляющей компонент есть в немецком и русском словосочетании, переводимый как «резня», «мясорубка»: das Massaker; d) прилагательное + существительное (напр., ein unbefriedigender Frieden (неудовлетворительный мир). Перевод не передаёт семантическую глубину словосочетания на немецком языке ein unbefriedigender Frieden; семантика прилагательного, включающая компонент «fried» и «un» усиливает антонимический эффект по отношению к существительному «Frieden»; e)

существительное + существительное (напр., der Ausgang des Krieges (исход войны)). В данной группе, по нашему мнению, более сильным семантически является русское существительное «исход» по сравнению с немецким существительным «der Ausgang». Слово «der Ausgang» является многозначным и переводится как «выход», «конец», «исход», «приёмка», «результат», «начало». Словосочетание «die Quadratur des Kreises» (квадратура круга), встретившееся в статье «Bosnien wartet bis heute auf den Frieden» [ ] (Босния ждёт до сегодняшнего дня в мира), в контексте концепта «Военного конфликта» означает практическую невозможность найти правильное решение в создавшемся военном конфликте в Боснии; конкретнее, в предложении «*Die Quadratur des Kreises* gelang den internationalen Vermittlern bei den Verhandlungen auf der US-Luftwaffenbasis in Dayton/Ohio vom 1. bis zum 21. November 1995 freilich nur vordergründig» (Международные посредники лишь *поверхностно* преуспели в переговорах на базе ВВС США в Дейтоне, штат Огайо, с 1 по 21 ноября 1995 года). Данное словосочетание в русском переводе можно интерпретировать как «поверхностно», хотя под выражением «квадратура круга» понимается что-либо неразрешимое, нечто вообще несуществующее. Интерес представляет словосочетание «Ungeist des Nationalismus» (демон национализма) с семантически насыщенными компонентами как в немецком, таки в русском языке.

В статье, посвященной боснийскому конфликту, найдено 8 слов «Krieg», 5 сложных слов с компонентом «Krieg». К ядру концепта относится также слово «Konflikt» (3) как самостоятельное, так и в составе сложного слова: Konfliktparteien (2).

К периферии, окружающей ядро, относятся слова и реалии, семантически раскрывающие военную тему. К таким словам и реалиям относятся:

- das Dayton-Abkommen - Дейтонские соглашения (Общее рамочное соглашение о мире в Боснии и Герцеговине, англ. *The General Framework Agreement for Peace in Bosnia and Herzegovina*) — соглашение о прекращении огня, разделении враждующих сторон и обособлении территорий, положившее конец гражданской войне в Республике Босния и Герцеговина 1992—1995 гг. Согласовано 21 ноября 1995 года на военной базе США в Дейтоне (штат Огайо), подписано 14 декабря 1995 года в Париже президентом Боснии и Герцеговины Алиёй Изетбеговичем, президентом Сербии Слободаном Милошевичем и президентом Хорватии Франьо Туджманом [ ];

- die Friedensmacher der internationalen Bosnien-Kontaktgruppe - миротворцы международной контактной группы Боснии;

- die "ethnischen Säuberungen" oder religiös motivierte bzw. religiöse Säuberung - этническая чистка или религиозная чистка) означает удаление

этнической или религиозной группы с определенной территории. Обычно это происходит в результате принудительного перемещения, переселения, депортации или убийства. Этот термин чаще использовался с 1992 года для описания событий во время югославских войн и впоследствии использовался для аналогичных событий по всему миру.

Таким образом, анализируя концепт «Военный конфликт», можно глубже проникнуть в языковое сознание носителей языка; увидеть особенности изложения событий в какой-либо стране немецкоязычными средствами массовой информации через языковую призму. Необходимо также отметить высокую степень насыщенности проанализированной статьи лексикой, относящейся к концепту «Военный конфликт». Сравнительный анализ с русскими лексическими соответствиями, позволяет вычленить особенности

Список литературы

1. Демьянков, В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла: Сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой / Отв. ред. М. В. Ляпон. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007. (РАН: Институт русского языка им. В. В. Виноградова). С. 606–622.

2. Словарь терминов чрезвычайных ситуаций : [Электронный ресурс]. - Режим доступа : https://rus-emergency-terms.slovaronline.com (Дата обращения-03.12.2020).

3. Deutsche Welle : [Электронный ресурс]. - Режим доступа : www.dw.com (Дата обращения-03.12.2020).

4. der Spiegel : [Электронный ресурс]. - Режим доступа : https://www.spiegel.de (Дата обращения-03.12.2020).

5. t-online : [Электронный ресурс]. - Режим доступа : https://www.t-online.de/politik/schlagzeilen (Дата обращения-03.12.2020).

6. Bosnien wartet bis heute auf den Frieden [Электронный ресурс] https://www.dw.com/de/bosnien-wartet-bis-heute-auf-den-frieden/a-55666792 (Дата обращения - 04.12.2020)

7. Филичева, Н.И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н.И. Филичева. – М.,1969.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА ПРИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

Моисеева И.Ю., д-р филол.н, профессор,
Шмаль А.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В современном мире большинство переводчиков, выполняющих последовательный перевод, применяют в своей работе прием смыслового анализа текста. В основном, они делают это интуитивно, т.е. не задумываясь об этом. Однако прием смыслового анализа текста является достаточно эффективным при применении его на практике, поэтому переводчикам необходимо научиться использовать его осмысленно. В данной работе будет рассмотрена теоретическая часть вопроса обучения смысловому анализу текста в последовательном переводе и описание методик и приемов, которые могли бы быть использованы в процессе обучения, как наиболее эффективные.

В толковом переводоведческом словаре Л.Л. Нелюбин дает следующее определение смыслового анализа текста: «Смысловой анализ – одна из обязательных операций переводчика при восприятии исходного текста; имеет своей целью определение смысла и выделение инвариантной информации. При смысловом анализе исходного текста используются известные методы смыслового анализа: метод выбора слова с наибольшей информационной нагрузкой, метод трансформации, метод выбора рельефного слова» [7].

Основной целью смыслового анализа текста при последовательном переводе, как и у переводческой скорописи, является создание опорных пунктов (запись или запоминание ключевых слов текста), которые в дальнейшем позволят восстановить при переводе полностью весь текст, сохраняя его смысл.

По мнению Д. Селескович, понимание смысла текста является его интерпретацией, в процессе которого тот, кто воспринимает текст (в данном случае это переводчик) пренебрегает языковыми единицами, содержащимися в нем. Д. Селескович признает, что могут существовать некоторые трудности в связи с определенными единицами или структурами ИЯ или ПЯ, но, по ее мнению, они относятся к языковой компетенции переводчика, к недостаточности его знаний, а не к процессу перевода, который в идеале предполагает, что переводчик так же легко и быстро понимает и продуцирует высказывания, как и любой человек, свободно владеющий соответствующим языком (цит. по [5]).

«Пренебрежение языковыми единицами текста» при смысловом анализе текста получило название «девербализация» (освобождение смысла текста от его вербальной оболочки). Этот процесс происходит мгновенно и интуитивно, и в памяти переводчика сохраняется лишь извлеченный смысл, который он и передает при переводе.

Кроме того, в этом же словаре встречается термин «аналитико-синтетическая обработка информации», который по своему определению похож на смысловой анализ текста: «Аналитико-синтетическая обработка информации – состоит в смысловом анализе текста, вычленении единиц информации, оценке этой информации и ее синтезе в очень сжатой форме» [7].

Для того чтобы сформировать у переводчика навыки осмысленного применения смыслового анализа текста в последовательном переводе на практике необходимо, во-первых, «усовершенствовать лингвистические компетенции, т.е. свое владение как иностранным, так и родным языками, и, во-вторых, получить универсальные навыки перевода» [1].

Исследованием общих закономерностей обучения языкам, специфики содержания, методов и средств обучения определенному языку в зависимости от целей, задач, характера изучаемого материала, условий монолингвизма или билингвизма, этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся занимается лингводидактика, которая основывается на взаимодействии лингвистики, дидактики, методики преподавания и психолингвистики [8].

Термин «лингводидактика» был впервые введен Н.М. Шанским в 1969 году и позднее был использован как международный [9]. В англоязычных странах предметная область термина «лингводидактика» полностью покрывается двумя самостоятельными прикладными дисциплинами: «Преподавание иностранного языка» и «Усвоение второго языка».

Выделяют два крупных конкурирующих направления в лингводидактике, которые условно можно обозначить как эмпирическое (О. Есперсен, Х. Палмер, Л. Блумфилд) и теоретическое (М. Берлиц, Ф. Гуэн). Эмпиристы подчеркивают важность подражания и запоминания с акцентом на выучивание образцов. Эти методы базируются на представлении, что усвоение языка формируется на основе привычки к многократному воспроизведению образцов в заданных условиях.

Исходя из современных условий необходимо учитывать особый подвид лингводидактики – компьютерную лингводидактику, которая по своему определению представляет собой область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку в условиях глобально меняющихся технологий информационного общества [4].

Компьютерная лингводидактика определяет появление новых методов работы с информацией различного происхождения и новых форм коммуникации.

В современном мире, по словам Н.К. Гарбовского, дидактика перевода «оказывается весьма востребованной в связи необходимостью массовой подготовки специалистов в области перевода в новых условиях международной гармонизации образовательных систем, углубления диверсификации требований к результатам переводческой деятельности, стремительного совершенствования новейших информационно-коммуникационных средств» [1].

В данной связи навыки использования в профессиональной деятельности методов смыслового анализа, а именно метода выбора слова с наибольшей информационной нагрузкой, метода трансформации, и метода выбора рельефного слова, заслуживают особого внимания.

В приложении к книге Р.К. Миньяр-Белоручева «Как стать переводчиком?» приведены следующие определения данных методов:

Метод выбора слова с наибольшей информационной нагрузкой (метод выбора ключевого слова) - один из методов смыслового анализа в переводе, при котором для запоминания или записи отбираются слова, несущие ключевую информацию.

Метод выбора рельефного слова – один из методов смыслового анализа в переводе, при котором для записи или запоминания отбирается необычное, колоритное, а потому остающееся в памяти слово.

Метод трансформации – один из методов смыслового анализа в переводе, при котором имеющиеся в исходном тексте слова или словосочетания заменяются более кратким или емким обозначением [6].

Для обучения этим методам нами выбраны следующие тактики:

1. Сравнение текстов.

Сравнение текстов, принадлежащих разным родам литературы, разным стилям речи, жанрам, разному историческому времени, разным авторам. Сначала учебник предлагает сравнения разнородных явлений, очевидные противопоставления. Затем происходит процесс сопоставления близких явлений и понимания их особенностей, что предполагает более тщательный сравнительный анализ.

2. Перекодирование информации.

Данный прием заключается в переносе информации из одной формы ее представления в другую. Например, трансформация вербальной информации (текст, предложение, слово) в невербальную (картинка, жест, пр.) или наоборот; вопросно-ответные упражнения предполагают запрашивание и предоставление необходимой информации; восстановление / заполнение пропусков – прием работы со связным текстом, в котором преднамеренно пропущено или перекрыто решеткой каждое n-е слово;

предвосхищение/прогнозирование (прием антиципации) – прием работы, направленный на развитие умения предвосхищать содержание текста [2].

3. Выделение ключевых слов на основе языковой картины мира.

Основываясь на определении: «Языковая картина мира – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности» [3]. Данный прием направлен на формирование навыка выделения слова с наибольшей информационной нагрузкой.

Суть приема заключается в том, что перед сравнением двух текстов перед обучающимися поставлены следующие задачи: 1) прочитать текст на языке оригинала (например, пара текстов на французском и русском языках) и выделить, основываясь на языке оригинала текста, слова, которые несут наибольшую смысловую нагрузку; 2) к каждому выделенному слову найти эквивалент в языке-паре, который отображал бы смысл слова-оригинала и в то же время вписывался в языковую картину другого языка.

Для систематизации работы студентам предоставлены заранее составленные таблицы, которые им предстоит заполнить.

Таким образом, нами была рассмотрена теоретическая часть вопроса лингводидактических проблем обучения смысловому анализу текста при последовательном переводе и описаны методики и приемы, которые могли бы быть использованы в процессе обучения, как наиболее эффективные.

Список литературы

1. Гарбовский, Н.К. Дидактика перевода: традиции и инновации в обучении переводу / Н.К. Гарбовский // Русский язык в современном мире. – 2013. – № 1. – С. 344-352.

2. Джалалов, С.С. Методы и приемы обучения смысловому чтению обучающихся в учебнике на ценностно-смысловой основе / С.С. Джалалов, И.А. Рудакова // Российский психологический журнал. – 2013. — Том № 10. – № 2 – С. 41-51.

3. Зализняк, А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира. / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – URL: https://magazines.gorky.media/oz/2002/3/klyuchevye-idei-russkoj-yazykovoj-kartiny-mira.html.

4. Кахриманкызы, А. Использование компьютерной лингводидактики в процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вузов / А. Кахриманкызы // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 77-80. — URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/269/12633/.

5. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

6. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Готика, 1999. – 176 с.

7. Нелюбин, Н.Н Толковый переводоведческий словарь /Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

8. Шанский, Н. М. [и др.]. Что значит знать язык и владеть им / Н. М. Шанский [и др.]. – Л.: Просвещение. Ленингр отд-ние, 1989. – 192 с.

9. Юдакин, А. П. Ведущие языковеды мира: Энциклопедия / А.П. Юдакин. – М.: Сов. писатель, 2000. – С. 823-824.

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛИЙСКИХ ГАЗЕТАХ

Николаева. А. С.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

В жизни человека большую роль играют журналы, газеты. Практически ежедневно мы обращаемся к ним. С их помощью мы можем ориентироваться в окружающей нас действительности, получать какую-либо информацию о фактах, событиях.

Стоит отметить, что язык прессы имеет определённую специфику, которая отличает её от художественной, научной литературы, от разговорной речи. Расширение глобальных контактов и развитие средств массовой информации, особенно интернета, приводят к значительному росту международной лексики. Все языки зависят в своих изменениях от культурной и социальной матрицы, в которой они функционируют, и различные контакты между народами являются частью этой матрицы, отраженной в лексике.

При изучении иностранных языков, в частности английских, мы стремимся обогатить наш словарный запас. Наша цель узнать как можно больше новых слов, их значение и правильное употребление. Нередко мы обращаемся к иностранной литературе, прессе. И здесь мы можем отметить, что часто в газетных текстах встречаются знакомые нам слова, которые похожи на слова из русского языка. Лингвисты дают им название «интернациональные слова», «интернационализмы»[3].

Процент интернационализмов в новостных статьях и научных текстах достаточно высок. Они наиболее легко узнаваемы и воспринимаются при чтении такого рода текстов. Изучение международных слов и их происхождения может быть очень полезно для тех, кто интересуется политикой и наукой.

Интернационализм - это заимствованные слова, которые встречаются в нескольких языках с одинаковым или, по крайней мере, сходным значением и этимологией. Эти слова существуют в «нескольких различных языках в результате одновременного или последовательного заимствования из первоисточника»

Родственное слово, либо происходящее от того же базового слова того же языка-предка, что и данное слово, либо, как полагают, являющееся регулярным отражением того же реконструированного корня праязыка, что и данное слово. [4]

Темпы изменений в технологиях, политической, социальной и художественной жизни значительно ускорились в XX веке, как и темпы роста международного словарного запаса. Достаточно привести несколько примеров сравнительно новых слов, обусловленных прогрессом науки, чтобы проиллюстрировать важность интернациональной лексики: algorithm,

antenna, antibiotic, automation, bionics, cybernetics, entropy, gene, genetic code, graph, microelectronics, quant, quasars, pulsars, ribosome.

В настоящее время среди интернационализмов можно найти большое количество английских слов, таких как bank, business, consult, design, disk, drive, hit, man, market, media, net, style, test и т. д. Английская лексика проникает и в другие языки. Мы находим множество английских слов в области политики: president, parliament, speaker, impeachment, consensus. Это связано с престижностью английского языка и его статусом глобального языка.

Лексика реагирует на все изменения, происходящие в различных сферах жизни человека, фиксирует их в тезаурусе и обновляется гораздо быстрее, чем другие структурные ярусы языка. Соприкосновение одного народа с другим-это соприкосновение двух языков одновременно, время приводит к заимствованию слов из одного языка в другой.

Заимствование является продуктивным способом обогащения языкового запаса языка реципиента наряду с внутренними возможностями: аффиксацией, компаундированием, не изменяющими существующих значений слов.

Следующая статья Дэвида Коннетта «John Bercow will not get peerage despite Corbyn nomination» была опубликована в газете «The Guardian». Выделенные слова могут быть описаны либо как интернационализмы, либо как родственные.

Оригинал:

John Bercow will not get peerage despite Corbyn nomination.

John Bercow will not be awarded a peerage despite being nominated by former Labour **leader** Jeremy Corbyn, it has been reported.

The nomination of the former **Speaker** of the House of Commons will not be passed on to the Queen for approval because he is the subject of an investigation into alleged wrongdoing and will not pass a «propriety test» unless he is cleared before the nominations are sent.

The investigation, into claims that he “bullied” staff that worked for him, has not yet been completed. Former senior parliamentary official Lt **General** David Leakey is among the complainants. Leakey, who served as Black Rod, accused Bercow of «intolerable rudeness and explosive behavior» in a report passed to the parliamentary **commissioner** for **standards**.

Bercow has said he **categorically** denies “I have ever bullied anyone, anywhere at any time”.

Corbyn nominated Bercow for a peerage in his dissolution honours list after he became the first Speaker in more than two centuries to step down and not be nominated for the **Lords** by the government. His handling of issues around Brexit and other **parliamentary** business allegedly made him a target for many pro-Brexit figures who are now in power.

A book published this month claimed that Bercow frequently conflicted with parliamentary staff whom he believed were opposing reforms to improve facilities and services to MPs and the public. Critics claimed his portrayal of parliamentary clerks as «fuddy-duddy old farts who block everything is a very convenient fiction for him».

Bercow was contacted for **comment** on Saturday night.

A second Corbyn peerage **nomination** has also been refused, the Sunday Times reported. Karie Murphy, a former nurse, ran the Labour leader's office and also **organised** the party's ill-fated 2019 election **campaign**.

Corbyn faced **criticism** for nominating her from members of his own **party** while it was still under investigation over its handling of antisemitism. Murphy is named in submissions to the Equality and Human Rights **Commission** but has denied any wrongdoing [5].

Перевод:

Джон Беркоу не получит титул пэра несмотря на выдвижение Джереми Корбина.

Сообщается, что Джон Беркоу не будет удостоен звания пэра, несмотря на то, что его кандидатуру выдвинул бывший **лидер** лейбористов Джереми Корбин.

Кандидатура бывшего **спикера** Палаты общин не будет передана Королеве на утверждение, поскольку он является объектом расследования предполагаемых правонарушений и не пройдет "проверку на благопристойность", если он не будет очищен до того, как будут отправлены кандидатуры.

Расследование, связанное с утверждениями о том, что он "издевался" над сотрудниками, работавшими на него, еще не завершено. Среди заявителей-бывший высокопоставленный парламентский чиновник **генерал-**лейтенант Дэвид Лики. Лики, который служил Черным жезлом, обвинил Беркоу в "невыносимой грубости и взрывном поведении" в докладе, переданном парламентскому **комиссару** по **стандартам**.

Беркоу заявил, что **категорически** отрицает это «я когда-либо издевался над кем-либо, где бы то ни было и когда бы то ни было».

Корбин выдвинул Беркоу на пост пэра в своем списке почетных членов после того, как он стал первым спикером за более чем два столетия, который ушел в отставку и не был выдвинут правительством в **лорды**. Его решение проблем вокруг Великобритании и других **парламентских** дел якобы сделало его мишенью для многих сторонников Английских - фигур, которые сейчас находятся у власти.

В книге, опубликованной в этом месяце, утверждалось, что Берков часто **конфликтовал** с парламентским персоналом, который, по его мнению, выступал против **реформ**, направленных на улучшение условий и услуг для депутатов и общественности.

С Беркоу связались за **комментариями** в субботу вечером.

Вторая **номинация** Корбина Пэра также была отклонена, сообщает The Sunday Times. Кэри Мерфи, бывшая медсестра, руководила офисом лидера лейбористов, а также **организовала** злополучную предвыборную **кампанию** партии в 2019 году.

Корбин столкнулся с **критикой** за выдвижение ее кандидатуры от членов своей собственной **партии**, в то время как она все еще находилась под следствием по поводу своего обращения с антисемитизмом. Мерфи упоминается в представлениях в **Комиссию** по равенству и правам человека, но отрицает какие-либо нарушения [3].

В данной статье было выявлено более 17 интернациональных лексических единиц. Так как интернациональные слова должны иметь примерно одинаковую форму и значение в разных языках мы обратились к мультиязыковому словарю.

1) Лидер (русский) - leader (англ.), Líder (исп.), Leader(франц.).
2) Спикер (русский) - speaker (англ.), speaker (итал.), Sprecher (немец.).
3) Генерал (русский) - General (англ.), General (исп.), General (нем.).
4) Комиссар (русский) - commissioner (английский), Comisario (исп.), Kommissar(нем.).
5) Стандарт (русский) - standard (англ.), Standard (нем.), Standard (итал.).
6) Категорически (русский) - categorically(англ.), Categóricamente (исп.), Kategorisch (нем.).
7) Лорд (русский) - Lord (англ.), Lord(нем.), Lord (франц.).
8) Парламент (русский) - Parliament (англ.), Parlamento (исп.), Parlament (нем.).
9) Конфликт (русский) - conflict (англ.) – conflit (франц.).
10) Реформа (русский) - reforms (англ.), Reforma (испан.), Reform (нем.).
11) Комментарий (русский), comment (англ.), Kommentar(нем.).
12) Номинация (русский) - nomination (англ.), Nomination(нем.), Nomination (франц.).
13) Организовать (русский) - organize (англ.), Organizar (исп.).
14) Кампания (русский) - campaign (англ.), Campaña (исп.), Kampanien (нем.).
15) Критика (русский) - criticism (англ.), Crítica (исп.), Kritik (нем.).
16) Партия (русский) - party (англ.), Partido (исп.), Partei (нем.).
17) Комиссия (русский) - commission (англ.), Comisión (исп.), Kommission(нем.).

Все выше перечисленные примеры наглядно подтверждают тот факт, что эти слова принадлежат к пласту интернационализмов. Большинство из них имеют одинаковую графическую форму, или схожие корни слов.

В данной статье 335 слов, 17 из которых являются интернациональными словами, что составляет примерно 5% от всей статьи. Тем самым, можно прийти к выводу, что интернациональная лексика, довольно частое явление в английских газетах в категории политики Великобритании.

Список литературы

1. Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – М.: ДрофаГод, 2012. – 298 с.

2. Банкевич Л. В. Английский язык. Интернациональная лексика / Л. В. Банкевич, А. Н. Пятницкий, А. Ю. Киреев. – СПб: СПбГТУ, 2002 – 104 с.

3. Ганя Г. П. Интернационализмы, как фактор сближения лексики неблизкородственных языков / Г. П. Ганя. – Одесса: Дисс, 2002. – 45 с.

4. Интернационализм. Сайт Википедия. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Интернационализм

5. John Bercow will not get peerage despite Corbyn nomination. The Guardian[Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.theguardian.com/politics/2020/may/30/john-bercow-will-not-get-peerage-despite-corbyn-nomination

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 – 6 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Никулина Е. Е.
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Важнейшей задачей педагогической науки и практики становится реализация гибкой системы образовательного процесса, центром которого является личность школьника, владеющего речью (достаточный словарный запас, развитый грамматический строй, владение всеми видами речевой деятельности) для познания всего предметного мира (для школьного образования – различных учебных дисциплин) и формирования целостной картины мира.

Задача совершенствования методики развития речи обучающихся является одной из приоритетных для современной методической науки. Указанная проблема рассматривалась учеными в различных ее аспектах и нашла отражение в методической классике (труды Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского), в исследованиях психологов и психолингвистов (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев), в работах по методике развития речи учащихся (М.А. Рыбникова, В.А. Добромыслов, Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Н.Е. Богуславская, А.Д. Дейкина, В.И.Капинос, А.Ю. Купалова, М.Р.Львов, С.И. Львова, Е.И. Никитина, Т.М. Пахнова, Н.А. Пленкин, М.С. Соловейчик, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, Л.А. Ходякова и другие).

Анализ теоретических источников и школьной практики по развитию речи позволил выявить, что развитие речи обучающихся 5 – 6 классов будет более эффективным, если разработан диагностирующий инструментарий, помогающий выявить уровень развития речи и уровень мотивации обучающихся и скорректировать план дальнейшей работы.

Представим направления диагностики уровня развития речи обучающихся 5 – 6 классов в условиях реализации межпредметных связей и результаты опытно-поисковой работы, проведенной на базе МОАУ «Лицей № 8 г. Оренбурга».

Ситуация развития речи обучающихся 5 – 6 классов в условиях межпредметной интеграции позволяет увидеть уровень словарного запаса школьников, сформированность грамматического строя речи, умение выразительно и осмысленно читать, внимательно и вдумчиво слушать, владеть культурой монологической и диалогической речи, показывает уровень мотивации к образовательному процессу, а также сформированность универсальных учебных действий, соответствующих уровню 5 – 6 классов.

При организации опытно-поисковой работы в 5 – 6 классах мы исходили из того, что развитие речи, с одной стороны, – процесс, который регулируется самими обучающимися с опорой на интересы, предпочтения школьников, с другой – процесс, который планомерно организуется учителем русского языка и параллельно учителями других дисциплин. Важно учесть интересы самих обучающихся, не противоречить им, но в то же время вести целенаправленную работу по развитию речи, включая пяти-(шести-)классников в межпредметную интеграцию.

С этих позиций можно определить процесс развития речи в контексте межпредметной координации как процесс восхождения обучающихся на более высокий уровень личностного развития, поскольку развивается речь, формируется мотивация и формируются соответствующие данному возрасту универсально-учебные действия.

Нами были выделены 3 группы школьников (высокий, средний, низкий) в зависимости от уровня развитости речи (словарный запас, грамматический строй речи, виды речевой деятельности), отношения к участию в процессе межпредметной интеграции и сформированности универсальных учебных действий.

Таблица 1 – Уровни развития речи обучающихся 5 – 6 классов

Уровень / Показатель	Низкий	Средний	Высокий
Словарный запас	Обладает низким словарным запасом; с трудом подбирает слова для выражения мысли; не владеет специальной лексикой, относящейся к разным дисциплинам, изучаемым в 5 – 6 классах; не стремится к пополнению словарного запаса	Владеет достаточным словарным запасом; на хорошем уровне умеет подбирать слова для выражения мысли; в достаточной мере владеет лексикой различных дисциплин; осознает значимость пополнения словарного запаса, но делает это не постоянно	Имеет богатый словарный запас; достаточно свободно подбирает слова для выражения мысли; на высоком уровне владеет лексикой, относящейся к различным дисциплинам, изучаемым в 5 – 6 классах; постоянно пополняет словарный запас

Граммати ческий строй	Не умеет строить предложения, употребляя предложенные грамматическими формами; грамматический строй речи отличается бедностью; не владеет умением грамматически верно употреблять слова, относящиеся к различным учебным дисциплинам	На достаточном уровне владеет умением строить предложения с предложенные грамматическими формами; грамматический строй речи отличается разнообразием; умеет грамматически верно употреблять слова, относящиеся к различным учебным дисциплинам	На высоком уровне владеет умением строить предложения с предложенные грамматическими формами; грамматический строй речи разнообразен; на высоком уровне владеет умением употреблять слова, относящиеся к различным учебным дисциплинам
Виды речевой деятельности	Не владеет навыком осмысленного чтения текстов различных стилей (прежде всего научного, художественного) ; невнимательно слушает (не умеет выделять главной информации в услышанном); не умеет строить монологическое высказывание научного стиля (по темам, изучаемым в рамах различных учебных дисциплин); не	На достаточном уровне владеет навыком осмысленного чтения текстов различных стилей (прежде всего научного, художественного) ; достаточно внимательно слушает (но не всегда может выделить главную информацию в услышанном); достаточно хорошо строит монологическое высказывание	На высоком уровне владеет навыком осмысленного чтения текстов различных стилей (прежде всего научного, художественного); достаточно внимательно слушает (всегда может выделить главную информацию в услышанном, с опорой на которую пересказывает текст); отлично строит монологическое высказывание

	умеет отвечать на вопросы о предметах и явлениях, изучаемых в рамках различных дисциплин; не осознает значимости в овладении видами речевой деятельности на более высоком уровне	научного стиля (по темам, изучаемым в рамах различных учебных дисциплин); умеет отвечать на вопросы о предметах и явлениях, изучаемых в рамках различных дисциплин; осознает значимости в овладении видами речевой деятельности на более высоком уровне, но не всегда успешно с этим справляется	научного стиля (по темам, изучаемым в рамах различных учебных дисциплин); хорошо отвечать на вопросы о предметах и явлениях, изучаемых в рамках различных дисциплин; понимается, что, несмотря на высокие достижения, нуждается в дальнейшем совершенствовани и речевой деятельности
Мотивация	Без особого удовольствия выполняет задания, ориентированные на реализацию межпредметной интеграции	Понимает необходимость выполнения заданий, ориентированных на реализацию межпредметной интеграции	С огромным интересом выполняет задания, ориентированные на реализацию межпредметной интеграции

Выявленные и описанные уровни стали основанием для измерения результатов развития речи обучающихся в условиях реализации межпредметной интеграции, что позволяет выявить динамику объема словарного запаса, уровня развития грамматического строя речи, владение видами речевой деятельности и уровня мотивации обучающихся.

Диагностика уровня развития речи осуществлялась нами с помощью «клоузтестов», теста с закрытыми предложениями в тексте, чтение и пересказ текста, написание изложения, составления собственных текстов, методики выявления мотивов (методом ранжирования). В качестве дополнительных методов использовались беседы с обучающимися, наблюдения, беседы с учителями других предметов.

Использование «клоузтеста» помогает определить сформированность словарного запаса. «Клоузтесты» – тексты с закрытыми словами. Для

проверки богатства словарного запаса, связанного с другими дисциплинами можно взять небольшие фрагменты текстов по разным предметам школьного курса с пропуском, например, терминов. Приведем примеры таких текстов.

Задание 1. Вставьте на месте пропусков слова-термины, свойственные той или иной научной области

Текст 1. «*Особую роль в живописи пейзажа играет (слово 1). (Слово 1) – это гармоническое единство цветового образа. Часто можно слышать такие характеристики – серебристо-сдержанный, холодный (слово 1) и т. д. Каждому времени года свойствен свой (слово 1) и своя цветовая (слово 2) и цветовые отношения. Зиме и весне – холодный (слово 1), лету и осени – тёплый. Говоря о зиме, мы, несомненно, скажем, что цветовая (слово 2) должна быть голубой. Весной преобладает светлая (слово 2) нежно-зелёных цветов, распускающихся листьев и бело-розовых оттенков цветущих садов. Лету присущ сочный зелёный цвет самых разных оттенков, осени – разнообразная (слово 2) от жёлтого, оранжевого и красного цвета до пурпурно-красного, бурого, умбристого цвета*».

В данном случае под словом 1 скрывался термин *колорит*, а под словом 2 – *гамма.*

Текст 2. «Горные породы бывают плотными и рыхлыми. Плотные – достаточно прочные (слово 1), например, гранит, известняк. Рыхлые – породы, которые рассыпаются или легко разламываются руками. Это глина, песок, торф. Горные породы состоят из (слово 2). Например, гранит состоит из трёх (слово 2) – кварца, слюды и полевого шпата. Это хорошо заметно, если рассмотреть образец гранита под лупой. Встречаются в природе горные породы, состоящие и из одного (слово 1). Так, известняк состоит из кальцита».

В данном тексте под словом 1 скрывается слово *камень*, а под словом 2 – *минерал.*

Обратим внимание на то, что обучающиеся должны не только понять, слово, о котором идет речь, но и употребить его в нужной форме (число, падеж).

Интерпретация результатов. За каждое правильно угаданное слово обучающиеся получают 1 балл. Для подсчета баллов можно воспользоваться следующей таблицей:

	Фамилия, имя, отчество	Слово 1	Слово 2	…	Слово n	Сумма баллов	Уровень словарного запаса
	Иванов Ваня	+	+		+	10	высокий
	Петрова Лида	+	–		+	8	средний
	…						

Общее количество набранных баллов позволяет говорить об уровне словарного запаса обучающихся: находим процент правильных ответов (количество правильных ответов от общего числа скрытых слов):

– 70 – 100% – высокий уровень;

– 40 – 69 % – средний уровень;

– 0 – 39 % – низкий уровень.

Дополнительным средством определения богатства словарного запаса школьников является наблюдение за устными и письменными ответами на уроках. Предполагаются беседы с учителями различных школьных предметов с целью выявления уровня словарного запаса обучающихся.

Выявление уровня сформированности грамматического строя дополнительно исследовалось в процессе составления школьниками предложений, где нужно было в правильной форме употребить слова из разных учебных дисциплины (соответственно, из разных наук). Приведем пример.

Задание 2. Составьте предложения с данными словами (словосочетаниями), употребив их в указанной в скобках форме.

Палитра (Р.п.), композитор (Т.п.), земная кора (В.п.), Киевская Русь (П.п.), Боярская Дума (Р.п.), гидросфера (Д.п.), лирика (П.п.), хлорофилл (И.п.), натуральные числа (И.п.), безопасность (Т.п.).

Лучше всего давать 10 слов (словосочетаний), чтобы удобнее было посчитать процент выполнения работы. Подсчет аналогичный предыдущему заданию.

Опять же в качестве дополнительного средства оценки наблюдаем за речью детей с целью выявления правильности употребления грамматических форм в речи.

Для определения уровня владения видами речевой деятельности предлагаем выполнить следующие задания.

Задание 3. Прочитайте рассказ известной детской писательницы Бэллы Дижур. Какова основная мысль текста? В каком предложении текста выражена основная мысль?

Сколько микротем можно выделить в данном тексте? Укажите ключевые слова, которые помогут пересказать текст.

Подготовьтесь к пересказу данного текста.

Шляпа рыжебородого великана

Когда на земле не было ни городов, ни пашен и только горы тянули к небу остроконечные вершины, жили и трудились Великие Рудокопы.

Любимым их местом на земле были Уральские горы. Здесь Рудокопы находили красивые камни: зеленый малахит, покрытый седым узором, синюю лазурь.

Рудокопы научились расплавлять эти камни и добывать из них розоватую медь. Из нее выковывали мечи, ножи, копья, стрелы. Медь многие века была самым главным металлом и мирной жизни, и войны.

Однажды в дружную семью рудокопов пришел старый рыжебородый Великан. Он жадно стаскивал к себе в пещеру не только то, что сам выкапывал из земли. Он нередко прихватывал и чужое добро.

Рудокопы решили наказать рыжебородого вора.

– Сколько ты хотел бы иметь цветной медной руды? – спросили они.

– Столько, сколько вместит моя пещера, – ответил жадный старик.

– Хорошо, - согласились Рудокопы.

Они разошлись по всей Земле в поисках малахита, медной лазури и стаскивали их в пещеру рыжебородого Великана.

А тот все кричал:

– Еще, еще несите!

– Принесем! – усмехались рудокопы. – Рад не будешь...

Старик не придал значения этой угрозе. А Рудокопы подкатили к его пещере малахитовую гору, загородили вход.

– Что вы сделали? – испугался Великан.

Он стучал своими великаньими руками по зеленому камню, но даже ему оказалось не под силу сдвинуть гору.

– Прощай! – кричали ему Рудокопы. – Теперь ты так богат, что работать тебе ни к чему. Отдыхай...

Прошло много тысячелетий. Рыжебородый Великан сам превратился в цветную руду. И разрослась она по всему каменному Уралу. Потому и теперь во многих местах этого горного края находят золотистые халькопириты и лиловые борниты, содержащие медь, а кое-где даже и малахит, хотя немало его выбрали в прошлые века.

Новые поколения Рудокопов покрыли каменную голову Великана большой железной шляпой. Они украсили ее зернами золота и нитями серебра.

Такова сказка.

Но железная шляпа и в действительности существует.

Образовалась она благодаря тому, что в состав медных руд, кроме меди, входили сера, железо, золото, серебро.

Дождевые и снеговые воды, проникая по трещинам в руду, растворяли медь и серу и уносили их вглубь.

Железо же не уносилось водой. Под ее воздействием оно превращалось в красно-бурую руду. Иногда порошковатую, иногда массивную, плотную. А зернышки золота и серебра скапливались в этой руде, которая, словно могучая шляпа, прикрыла лежащие ниже медные залежи.

Ее краешек иногда высунется где-нибудь на поверхности земли. Обыкновенный человек пройдет и внимания не обратит. Иное дело – геолог.

Он сразу подумает: здесь следует остановиться, обследовать местность, искать медь.

Да и сама по себе «шляпа» может пригодиться. Недаром в сказке говорится о золотых зернах и серебряных нитях, украсивших ее.

На одном уральском руднике шахтеры, пробираясь к медной руде, снимали железную шляпу, обломки ее бережно упаковывали в брезентовые мешки, зашивали, пломбировали, грузили в вагоны и отправляли на фабрику. Там из них извлекали золото. Один вагон таких камней окупал месячные расходы всего рудника.

Вот какую богатую шляпу носит окаменевший рыжебородый уральский Великан.

Задание 4. Составьте 5 вопросов к тексту Б. Дижур. Предложите соседу по парте ответить на данные вопросы.

Задание 5. Расскажите о каком-то природном явлении, об историческом событии, о художнике или композиторе (выберите для себя то, что больше нравится) так, чтобы другим ученикам захотелось больше узнать по соответствующей теме.

Задание 6. Напишите небольшое сочинение о путешествии с родителями, начальной фразой которого будет «Однажды вот что с нами произошло…».

При оценке владения видами речевой деятельности можно руководствоваться критериями оценки соответствующих заданий итогового собеседования (задания 1 – 4).

Далее необходимо определить мотивы, которые побуждают и направляют обучающихся совершенствовать собственную речь в условиях межпредметной интеграции. Учитываем тот факт, что мотивация может быть обусловлена извне (посоветовали, заинтересовали и т. п.), так и внутри самого обучающегося (потребность получать необходимые знания, расширять словарный запас, формировать умения и опыт).

Для изучения мотивов предлагаем следующую таблицу, в которой обучающиеся ранжируют мотивы (см. таблицу 2).

Задание 7. Подумайте, нравится ли вам учить русский язык с привлечением сведений из других дисциплин. Определите, что для вас представляется более важным при выборе такой формы изучения русского языка.

Таблица 2 – Мотивы обучающихся

Фамилия и имя обучающегося_____		
	Содержание мотивов	Оценка в баллах
	Увлеченность дисциплинами	
	Возможность обогатить знания	
	Посоветовал учитель	
	Посоветовал друг (подруга)	
	Посоветовали родители	

	Как средство достижения определенной цели (например, подготовка к участию в конкурсе)	
	Мне это не интересно	

Дополнить данные, полученные в ходе опроса обучающихся, можно беседой с учителями разных предметов, которые наблюдают за увлеченностью школьников тем или иным предметом.

В завершение можно продиагностировать сформированность универсальных (регулятивных, познавательных, личностных и коммуникативных) учебных действий. Осуществить диагностику лучше в ходе наблюдения учителей, а также в ходе выполнения приведенных выше заданий.

Использованные диагностические методики позволяют получить сведения об уровне развития речи, выявить доминирующие мотивы обучающихся, уровень сформированности универсальных учебных действий, а далее скорректировать направления работы по развитию речи обучающихся.

Диагностика должна осуществляться неоднократно, на разных этапах опытно-поисковой работы.

Исследование выявило новые ориентиры для научного поиска: разработка комплекса упражнений и выявление педагогических условий развития речи обучающихся 5 – 6 классов в контексте реализации межпредметных связей.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ АВТОМОБИЛЬНОГО ДИСКУРСА

Осиянова А.В., канд. пед. наук, доцент, Денисова М.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательноеучреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Термин «реклама» происходит от средневекового латинского глагола «advertere», т.е. обращать внимание на товар или услугу посредством какого - либо публичного объявления (устного или письменного). С момента своего возникновения в древности искусство рекламы представляло собой форму дискурса, включающую в себя способ представления чего-либо социально приемлемым способом, убеждающую людей приобрести его таким же образом, как эффективные ораторы пытаются убедить аудиторию принять их сообщения и действовать в соответствии с ними. С середины XIX века этот вид дискурсивной стратегии получил широкое распространение, вторгаясь в области бессознательного мышления, в которые в предыдущие эпохи был способен проникнуть только философский и религиозный дискурс. Учитывая его эффективность, неудивительно, что он использовался не только для рекламы бренда, но и как средство продвижения социальных проблем и причин, а также как центральная стратегия в политической кампании. Более того, рекламный дискурс использует технологию для усиления своей убедительной привлекательности. Сегодня, в век компьютеров, этот дискурс поддерживается мультимодальными и мультимедиальными техниками, то есть технологиями, позволяющими рекламодателям смешивать разнообразные способы представления (визуальные, эстетические и повествовательные) с различными медиа (текстовыми, аудиовизуальными). Его можно охарактеризовать как язык звука, зрения и чувств, который подключается к бессознательным значениям, резонирующим с людьми [8].

К изучением рекламы как убеждающего социального дискурса занимались такие науки как семиотика, социология, психология, антропология и лингвистика. Дискуссии о его влиянии на индивидуальную психику и на социальную эволюцию восходят к 1920-м годам, когда современная реклама в печатной и радиорекламе стала широко распространенным явлением, доступным для всех людей, поскольку она была основана на простом, но эмоционально мощном языке. Вскоре после этого стали появляться специализированные исследования рекламного дискурса, посвященные риторическим структурам в рекламных текстах и тому, как реклама влияет на общество, убеждения, мораль, этику и мировоззрение [8].

Современная лингвистика обращает большое внимание на такой раздел языка как автомобильный дискурс. Согласно А.В. Олянич, автомобильный дискурс – это «дуальный коммуникативный феномен, относящийся к институционально-персональному типу интеракции» [1, с.153]. В центре автомобильного дискурса располагаются его участники: агенты, клиенты, участники дорожного движения, пассажиры, пешеходы, представители власти и работники сфер услуг, обеспечивающие работоспособность автомобильной сферы. Между всеми участниками образуются временные или постоянные связи, которые реализуются в разных ситуациях их взаимодействия. В лингвистике на данный момент автомобильный дискурс рассматривали с точки зрения проблем перевода (Э.Р. Велишаева), языковых средств, встречающихся в рекламе автомобилей и их отражение в переводе (Н.В. Подлесная, Я.Н. Казанцева.) [2, 3]. Рекламный текст автомобильного дискурса еще не был изучен с точки зрения анализа использованных в нем манипулятивных стратегий.

Под манипулятивными стратегиями мы понимаем стимулы-мотиваторы, способствующие увеличению привлекательности, легкости восприятия, запоминаемости и способности обеспечивать рост продаж товара или услуг [4].

Проблема эмоционально-экспрессивного и эмоционально-оценочного воздействия рекламы автомобилей на покупателя представляется актуальной, поэтому мы считаем необходимым проследить лингвостилистические способы и средства, используемые в рекламных роликах автомобилей, которые размещены на официальных сайтах компаний или на каналах видеохостинга youtube.

В результате проведенного анализа нами был выявлен ряд приемов воздействия, наиболее характерных для рекламного автомобильного дискурса. Лингвостилистические особенности текста показали свою суггестивность. Именно они заставляли работать воображение наиболее сильно, давая наиболее яркие эмоциональные переживания. Рассмотрим лингвостилистические приемы, использованные в текстах рекламы автомобилей.

В первом примере представлен рекламный текст электромобиля Audi e-tron GT concept: «The most beautiful stories are passed on for generations. And every generation tells these stories in their very own way. This season we tell the story of Santa Claus, who is delivering presents on Christmas eve. But with a little Audi twist.

“It’s time. Your new sleigh. No rubbers? Welcome to future! Future is an attitude”» [6].

История на видео связана с темой Рождества и доставки подарков Санта Клаусом. Как известно, этот персонаж путешествует на санях, запряженных оленями. Разработчики рекламы применили популярный слоган «Welcome to future!», призывая зрителей полюбоваться

возможностям, открывающимся перед обладателем волшебного электромобиля, на котором теперь будет ездить Санта Клаус. Помимо этого, вводная фраза «The most beautiful stories are passed on for generations» настраивает потенциальных покупателей на следование традиционным ценностям. Особого внимания заслуживает структура предложений прямой речи: краткие нераспространенные синтаксические структуры, не требующие красочных описаний, лаконично демонстрируют высокий уровень автомобиля.

Следующий пример показывает стилистический прием лексической анафоры и антитезы: «We all look at the same world. But we all look at it in a different way. Some see a concept we see potential. Some just see sheer speed, we see inspirational engineering. Some just see beautiful lines, we see character. Some see a new light, we see a new vision. Some see a factory, we see progress. Some see a new motor, we see a new era. Some see what's there, we see beyond. Audi» [7].

На данном примере видно, что раскрывающийся перед потенциальным покупателем автомобиля мир возможностей необычайно широк. Лексическая анафора, выраженная местоимением «some» выражает противостояние между миром создателей и владельцев автомобиля и миром потенциальных покупателей. Перед первыми возможности выражены эмоционально окрашенными словами – контекстуальными антитезами «concept – potential», «speed - inspirational engineering», «beautiful lines - character», «new light - new vision», «factory – progress», «new motor - new era». Чтобы достичь результат, необходимо приобщиться к клубу избранных, то есть, стать владельцем автомобиля Audi.

Таким образом, мы пришли к выводу, что рассмотренные примеры, в которых использованы лингвостилистические средства в рекламном тексте автомобильного дискурса, показывают разнообразие средств выразительности. Наибольшее влияние на потенциального потребителя продукции (в нашем случае – покупателей автомобилей) оказывают рекламные тексты, сочетающие в себе сразу несколько приемов – как лингвостилистические, так и синтаксические.

Список литературы

1. Олянич А.В. Автомобильный дискурс // Энциклопедия «Дискурсология». Екатеринбург. 2015. № 2 (19). С.153-155.

2. Велишаева Э.Р. Специфика применения языковых средств в английских автомобильных рекламных текстах // Вестник магистратуры: научн. журн. Йошкар-Ола. 2016. № 4-3. С. 7-9.

3. Подлесная Н.В., Казанцева Я.Н. Языковые особенности текста рекламы автомобилей на английском языке. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/28_WP_2014/Philologia/2_177629.doc.htm (дата обращения: 18.12.2020).

4. Жиделева М.А., Водяницкая А.А. Манипулятивные стратегии в рекламном тексте парфюмерного дискурса // В многомерном пространстве современной лингвистики: сбор. работ молодых ученых. Москва, 2019. С. 104-111.

5. Шарафутдинова Н.С. Теория и история лингвистической науки. АСТ, 2008, 382 с.

6. Реклама Audi e-tron GT concept. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=aBG1xVfgaR8 (дата обращения: 18.12.2020).

7. Реклама Audi: Future is an Attitude. . [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=pWaHZ2oRE7s (дата обращения: 18.12.2020).

8. Marcel Danesi Advertising Discourse // The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition. Karen Tracy (General Editor), Cornelia Ilie and Todd Sandel (Associate Editors). © 2015 John Wiley & Sons, Inc. Published 2015 by John Wiley & Sons, Inc.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Осиянова А.В., канд. пед. наук, доцент, Копылова Е.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В настоящее время при большом количестве информации и легкого доступа к ней, знания сами по себе перестают быть ключевой целью, но они по-прежнему остаются непременным условием успешной реализации личности студентов в будущей профессиональной деятельности. В связи с этим задачей любого преподавателя иностранного языка в университете выступает помочь студентам стать активными участниками образовательного процесса, привлечь их к познавательной деятельности, создать потребность в постоянном поиске знаний, выходящих за рамки работы и учебной программы. Другими словами, необходимо создать такие условия для практического использования иностранного языка, которые помогли бы раскрыть потенциал и увеличить возможности учащихся, сделать их активными участниками образовательного процесса [1, с. 76]. Одним из таких условий на сегодняшний день является развитие умений аудирования.

Аудирование – важнейший способ изучения иностранного языка, и именно этот способ современные технологии позволяют улучшать и делать его доступным в любом месте. Аудирование, как и речь, дает возможность общаться на иностранном языке. В процессе обучения развивается словесный слух с помощью повседневной практики. Но такой опыт в обычной жизни с иностранным языком либо отсутствует, либо очень ограничен. Из этого следует, что при обучении аудированию необходимо широко использовать наиболее подходящие и близкие к студентам материалы [2, с. 163].

Использование интернет-ресурсов в качестве средства обучения аудированию на занятиях английским языком интересно благодаря следующим факторам: их очевидной эффективности; простоты в использовании; возможности использования разных форматов информационных сообщений. В настоящее время преподаватель имеет практически неограниченные ресурсы аудио- и видеоматериалов в своем распоряжении. Источниками служат радио- и телепередачи, интернет. Интернет-ресурсы являются отличной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования студентов, удовлетворения их личных интересов. Интернет-ресурсы на дисциплинах лингвистических факультетах необходимы как средство наглядности и практики. Можно сказать, что совместное использование интернет-ресурсов и традиционных методов делает занятия более интересными, наглядными и позволяет решить аспекты в образовательном процессе: углубленное

изучение материала по дисциплине; устранение пробелов в знаниях, умениях, навыках; возможность самостоятельного поиска информации студентами над работами, проектами и другими исследовательскими деятельностями; формирование и развитие умений и навыков аналитического мышления при использовании материалов разной степени сложности.

Занятие с использованием интернет-ресурсов требует тщательного планирования и продумывания видов деятельности студентов в ходе занятия. Применять интернет-ресурсы можно как на отдельных этапах занятия, так и в течение всего занятия. Необходимо искать такие информационные данные, которых не хватает на занятии, например фотографии, различные данные, онлайн-тесты, видео о процессах деятельности организаций и т. п. Тогда процесс обучения будет более эффективным. Занятия с использованием интернет-ресурсов открывают для студентов новые возможности, прежде всего это процесс самообразования. Использование интернет-ресурсов в образовательном процессе студентов-лингвистов позволяет:

- обеспечить положительную мотивацию обучения;
- обеспечить различные подходы в обучении;
- повысить объем выполняемой работы на занятии и эффективность занятия;
- усовершенствовать контроль знаний;
- сформировать навыки исследовательской деятельности;
- обеспечить доступ к различным справочным системам: электронным библиотекам и т.д [3; с. 58].

Известно, что одной из важнейших проблем в обучении аудированию является построение системы упражнений, направленных на развитие аудитивных навыков. В качестве алгоритма аудирования предлагается следующая последовательность действий [4; с. 234]:

1. Мотивация к слушанию. Определение вероятного содержания текста для облегчения дальнейшей обработки информации. Всеобщее обсуждение темы, ответы на вопросы.

2. Первое прослушивание. Установление связи между новыми и имеющимися знаниями, исходя из жизненного опыта слушающих, понимание общего контекста: кто собеседники, какая основная тема текста, место разговора. Учащиеся прослушивают материал полностью и отвечают на вопросы, а также выполняют задания: заполняют таблицу и проходят тест с вопросами, связанными с прослушанным.

3. Второе прослушивание. Общее понимание текста. Учащиеся прослушивают текст полностью и отвечают на вопросы следующего задания. К такому заданию могут относится упражнения для уточнения степени понимания текста, например, сопоставление событий в хронологическом порядке.

4. Избирательное понимание. Задачи по поиску указанной информации. Учащиеся выполняют еще одно задание. При этом перед прослушиванием

учащимся следует дать возможность ознакомиться с таблицей, которую они будут заполнять. Это даст четкое представление о том, какую именно информацию следует искать в прослушиваемом тексте. При необходимости можно повторить прослушивание текста по частям несколько раз. После заполнения таблицы необходимо еще раз услышать весь текст, чтобы выполнить вторую и третью части задания: найти в тексте необходимые данные и ответить на вопросы [5; с. 10].

На сегодняшний день существует огромное количество Интернет-ресурсов, позволяющих совершенствовать умения аудирования. Мы обратились к нескольким из них. Интернет-ресурс «ESL Cyber Listening Lab» представляет собой ресурс, который проводит онлайн задания по аудированию. Упражнения на аудирование организованы по уровню сложности, основанному на скорости, словарном запасе, окружающем шуме, идиоматических выражениях и других факторах. Материалы могут быть трудными для студентов с очень низким уровнем владения языком. То есть легкий уровень предназначен для неопытных новичков и выше, которые уже немного познакомились и изучили английский язык. Также представлены задания для изучающих среднего и продвинутого уровней [6]. Перед тем, как нажать кнопку «Воспроизвести звук», можно просмотреть вопросы в разделе «Прослушивание». Это также поможет студентам использовать свои навыки предсказания, чтобы угадывать темы, которые они могут услышать. Нажав кнопку «Воспроизвести аудио», необходимо будет прослушать запись и ответить на вопросы. Студенты получат обратную связь после каждого вопроса и итоговую оценку в конце упражнения. Также можно просмотреть стенограмму и изучить основной словарный запас для каждого из заданий. Можно следить за своими оценками, знакомиться с новой лексикой, которая была представленной в записи [6].

Итак, упражнения на данном интернет-ресурсе направлены на развитие у учащихся навыков восприятия прослушиваемой информации и развитие коммуникативных умений, чтобы учащиеся смог участвовать в различных разговорных ситуациях.

Следующим рассматриваемом нами Интернет-ресурсом выступает «English Listening Lesson Library Online» (ELLLO). ELLLO предлагает более 3000 бесплатных занятий. Преподаватели и студенты могут получить доступ к урокам с начальным, средним и продвинутым уровнем владения языком.

Есть более 1500 уроков аудирования с естественной английской разговорной речью и множество видео международных спикеров. Грамматику можно выбрать в соответствие со своим уровнем владения языка в разговоре для разных уровней. Для студентов со средним уровнем представлен раздел с новостями для изучения академического английского языка. Также есть короткие статьи с комментариями на академическом английском. Можно прослушать выступления спикеров со всего мира, которые обсуждают различные вопросы на множество разных тем. Учащиеся

могут прослушать аудиозаписи, прочитать тексты, пройти викторину и выучить лексику. На данном ресурсе представлено 1400 бесплатных уроков. Можно проходить обучение в любое удобное для учащегося время, месте и на любом устройстве (мобильный телефон, компьютер, планшет и т.д.) Все уроки отсортированы по сложности грамматики и лексики [7].

Таким образом, интернет-ресурсы обязательно должны быть использованы в процессе обучения аудированию студентов-лингвистов, так как они дают возможность для оптимизации обучения. Это достигается за счет повышения мотивации студентов, овладения студентами навыков осмысления аутентичных текстов и проведения исследовательской работы в сети, при этом учащиеся погружаются в языковое пространство, наиболее близкое для них самих.

Список литературы

1. Андреев А.А. Введение в Интернет-образование // А.А. Андреев. М.: Учебное пособие – М.: Логос, 2003 – 76 с.

2. Сергеева М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. 2005. №2. С. 162-166.

3. Веревкина-Рахальская Ю.Н. Интернет-ресурсы как средство оптимизации изучения иностранного языка [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2006. № 12. С. 58-59.

4. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения. - М., 1973. 234 с.

5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. – М., ИЯШ. 2001. №3. – 10 с.

6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.esl-lab.com/ . Дата обращения: 27.12.2020.

7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elllo.org/index.htm . Дата обращения: 29.12.2020.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE КАК ПРОБЛЕМА ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Лингводидактика, являясь относительно молодой научной дисциплиной, представляет собой общую теорию обучения языкам, нацеленную на создание объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования. В условиях стремительных социокультурных преобразований современного общества, интегративных процессов в международной образовательной практике, связанных с повсеместным внедрением инновационных методов, форм и средств цифровых технологий, в лингводидактике актуализируются проблемы организации динамичной цифровой образовательной среды. Решение данной проблемы связано с рассмотрением вопросов разработки электронных курсов, механизмов их интеграции в учебный процесс и оценки эффективности, что требует исследования потенциала электронных обучающих платформ. Одним из аспектов проблемного поля электронной лингводидактики является изучение потенциала Moodle.

Moodle – это модульная, объектно-ориентированная динамическая учебная среда, которая подходит как для организации традиционных, так и инновационных форм обучения. Потенциал Moodle стал интенсивно изучаться в условиях смешанного обучения (он и оффлайн), что логично в контексте цифровизации российского образовательного пространства. Количество подобных онлайн-курсов, обеспечивающих освоение учебных дисциплин только в системе формального образования, в соответствии с показателями приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», должно было вырасти в период с 2017 по 2020 год с 450 до 3500. Для решения проблем лингводидактики актуальным представляется накопление профессионального опыта в сфере разработки и использования языковых электронных учебных ресурсов.

Как известно, изучение языков предполагает большой объем самостоятельной работы студента, организовать которую можно и традиционными средствами. Однако использование электронной обучающей платформы Moodle позволяет автоматизировать и интенсифицировать процесс обучения, что способствует формированию навыков самоорганизации и рационального планирования учебного времени, поддержанию устойчивой мотивации и созданию психологического

комфорта в условиях физической разобщенности участников образовательного процесса [2].

Исходное положение при разработке электронного учебного курса на платформе Moodle заключается в том, что курс должен представлять собой не склад (хранилище) отдельных заданий, упражнений, текстов, аудио- или видео- электронных учебных материалов, а выстроенную систему взаимосвязанных и постоянно обновляемых ресурсов, целесообразных в управлении самостоятельной работой студентов. Электронная обучающая платформа Moodle служит для реализации обучающей и контролирующей функций. А контроль, как правило, всегда предполагает и оценку. Следовательно, с одной стороны, Moodle – это обучающая среда (в том числе, депозитарий, хранилище определенной дозированной в соответствии с целями курса информации, с другой стороны, - это экспертная среда, обеспечивающая контроль и оценку деятельности студентов).

В настоящее время за кафедрой английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета на платформе Moodle зарегистрированы 79 теоретических и практических электронных курсов. При разработке данных курсов мы ориентировались на решение двух важных задач: активизацию самостоятельной работы и формирование профессиональных компетенций студентов, изучающих английский язык. Отсюда следует, что разрабатываемые курсы должны отличаться доступностью, широтой и оперативностью предоставления информации, интерактивностью и обеспечивать возможность построения индивидуального образовательного маршрута освоения дисциплины.

По нашему мнению, разработка электронного курса на платформе Moodle для студентов языковых направлений подготовки требует учета следующих методических принципов:

– *интерактивность как показатель эффективности* (взаимодействие студентов с контентом, преподавателем и другими студентами);

– *унификация структуры контента* (однотипная организация разделов/тем); тематические разделы должны иметь унифицированную структуру, но могут отличаться по количеству и видам заданий в зависимости от объема темы и степени трудности ее усвоения студентами;

– *управляемость самостоятельной (асинхронной) работой студентов* (способность студентов к самоорганизации своей познавательной деятельности на основе содержания и заданий курса);

– *формулировка планируемых результатов (формируемых компетенций) и адекватных методов их оценивания* (тестовый контроль: тесты из вопросов закрытого и открытого (формат эссе) типа, в том числе с визуальной и аудитивной текстовой информацией в качестве иллюстрации или стимула для размышления и т.п.);

– *поддержание оптимального уровня учебной мотивации* (актуальность/аутентичность контента, информационная насыщенность, вариативность и возможность оперативного обновления, соблюдение студентами сроков предоставления выполненных работ)

Анализ контента электронных курсов кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка показал, что ресурс платформы Moodle обязательно содержит организационный компонент, который включает информацию о целях и задачах курса, процедуре контроля и оценки результатов обучения, форматах синхронного и асинхронного взаимодействия между преподавателем и студентами. Как правило, электронный контент учебных курсов включает также форумы, чаты, интерактивный глоссарий, гиперссылки, лекции, файлы, содержащие теоретический материл учебного или справочно-информационного характера, практические задания и методические рекомендации по их выполнению, тесты или иные оценочные средства [1]. Обратная связь, использование элементов геймификации (коллекция наград – значки/бейджи) как средства мотивации и самоконтроля обеспечивают персонификацию учебного взаимодействия.

Форум, к примеру, «Задай вопрос преподавателю», может служить эффективным и удобным инструментом обратной связи. Его используют для проведения дискуссий, консультаций, обсуждения проблем в групповой или индивидуальной форме.

Чат, позволяющий организовать асинхронное общение, является действенным тренингом коммуникации и позволяет визуально зафиксировать исправление допущенных студентом ошибок.

Глоссарий предлагает список актуальных терминов темы или раздела дисциплины (как теоретической, так и практической) для совместного описания в конкретном формате. *Интерактивный глоссарий* аналогично используется для изучения терминов курса, появляющихся во всех материалах и являющихся гиперссылками на соответствующие статьи.

Задание, как правило, включает практические задания тренировочного репродуктивно-творческого, проблемно-речевого, проектного или продуктивно-творческого характера.

Тест представляет собой обязательный ресурс каждого раздела или темы и конструируется с учетом специфики курса из вопросов закрытого и открытого типов, в том числе с визуальной и/или аудитивной текстовой информацией.

Электронный контент курса может также содержать *анкету* для мониторинга качества разработанного курса, его содержания и условий освоения.

Значимым показателем эффективности методического сопровождения электронного курса выступает способность студентов самостоятельно

конструировать знания на основе понимания и интерпретации учебного материала, исходя из собственного опыта.

Отмечая безусловный положительный потенциал электронных курсов, разрабатываемых на платформе Moodle, следует учитывать и возможные риски:

– технические сбои, связанные с работой сети Интернет и загруженностью платформы;

– недостаток очного участия преподавателя в обучении как практическим, так и теоретическим курсам с учетом специфики лингвистической подготовки, поэтому необходима дополнительная очная поддержка преподавателя в формате проблемно-ориентированных консультаций или занятий в режиме видеоконференций (синхронный вариант виртуального общения);

– временная и физическая разобщенность участников образовательного процесса, которая затрудняет совершенствование навыков спонтанной устной речи на изучаемом языке;

– несоблюдение студентами требования своевременно загружать выполненные работы.

Несмотря на вероятные риски, мы убеждены, что разрабатываемые курсы электронного обучения на платформе Moodle открывают новые возможности для оптимизации применяемых методик преподавания в дистанционной форме и являются фактором, определяющим качество образования.

Список литературы

1. Гальчук, Л.М. Электронный курс на платформе Moodle в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе: от концепции к реализации / Л.М. Гальчук // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. - 2019. – Т.16. - № 2. – С. 173-184.

2. Назаренко, А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение / А.Л. Назаренко. – М.: Изд-во Московского университета, 2013. – 279 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЛАТФОРМЫ ЯКЛАСС ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Петраш И.А., канд. филол. наук
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

Ситуация, сложившаяся в мире в 2020 г. в связи с угрозой распространения COVID-19, привела к переводу школьников большинства регионов страны на дистанционный формат обучения. При этом переход на такую форму работы был довольно резким и неожиданным, как для учащихся, так и для их педагогов. Если первые изначально восприняли новый формат работы с интересом, то вторые – с тревогой, ведь никто не готовил современных учителей к дистанционной работе.

В наше время в обществе стали активно употребляться термины дистанционное и онлайн-обучение для передачи нового способа связи «учитель – ученик». Как правило, эти понятия используются как синонимичные. Однако эти форматы обучения отличаются друг от друга также принципиально, как дистанционное обучение от традиционного.

Дистанционное обучение – более широкое понятие, которое включает в себя обучение в формате онлайн. Если онлайн – сотрудничество в режиме реального времени путем установления онлайн-контакта, то дистанционная форма предполагает бо́льшую самостоятельность ученика и предоставляет ему возможность заниматься в удобное для него время и в своем темпе.

У педагогов и учащихся на начальном этапе перехода на дистанционный формат обучения возникли сложности технического характера – далеко не у всех были возможности для работы онлайн в режиме реального времени, в связи с чем и возникла дистанционная форма работы при использовании мессенджеров, почтовых клиентов или электронных образовательных площадок.

IV четверть 2019/2020 уч.г. для обучающихся школ Оренбуржья началась в условиях действия ограничительных мер. В итоге каждый учитель оказался в ситуации выбора, когда нужно было быстро проанализировать и определить наиболее удобную форму сотрудничества с детьми в рамках новой реальности.

Стоит отметить, что ситуация с COVID-19 послужила мощным толчком к развитию ИКТ-грамотности школьных преподавателей. Кроме того, ускоренными темпами стали развиваться и внедряться в педагогическую практику разнообразные ресурсы для дистанционного взаимодействия между педагогами и обучающимися. Подобный импульс не только способствовал созданию новых электронных ресурсов, но и расширению функциональных возможностей давно существующих площадок.

В условиях стремительного перехода на опосредованный формат взаимодействия с учениками и с ориентиром на специфику преподавания русского языка и литературы была апробирована возможность работы на разных Интернет-площадках – ЯКласс [1], Skysmart [2], LearningApps [3], учи.ру [4] и др.

Одной из площадок, которая была использована для дистанционной работы, стала платформа ЯКласс. Данная система существует более 7 лет, постоянно совершенствуется и обновляется, что, несомненно, способствует популярности данного сайта в образовательной среде.

Рисунок 1 – Сведения о платформе ЯКласс [1]

Платформа ЯКласс имеет интуитивно понятное меню, состоящее из нескольких подразделов.

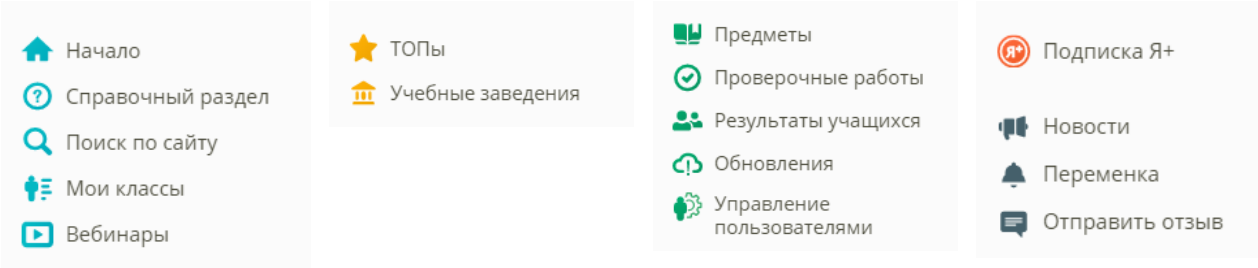


Рисунок 2 – Меню [1]

Для начинающих пользователей подробно расписан «Справочный раздел».

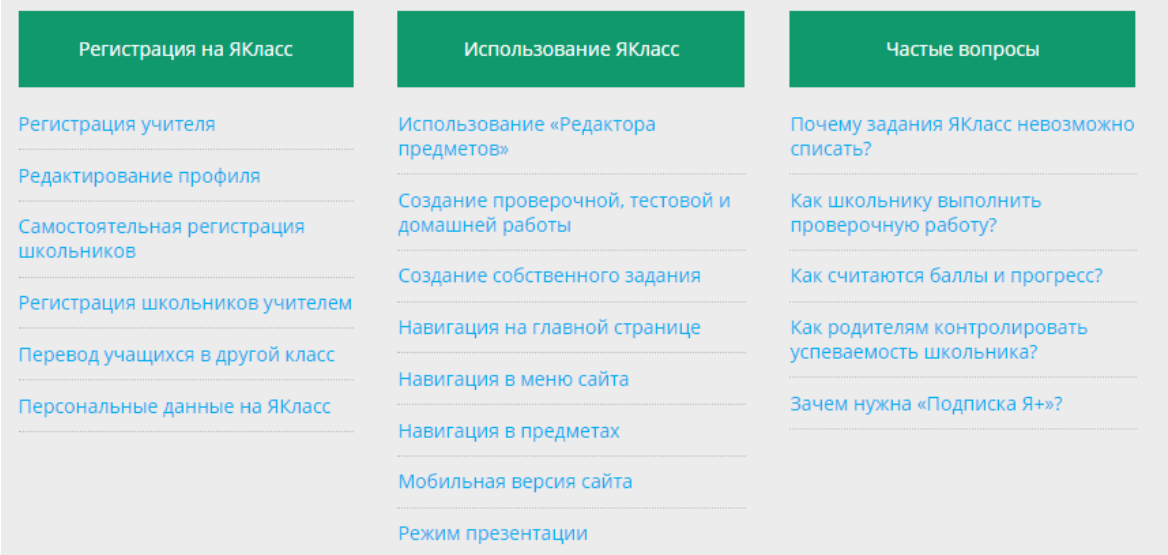


Рисунок 3 – Справочный раздел [1]

Кроме того, каждый педагог может пройти бесплатное обучение в рамках курса «Цифровая образовательная среда», где пошагово научится работать на платформе ЯКласс.

Еще одним существенным преимуществом данной площадки является широкий спектр предметов, материалы по которым здесь представлены. Отдельного внимания заслуживают материалы для подготовки к всероссийским проверочным работам, а также к итоговой аттестации в формате ОГЭ и ЕГЭ.

Рисунок 4 – Спектр учебных дисциплин [1]

Учебная информация размещается по классам.

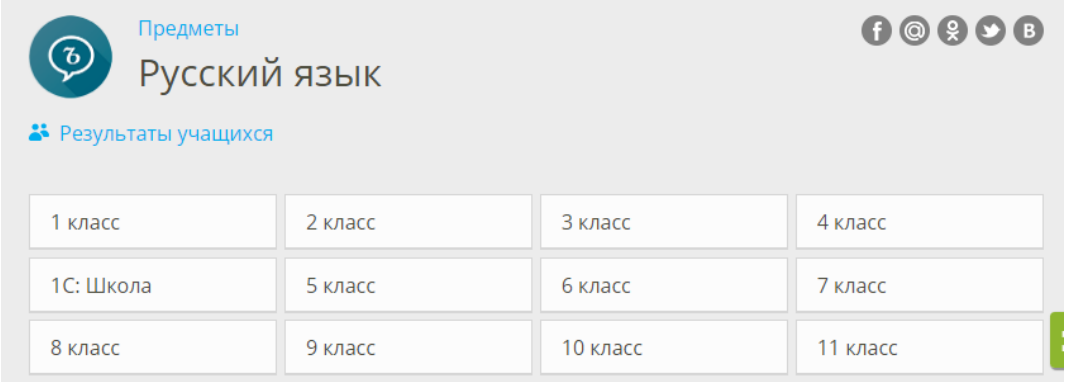


Рисунок 5 – Поклассовая подача учебного материала [1]

Однако она довольно универсальна, т.к. у педагога есть возможность создания своего курса на основе имеющихся на платформе материалов, следовательно, под любую школьную программу и даже под уровень знаний каждого определенного класса учитель может выстроить образовательный процесс.

Каждая дисциплина содержит теоретический материал и тренировочные задания по всем учебным темам.

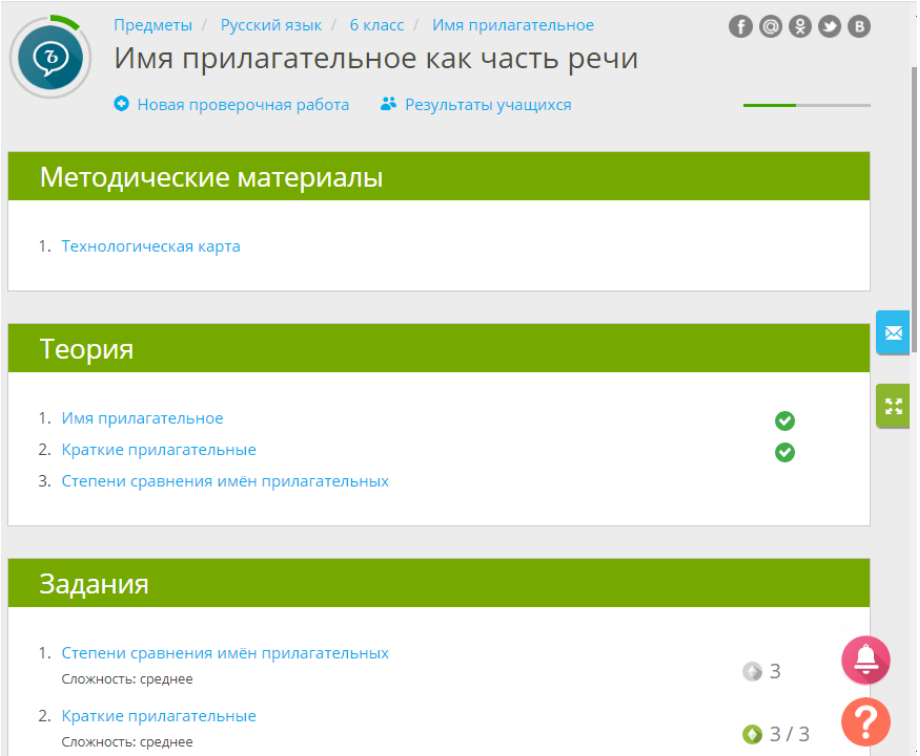


Рисунок 6 – Содержание учебной темы [1]

Выполняя задания и тесты, учащиеся сразу видят свои результаты. В случае, если была допущена ошибка, ребенок имеет возможность проанализировать «Шаги решения», после чего школьник может вновь попытаться выполнить работу. При этом ученик увидит новый вариант задания на ту же самую тему. Подобный функционал не только способствует лучшему усвоению определенной темы, но и приводит в целом к улучшению успеваемости школьников, систематически занимающихся на платформе ЯКласс.

Еще одним несомненным плюсом, который также способствовал выбору ЯКласса в качестве основной площадки для дистанционной работы в период карантина, стала возможность создания курса «с нуля». В конце марта 2020 г., когда стало понятно, что после каникул скорее всего о привычной форме работы в школе в IV четверти не будет речи, назрела острая необходимость поиска путей решения грядущих сложностей. Оказалось, что есть сайты, которые преподаватель-филолог может использовать в рамках дистанционного обучения для преподавания русского языка, а вот электронных материалов, способствующих онлайн-обучению по литературе не было вовсе (позднее появилась интерактивная тетрадь Skysmart [2]). И здесь функционал ЯКласса оказался на высоте, что позволило разместить на его просторах необходимые для работы с учениками материалы.

Рисунок 7 – Конструктор предметов [1]

Создание своего курса отнимает время, однако значительно облегчает процесс отслеживания работы учащихся, а также проверки знаний, так как система автоматизирована и педагог видит результаты всего класса в целом и каждого отдельного ученика. Статистические данные по итогам выполнения домашней или проверочной работы, сведения об успеваемости по предмету представлены в удобном формате. Платформа синхронизирована с электронными журналами ряда регионов страны, что, возможно, еще больше облегчает деятельность педагога, вынужденного взаимодействовать со школьниками дистанционно, но, к сожалению, используемый в Оренбургской области журнал пока не подключен к ЯКлассу.

Среди отрицательных моментов использования данной площадки также стоит отметить сложности, связанные с регистрацией учащихся. С одной стороны, каждый школьник может пройти процедуру регистрации самостоятельно, но, с другой, дети по-разному указывают школу (МОУА СОШ №25, СОШ №25, СОШ № 25 г. Орска и т.п.) и класс (6, 6В, 6в, 6 «В», $6^{в}$ и др.), в связи с чем возникает путаница. Чтобы этого избежать, процедура регистрации должна быть произведена централизованно, когда школьный администратор самостоятельно создает аккаунты для всех обучающихся, которым после лишь раздаются логины и пароли.

Несмотря на названные трудности, в целом, опыт использования функциональных возможностей платформы ЯКласс оказался положительным. После возвращения к традиционному формату обучения применение сайта ЯКласс в работе продолжается – работа с отстающими учениками, подготовка к олимпиадам и ВПР, домашнее задание.

Список литературы

1. Платформа ЯКласс [эл. ресурс]. – Режим доступа: https://www.yaklass.ru/ (проверено 10.01.2021 г.).

2. Интерактивная тетрадь Skysmart [эл. ресурс]. – Режим доступа: https://edu.skysmart.ru/ (проверено 10.01.2021 г.).
3. Портал LearningApps.org [эл. ресурс]. – Режим доступа: https://learningapps.org/ (проверено 10.01.2021 г.).
4. Портал Учи.ру [эл. ресурс]. – Режим доступа: https://uchi.ru/ (проверено 10.01.2021 г.).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КРОССКУЛЬТУРНОМУ ДЕЛОВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ВУЗЕ

Платова Е.Д., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Иностранный язык в современной системе образования - очень существенная ступень формирования деловой личности, готовой к взаимодействию на интернациональном уровне. Цикл дисциплин в вузе, связанных с иностранным языком, предоставляет не только возможность изучения и осознания общепринятых мировых стандартов делового взаимодействия, в том числе через сравнение культур, но и возможность абстрагирования от реальной действительности, проживания различных ситуаций делового общения и накопления опыта делового взаимодействия.

Язык является главной формой выражения и существования национальной культуры. Следовательно, обучение деловому взаимодействию невозможно рассматривать вне идей межкультурного аспекта.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску относят традиции (или устойчивые элементы культуры); обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к соответствующим данной системе нормативным требованиям); бытовую культуру (традиционно-бытовую культуру); повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения); «национальные картины мира» (специфика восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры); художественную культуру (культурные традиции того или иного этноса; нормы этикета [1].

Одним из главных признаков культуры выступает диалог, который является уникальной и универсальной формой общения между людьми, обществами, цивилизациями. Поэтому представляется аксиоматичным, что кросскультурное деловое взаимодействие может быть успешно реализовано только на осознанной национально-культурной базе родного языка. «Диалог культур», по Д.С. Лихачеву, — это, прежде всего, особый процесс, понимание собственной культуры, которое может быть осуществлено лишь через познание другой культуры, в противном случае он носит неполный характер, так как нет предмета сравнения [2, с. 7]. Потому овладение студентами вуза ценностями родной культуры делает их восприятие иных культур более точным, а осознание особенностей делового взаимодействия с их носителями более глубоким и всесторонним.

Процесс обучения кросскультурному деловому взаимодействию в вузе имеет частично опосредованный характер (отсутствуют аутентичная

языковая и деловая среды взаимодействия), однако, нельзя отрицать наличие кросскультурной среды, ставшей объективной реальностью существования единого социокультурного пространства, содержащей «стереотипы представителей разных культур, вариативные способы мышления и межкультурного поведения» [3, с. 45]. В данной связи широкими возможностями, на наш взгляд, обладаю дисциплины языкового цикла вследствие все растущего разнообразия применяемых интерактивных технологий и методов. Залогом успеха применения активных методов в обучении кросскультурному деловому взаимодействию являются:

- ориентация на интересы и потребности студентов, на выражение их собственного мнения, формирование партнерских отношений друг с другом и преподавателем; поэтому умение говорить на иностранном языке выступает здесь лишь средством выражения мыслей, своей точки зрения, внутреннего мира, а не самоцелью, у студентов появляется возможность почувствовать себя частью большого разнокультурного делового мира;
- содержание обучения, включающее лингвистический, социокультурный и экономический материал в деловом контексте;
- организация парной и групповой деятельности студентов, предусматривающей самостоятельный осознанный выбор линии поведения и принятие совместных решений по проблемам делового характера;
- возможность «проживания» ситуаций делового взаимодействия и последующего осуществления рефлексивной деятельности с целью накопления опыта делового взаимодействия;
- креативность, отсутствие строгих рамок, ограничивающих свободу «мыслетворчества» при выполнении заданий.

Наиболее распространенным в обучении деловому взаимодействию, особенно на иностранном языке, является метод *case study*, представляющий собой обсуждение насущных проблем конкретного делового сообщества с последующим принятием совместных решений его участниками. Как известно, метод case study широко используется в европейских странах для развития интерактивных умений управляющих и сотрудников организаций. Данный метод предоставляет преподавателю возможность выбора тематики и содержания в соответствии с учебными и мотивационными потребностями субъектов.

Разновидностью метода кейсов является *метод анализа инцидентов*, представляющий собой событие, конфликт, проблему противоречивого характера. Основное отличие инцидентов заключается в том, что детальные обстоятельства ситуации не раскрываются, предоставляя, таким образом, возможность участникам выяснить их самостоятельно. Источником информации может стать как преподаватель, так и один из обучающихся, информированный заранее. Результатом групповой работы также выступает совместно выработанное решение по проблеме.

Система взаимосвязанных инцидентов представляет собой *информационный лабиринт или баскет-метод*. Каждая проблема требует группового обсуждения и выбора единственного из нескольких предложенных решений, каждое из которых ведет к новой дилемме.

Метод «ажурной пилы» или *jigsaw-метод* позволяет развивать умения работать в команде даже при работе с текстами. Суть метода заключается в том, что учебный материал (текст, доклад, проект) делится на части между 4-6 обучающимися. Затем каждый субъект группы транслирует изученный материал остальным участникам группы. Качество подготовки участников тесно связано с коммуникативными умениями: опросить, выяснить, убедить, доказать.

Изучение и анализ методической литературы по вопросу обучения субъектов кросскультурному деловому взаимодействию, а также опыт применения интерактивных методов в вузе позволили нам сформулировать следующие рекомендации по организации данного процесса:

- работайте в дружелюбной, непринужденной атмосфере;
- отдавайте предпочтение наводящим на ответ вопросам, а не объяснениям;
- давайте обучающимся достаточно времени, чтобы прослушать, обдумать, сформулировать ответ и высказаться;
- научитесь не только слушать, но и слышать – речь субъектов обучения должна определять дальнейшие действия преподавателя; работа над развитием умения слышать не менее важна, чем работа над языковыми и грамматическими ошибками;
- соблюдайте время тишины, паузы в процессе взаимодействия, позволяющие обучающимся обдумать задачи предстоящего взаимодействия или проанализировать уже осуществленное;
- постоянно увеличивайте время самостоятельной разговорной деятельности субъектов через организацию парной и групповой работы;
- для регулирования процесса взаимодействия отдавайте предпочтение невербальным средствам общения (мимика, жестикуляция);
- помните, что преподавателю необязательно находиться перед его аудиторией; постарайтесь выбрать менее заметное место или сесть в центре круга;
- если участник обучения говорит слишком тихо, не приближайтесь к нему, а отойдите еще дальше.

Список литературы

1 Антипов, Г.А. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. – Новосибирск, 1989.

2 Лихачев, Д.С. О национальном характере русских / Д.С. Лихачев. // Вопр. философии. – 1990. - №4. – С. 3-7.

3 Платова, Е.Д. Коммуникативно-интерактивные бизнес-задачи в обучении субъектов деловому взаимодействию / Е.Д. Платова //

Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т.9 (№1-2). – С. 139-143.

4 Платова, Е.Д. Кросскультурная направленность обучения деловому взаимодействию субъектов Оренбургской области / Е.Д. Платова // Карельский научный журнал. - 2018. - Т. 7, № 2 (23). - С. 44-47.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Путилина Л. В., канд. филол. наук, доцент, Панов С. Л.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В данной статье медицинский дискурс рассматривается как особый вид институционального дискурса, в процессе функционирования которого происходит непосредственная и опосредованная коммуникация, связанная с профессиональной медицинской деятельностью.

Ядром дискурсивной коммуникации в области медицины является важнейшая сфера существования человека – его физическое и психическое здоровье.

Эффективная коммуникация в медицинской деятельности является одним из ключевых факторов сохранения здоровья человека.

Конечная цель коммуникации в медицинской деятельности – достижение взаимопонимания между коммуникантами по широкому кругу вопросов, связанных с медицинской проблематикой.

Результатом коммуникативного взаимодействия в рамках медицинского дискурса является функционирование своеобразного гибридного языкового феномена, возникающего вследствие взаимодействия – с одной стороны, научного медицинского дискурса, представленного врачебным сообществом, и наивного медицинского дискурса пациентов – с другой.

Цифровые средства массовой информации открыли для широких слоев общества доступ к специальным медицинским знаниям, что послужило причиной существенных изменений формы и содержания медицинского дискурса.

Языковая деятельность в сфере медицины имеет важную социальную значимость, поскольку затрагивает базовые вопросы физического существования отдельного человека и общества в целом.

Организация продуктивного обмена информацией между коммуникантами создает условия для успешного общения в рамках медицинского дискурса, следовательно, способствует снижению уровня социальной напряженности в вопросах общественного здравоохранения.

Со стороны научного сообщества стран Евросоюза к рассмотрению медицинского дискурса – в различных его аспектах, наблюдается возрастающий интерес; обзор отечественных исследований в этой сфере позволяет сделать заключение, что медицинский дискурс – с позиций его лингвистического описания, в нашей стране остается недостаточно изученным феноменом.

Целью данной статьи является исследование коммуникативных стратегий и тактик в дискурсивном общении, связанном с профессиональной медицинской деятельностью.

В совокупности научных работ, посвященных медицинскому дискурсу, значительное место занимает лингвистическое описание специфики речевой деятельности врача в аспекте диалогового общения с пациентом и родственниками пациента.

Т. В. Кочеткова, М. И. Барсукова, Е. А. Ремпель, А. Я. Рамазанова в коллективной статье анализируют особенности медицинского дискурса в ракурсе коммуникативного поведения врача.

В результате исследования авторы рекомендуют определенные виды речевого поведения, использование которых позволяет врачу эффективно решать коммуникативные проблемы любой сложности. Например, применение в диалоге формул русского речевого этикета, эвфемизмов даже в критических ситуациях позволяет сделать профессиональную речь деликатной, тактичной и коммуникативно-привлекательной.

Современные требования к медицинскому общению на профессиональном уровне предполагают свободное владение врачом грамотной и правильной речью; соответственно, высказывания врача должны быть целенаправленными, уместными и корректными.

Очевидно, что в профессиональную деятельность врача в качестве обязательной составляющей должна быть включена его коммуникативная компетентность [5].

Э. В. Акаева изучает профессиональный медицинский дискурс в русле выбора врачом оптимальных коммуникативных стратегий и тактик для достижения профессиональных целей.

В результате анализа коммуникативных особенностей профессионального общения врачей различного лечебного профиля с пациентами и их родственниками, автор выявил четыре типа базовых коммуникативных стратегий медицинского дискурса: когнитивные, прагматические, риторические стратегии и стратегии, связанные с организацией диалога.

Выбор той или иной стратегии, адекватных речевых тактик (приемов) и коммуникативных ходов определяется врачом исходя из особенностей конкретного коммуникативного акта. Исследователь приходит к выводу, что использование врачом определенного набора коммуникативных тактик обусловлено возрастом, социальным статусом пациента, его физическим и психологическим состоянием, а также личностными установками на взаимодействие с врачом [1, с. 7].

В. В. Жура проводит исследование закономерностей фукционирования устного медицинского дискурса в ситуации диалогового общения «врач – пациент» и приходит к заключению о неоднородности дискурсивных компетенций врача в их структуре и содержании.

Автор утверждает, что содержание дискурсивной компетенции представлено совокупностью целого ряда компетенций, в ряду которых присутствуют тезаурусная, экстралингвистическая, жанровая, интерактивная, речевая, паралингвистическая, эмотивная компетенции.

В структурном плане В. В. Жура выделяет общегностический и операциональный компоненты. Общегностический включает в себя знание коммуникации в сфере медицинской деятельности в самом широком смысле; операциональный компонент используется для актуализации знаний и умений врача в конкретном коммуникационном акте и служит индикатором уровня профессиональной коммуникативной компетенции врача [4, с. 12].

М. И. Барсукова отмечает, что выбор тактики определяется конкретной целью и условиями коммуникативной ситуации, индивидуальными личностными качествами; на выбор вербальных средств реализации избранной тактики наиболее существенное влияние оказывает уровень речевой культуры врача.

Также, автор подчеркивает, что использование врачом формул речевого этикета в процессе коммуникации способствует установлению контакта и продуктивному общению в рамках официально-вежливых отношений; речевое поведение врача, основанное на соблюдении правил вежливости, является наиболее эффективной тактикой в профессиональном общении [2, с.9].

При изучении коммуникативных стратегий и тактик в рамках функционирования медицинского дискурса следует принимать во внимание особенный характер речевого воздействия, используемого врачом в общении с пациентом, что находит свое выражение в форме строгого указания, лечебной рекомендации, запрета, предписания и, в случае необходимости, строгого приказа. В процессе коммуникации врач прибегает к суггестии – внушению, имеющую цель повысить мотивацию пациента на выполнение указаний врача.

Н. В. Гончаренко, проанализировав суггестивные характеристики медицинского дискурса на материале диалогов врачей и пациентов, пришла к заключению, что в диалогическом общении информативность и суггестивность являются основными характеристиками медицинского дискурса.

Маркерами суггестивности являются языковые средства, выполняющие фатическую функцию, назначение которой – привлечение внимания, установление контакта, оказание воздействия на пациента с целью формирования конструктивного порядка взаимоотношений. Анализ речевых маркеров суггестивности показал высокую степень её проявления в медицинском дискурсе [3, с.9].

Таким образом, общение между коммуникантами в медицинском дискурсе происходит с использованием стратегий различных типов:

когнитивных, прагматических, диалоговых, риторических, целью которых является изменение картины мира пациента.

В диалоговом общении врача и пациента по большей части используется когнитивная стратегия, поскольку она в наибольшей степени направлена на решение главной задачи – воздействовать на поведение пациента и побудить его к выполнению плана на лечение.

Суггестивность в медицинском дискурсе можно рассматривать как тактику, обуславливающую целенаправленное терапевтическое воздействие на пациента в процессе коммуникации.

Для достижения профессиональных целей врач должен обладать высоким уровнем коммуникативной компетенции.

Лингвистический анализ различных типов стратегий медицинского дискурса позволяет оптимизировать процесс коммуникативного взаимодействия в сфере медицинской деятельности.

Список литературы

1. Акаева Э. В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: автореф. дис. канд. филол. наук / Э. В. Акаева. – Омск, 2007. – 23 с.

2. Барсукова М. И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: автореф. дис. канд. филол. наук / М. И. Барсукова. – Саратов, 2007. – 21 с.

3. Гончаренко Н. В. Суггестивные характеристики медицинского дискурса: автореф. дис. канд. филол. наук / Н. В. Гончаренко. – Волгоград, 2007. – 27с.

4. Жура В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: автореф. дис. д. филол. наук / В. В. Жура. – Волгоград, 2008. – 42 с.

5. Кочеткова Т. В., Барсукова М. И., Ремпель Е. А. , Рамазанова А. Я. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача / Т. В.Кочеткова, М. И. Барсукова, Е. А. Ремпель, А. Я. Рамазанова // Мир науки, культуры, образования. №3 (70). – 2018. – С. 466 – 469.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ А. КРИСТИ «ТАИНСТВЕННЫЙ МИСТЕР КУИН» (“THE MYSTERIOUS MR QUIN”)

Путилина Л. В., канд. филол. наук, доцент, Тусина М.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Лингвистический аспект категории оценки довольно длительное время является предметом внимания многих исследователей (Шмелев 1973, Харченко 1976, Стернин 1977, Филиппов 1978, Петрищева 1984, Кремих 1986, Телия 1986, Ретунская 1996, Арнольд 2005, Никифорова 2008 и др.), указывающих на широту и неопределенность ее семантики. Многообразием отличается совокупность средств и способов выражения оценки – фонетических, морфологических, синтаксических, лексических и т. д. Оценка часто содержится в отдельных речевых жанрах, а также может быть компонентом фольклорных текстов (запреты и предписания, проклятия и пожелания блага). Следовательно, с точки зрения структурно-функционального подхода оценка находит выражение на всех уровнях языковой системы. В частности, на морфологическом уровне оценочное значение может выражаться как в рамках лексико-грамматических классов слов, так и на уровне частных грамматических категорий, значений и форм. Изменение оценочного компонента часто связано с изменениями грамматических характеристик слова: переход из имен собственных в нарицательные, из относительных в качественные, приобретение частями речи форм, несвойственных им ранее, – например, форма сравнительной степени у относительных прилагательных; или, наоборот, ограничение на употребление некоторых форм.

Цель данной статьи – рассмотреть способы и средства выражения оценочности в прозе А. Кристи на лексическом уровне.

Многообразие подходов исследования оценочности неизбежно приводит к многообразию существующих определений данной категории. В рамках данной статьи «оценочность» понимается как компонент в семантической структуре языковой единицы, информация о положительной или отрицательной характеристике объекта, об одобрительном или неодобрительном отношении к объекту, оценка, выраженная средствами языка.

Необходимо подчеркнуть, что оценочное высказывание раскрывает не только индивидуальный, но и общенациональный способ осмысления картины мира, ценностные ориентиры автора. Языковые средства выражения оценки формируют индивидуальный творческий стиль автора. Выявление этих средств и их описание дают представление о многообразных

возможностях слова в художественном произведении, в тексте, «преображенном» оценивающим субъектом (автором).

Общепризнанным является тот факт, что А. Кристи до сих пор считается одной из самых читаемых и экранизируемых английских писательниц XX века как в Британии, так и за ее пределами, и самым известным автором детективов. Именно произведения А. Кристи, наряду с романами А. К. Дойла, Г. К. Честертона, Ж. Сименона, Д. Л. Сейерс дали классические образцы детективного жанра и явились в дальнейшем моделями для огромного количества детективов, наводнивших прилавки книжных магазинов. Как отмечала Н. П. Михальская, «Созданные Кристи персонажи – детектив-профессионал Эркюль Пуаро и наделённая удивительной интуицией и наблюдательностью Джейн Марпл из деревушки Сент-Мэри-Мид – завоевали широчайшую популярность, заняв место в одном ряду с такими героями, как Шерлок Холмс, созданный творческим воображением англичанина Конан Дойла, и Мегрэ из романов французского писателя Жоржа Сименона» [3; 195].

Большинство отечественных исследователей: Г. Анджапаридзе, Н. Ильина, И. К. Кочеткова, М. Тугушева – единодушны во мнении, что детективные романы Агаты Кристи, охватывающие половину столетия, остаются интересными и полезными для тех, кто хотел бы найти в литературе сведения о быте, привычках англичан, словом, хотел бы познакомиться с особенностями повседневной жизни среднего класса Великобритании XX века и нормами его поведения. А. Кристи хорошо умела понять и выразить современные явления, происходящие в обществе и дать живую и точную картину жизни английского общества. Так, например, в произведениях писательницы широко представлены разного рода подробности обстановки и быта благополучного среднего класса Англии, даже манеры сервировки стола, мод, кулинарных рецептов и т. д. [2; 123].

Проза А. Кристи изобилует многообразием объектов оценочной характеристики, прежде всего, персонажей романов (их внешности, характеров, поведения, умственных способностей, отношения к окружающим людям), а также бытовой обстановки.

Анализ 74 оценочных высказываний показал, что имя прилагательное чаше всего используется для выражения оценки в прозе А. Кристи «Таинственный мистер Куин»: **Interesting** woman – very. So **still**, and yet so- **alive**. **Alive!** Not **exactly beautiful** – no, you wouldn’t call her **beautiful**, but there was a kind of **calamitous** magic about her that you couldn’t miss- that no man could miss [1;11] (Интересная женщина – очень. Такая статичная и в то же время такая живая. Живая! Не то чтобы красивая – нет, ее нельзя было назвать красивой, но в ней было что - то такое, от чего невозможно было оторваться, чего не мог не заметить ни один мужчина.); **Pleasant** level voice [1; 17] (Приятный ровный голос); “**A stounding** affair, that” [1; 19] (Поразительное дело); **Nice** girl [1; 22] (Красивая девушка); **Pretty** woman [1;

29] (Привлекательная женщина); A **charming** child – but so **naïve** [1; 38] (Очаровательная малышка, но такая наивная); Such a **nice** boy [1; 40] (Такой прекрасный мальчик); Very **thoughtful** grey eyes[1; 42] (Очень задумчивые серые глаза); Very **easy** - very **natural** [1; 45] (Очень легкий-очень естественный); **Easy** tone [1; 45] (Легкий характер); A **warming** quality [1; 45] (Располагающее к себе качество); A **wonderful** woman [1; 48] (Чудесная женщина); "**Clever** girl, too" [1; 334] (И к тому же умная девушка).

Средством выражения оценочности служат многочисленные конструкции с именем прилагательным и наречием. Для этого используются разнообразные структуры.

Структура **прилагательное + прилагательное + прилагательное:** A **main hand some young** gentleman [1; 77] (Главный молодой симпатичный мужчина); **Dark, beautiful, accomplished**, nothing **crude and unfinished** about her [1; 79] (Темная, красивая, дружелюбная, цельная женщина); It was a **grateful affectionate** letter [1; 157] (Это было благодарное сочувствующее письмо); A **charming, hardworking** child [1; 157] (Очаровательная, трудолюбивая малышка).

Структура: **наречие + прилагательное: exactly beautiful** [1; 11] (чрезвычайно красивая); A **happy married** man [1; 23] (счастливо женатый мужчина), very fair - remarkably fair [1; 29] (очень светлая, на удивление светлая); She seems to me **very charming** [1; 49] (она показалась мне очень очаровательной); A **very beautiful young** lady and well thought of [1; 77] (Очень красивая молодая дама с хорошей репутацией).

Структура**: превосходная степень прилагательного + прилагательное**: He is a **most remarkable** man [1; 62] (Он самый замечательный человек); the **most eligible parti** in the country [1; 80] (самое законное общество в стране); You have **a most curious** effect upon me [1; 95] (Вы оказываете на меня самое любопытное влияние); He's **the most unusual** fellow [1; 347] (он самый необычный человек); She's **the meanest woman** in England [1; 341] (Она самая подлая женщина в Англии); England's **greatest emotional** actress [1; 347] (Величайшая английская актриса).

Оценочность может выражаться именем **существительным:** He's the **Big Game** man' isn't he? [1; 37] (Он ведь важный человек, не так ли?); He's **a greatlion** him self [1; 36] (Он и сам важный человек); **Appreciative listener** [1; 79] (Благодатный слушатель); He was **the magnific entrider**, had apparently welloff [1; 82] (Он прекрасный наездник, и процветающий мужчина); I've heard that you are quite **a connoisseur**" [1; 338] (Я слышала вы хороший знаток своего дела); She was the ideal stage **grande dame** [1; 347] (Она была идеальной сценической гранд-дамой).

Для выражения оценочности иногда используется **Of-фраза:** A man **of** extraordinary vivid personality [1; 42] (необычайно яркая личность); a man **of** magic [1; 76] (настоящий волшебник); A lady **of** unimpreachible breeding and

social standing [1; 80] (Дама безупречного воспитания и высокого положения в обществе); a picture **of** light-heartedness, of careless shappyness [1; 81] (картина безмятежного и безоблачного счастья); the impression **of** immaturity about him [1; 162] (в нем была какая-то незрелость), quite a decentsort **of** man [1; 340] Вполне приличный человек).

На лексическом уровне оценка соприкасается с внешней (звуковой, графической) формой слова, с грамматическими и лексико-грамматическими категориями, глубоко затрагивает семантику.

Как показал семантический анализ, б*о*льшая часть оценочных высказываний имеет положительную тональность. Основная часть данных высказываний принадлежит персонажам, и, в основном, представлена в диалогах. В выборке преобладают эмоциональные оценки. Широко используются лексемы с интеллектуальными, эстетическими, этическими, нормативными оценками. Таким образом, характеры персонажей, раскрываются при оценке друг друга.

Объекты оценки в прозе А. Кристи довольно разнообразны. Это персонажи рассказов: их внешность, поведение, черты характера, чувства, умственные способности, отношение к окружающим людям и явлениям. Характеризуя своих героев преимущественно положительно, автор создает психологический портрет. Тесная связь оценочности с эмоциональностью способствует тому, что функциями оценочной лексики в художественном произведении становится выражение внутреннего эмоционального мира автора и выражение авторского отношения к изображаемому. Преобладание положительных оценочных высказываний в прозе А. Кристи демонстрирует оптимистичную тональность ее миропонимания, основанную на вере в справедливость, незыблемость моральных и нравственных устоев, основы которых лежат в викторианском воспитании писательницы.

Список литературы

1. Christie, Agatha. The Mysterious Mr Quin [Текст] / A. Christie. – London: Harper Collins Publishers, 2003. – 396 p

2. Анджапаридзе, Г. Вечные загадки Агаты Кристи / Г. Анджапаридзе // Неоконченный портрет: роман / А. Кристи; пер. с англ. Е. Шальневой. – Тверь: ТОО «Россия-Великобритания», 1993. – 268 с.

3. Зарубежные писатели [Текст]: библиографический словарь для школьников и поступающих в вузы: в 2 ч. / под. ред. Н. П. Михальской. – М. : [Дрофа], 2003. – Ч. I: А-Л. – 688 с.

INDEPENDENT WORK AS THE BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE UNIVERSITY

Raptanova I.N., Mokritskaya E.A.
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Orenburg State University»

This article describes the significant changes in the field of higher education, where a special role is assigned to the preparation of future graduates who are able to make self-decisions and to be responsible for themselves and for their actions. The new tasks put forward entail a revision of the content, forms, methods and means of teaching, as well as the formation of a new generation of teachers.

The article touches upon the changing nature of the interaction between the teacher and the student. The student becomes not only an object of learning, but a subject of the educational process, while the teacher is its organizer and coordinator.

Providing the student with a certain amount of information is relegated to the background, the formation of cognitive strategies for self-study becomes a priority. Independent work is regarded as the basis of a student-centered educational process. Accordingly, the approaches to its organization are changing [6].

New teaching methods, based on modern technologies, acquire an important role in organizing students' independent work. Not all of them are easy to use, though with their help the educational process becomes more and more exciting, and the studied material is assimilated faster. It is no secret that there is an interest in such teaching aids on the part of young people, therefore, it is advisable to present information in a form that is relevant to them and meets modern needs. An example of such technologies is innovative teaching and methodological support, which includes various electronic textbooks, simulations, and the virtual world.

Accordingly, in order to keep up with the times, the teacher needs to master this technical competence himself, which will allow him not only to influence the formation of skills and abilities of creative and intellectual development of students, change their motivation, but also to acquire innovative practical experience in solving intellectual, creative, deadlock and crisis problems.

The teaching and methodological work of the teacher should reach a new level through the creation, in cooperation with specialists in the field of pedagogy, psychology and information technology, educational materials of a new generation, placed in the network library. In order to provide preliminary approbation, it is advisable to create these electronic resources with the active participation of students. Cooperation with students, the diversity of products created (databases, modeling programs, theoretical reviews and lists of links to Internet sources) will give educational and methodological work a new quality. In addition, this approach to teaching should use technology that would motivate students to communicate by e-mail, both with the teacher and with the rest of the students. The student will no

longer be able to act as a passive recipient of information, since quality education presupposes the development of active independent cognitive activity.

Clear and uniform criteria for assessing the quality of education should be developed for all teachers and studied disciplines. The test system for assessing knowledge used in such training is clearly insufficient, the independence and activity of students, their creative abilities should also be assessed. Final tests should be accompanied by the possibility of ongoing testing of knowledge using special systems open for work at any time. Such systems should provide feedback to the teacher - explicit and virtual, for example, through a system of detailed commenting on incorrect answers or systems that adapt to the answers and provide material for working out the correct answer [7].

Information technology, based on networked computers, is the foundation for interactive learning.

According to the definition of the pedagogical encyclopedic dictionary edited by B.M.Bim-Bad, interactive learning is learning based on the interaction of the student with the learning environment, the learning environment, which serves as an area of mastered experience [1]. The student becomes a full participant in the educational process; his experience is the main source of educational knowledge. The teacher does not give ready-made knowledge, but encourages students to search for themselves.

With interactive teaching, all pedagogical techniques and actions are aimed at organizing such an educational process, which, being in the process of interaction between students and communication with the teacher, would motivate students to master the educational material independently and creatively. One of the distinctive features of interactive learning is that in the learning process, the already passed material is not so much consolidated as some new one is learned.

Recently, interactive teaching has been opposed increasingly to the traditional one. The crisis of traditional education, the presence of which is recognized by most teachers, can be traced in the following contradictions in teaching:

- between motivation and stimulation of learning: stimulation in traditional learning surpasses motivation, teachers complain that students do not want to study, and students - for boredom, monotony of study;
- between passive-contemplative and active-transformative types of educational activity: passivity in traditional teaching takes up most of the lesson (for example, when the teacher explains new material, students only listen to him);
- between psychological comfort and discomfort: in a traditional lesson, favorable conditions for lively, easy communication are created rarely;
- between education and training: in a classical lesson, students do not have the opportunity to talk, correct, evaluate each other;
- between individual development and learning standards: in traditional education, an individual approach to each student is carried out rarely.

Studying with the help of information technology helps to cope with all these contradictions. In the course of their use, there is an activation of the cognitive activity of students, an increase in their independence and initiative; there is an exchange of knowledge, ideas, methods of activity, values [3]. And what is more important, this happens in an atmosphere of goodwill and cooperation.

As mentioned earlier, innovative teaching is associated with the use of Internet technologies, game techniques, as well as the introduction of simulation technology into teaching [2].

Let's study this technology in more detail. For the first time, simulation technology appeared in France in the late 70s and became widespread there. Francis Debizer, one of its founders, gives the following definition of simulation: “simulation in relation to language is an imitative, imaginary and acted out reproduction of interpersonal contacts organized around a problem situation: studying a case, solving a problem, making a decision, etc. " [4].

V.I. Zagvyazinsky and G.V. Lavrentiev point out that, the specificity of simulation technology in teaching consists of various kinds of relationships' creation and replaying conditions of real life in the educational process. The organization in the process of teaching students' vital adequate to real social life activity, turns the educational process into a "school of life", which provides natural non-violent socialization, makes students not only the passive objects, but subjects of their activities [7].

The use of simulation technology in pedagogy will make it possible to develop a set of characteristic indicators:

- systematic thinking - the ability to embrace the phenomenon in many aspects, to highlight the interconnection of components in systems, to obtain voluminous knowledge for solving problems;
- determinism of the decision - the ability to establish cause-and-effect relationships, to see the relationships between phenomena;
- the likelihood of thinking - the ability to identify and predict possible ways of development of the process;
- concreteness of thinking - the ability to use the general provisions of the theory to explain current facts and situations, the ability to analyze them, draw conclusions;
- updating of ethical knowledge - self-control, responsibility, human dignity and professional honor [5]
- perspective thinking - the ability to see the perspective of events;
- efficiency of thinking - the ability to choose the path of the least expenditure of effort and time;
- reflexivity of thinking - the ability to put forward and test hypotheses, generate information, draw conclusions.

Information technology, based on networked computers, is the foundation for interactive learning. At this level, there is the possibility of online interaction in the network with remote users.

The basic capabilities provided by information technology determine the format of training organization. First of all, these include opportunities for acquiring knowledge and skills, as well as opportunities for communication between students who are simultaneously studying, opportunities for a large situational capacity.

So, the changing role of the independent work towards priority in the educational process at the university entailed a change in the way of its organization. New technologies play an important role in its organization, due to the use of which, students become full subjects of the educational process.

BIBLIOGRAPHY

1. Bim-Bad, B.M. Pedagogical encyclopedic dictionary / B.M. Bim-Bad. - M.,2002 .-- 344 p.
2. Clarin M.V. Pedagogical technology / M.V. Clarin.-M., 1989.-187p.
3. Drobotenko, Yu.B. Organization of independent work of students at the university in the study of pedagogical disciplines: dis. abstract of associate professor: 13.00.08 / Yu.B. Drobotenko. - Omsk, 2006.
4. Jones, K. Simulation in language teaching / K. Jones // The Internet TESL Journal. - 2002. - Pp. 145-148.
5. Mokritskaya E.A. Ethics as a factor of the person’s development in the pedagogical process of the higher educational establishment. Philological sciences. Issues of theory and practice. - 2017. - № 2. Ч. 2. - Pp. 198-200.
6. Raptanova I.N. Stages of organizing the independent work of future bachelors within the framework of the application of simulation technology [Electronic resource] / Raptanova IN // Philological sciences. Questions of theory and practice, 2017. - №. 6-1 (72). - Pp. 203-205.
7. Zagvyazinsky, V.I. Teaching theory in questions and answers: textbook. allowance / V.I. Zagvyazinsky. - M.: "Academy", 2006 - 140 p.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОШИБОК В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ

Родионова Т. И., канд. пед. наук,
Снигирева О. М., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Определение критериев оценки качества перевода художественного текста остается, как и прежде, одним из самых обсуждаемых вопросов. Преподаватель иностранного языка в ВУЗе, проверяя переводы учащихся, часто задается вопросом, что считать ошибкой, как определить весомость данной ошибки, ее ущерб всему тексту. Как пишет К. Норд, анализируя переводы, преподаватель имеет дело с переводческим продуктом, который в свою очередь является показателем не только умения осуществлять перевод, но и показателем уровня знания учащимися исходного и переводящего языков, соответственно, знания двух культур, показателем их профессионального уровня, т.е. осведомленность учащихся о предмете, о котором идет речь в тексте. Согласно К. Норд, развитию собственно переводческой компетенции мешает отсутствие или недостаточное развитие других компетенций, либо переводческая компетенция, вообще, не получает возможности реализации [9, S. 14]. Другими словами, речь идет о взаимосвязи переводческой компетенции с лингвистической, экстралингвистической и профессиональной компетенциями [6].

Определяя сущность понятия "переводческая ошибка», К. Норд опирается на понятие функционального перевода, которое является ключевым понятием "скопос-теории", согласно которой цель переводческого процесса определяется коммуникативной ситуацией [8]. Важными факторами любой коммуникативной ситуации являются функция текста и реципиенты, которые будучи последним звеном в акте коммуникации выполняют также определенную функцию. В связи с чем функциональная равнозначность - это один из критериев определения качества перевода. Другим критерием, по К. Норд, является "лояльность" по отношению к получателю перевода, которая запрещает переводчику игнорировать запросы и ожидания реципиентов [9, S. 16].

Выделяя четыре типа инструкций, которые должны содержаться в переводческом задании, К. Норд называет три типа переводческих ошибок, связанных с невыполнением той или иной инструкции: прагматические (pragmatische Übersetzungsfehler), наносящие наибольший урон тексту перевода, конвенциональные (konventionsbezogene Übersetzungsfehler) ошибки, а также языковые ошибки, связанные с конкретной парой языков (sprachenpaarspezifische Übersetzungsfehler) [9, с. 20].

В отечественном переводоведении выделяются несколько иные критерии оценивания качества перевода. Используя понятие "регулятивное воздействие" как способность исходного текста и текста перевода вызывать реакции у своих получателей, Л.К. Латышев, в свою очередь, говорит о равнозначности реакций получателей исходного текста и получателей текста перевода. И главным - но не единственным - критерием оценки качества перевода должно выступать равноценное регулятивное воздействие ИТ и ПТ; дополнительным же критерием служит структурно-семантическое подобие исходного и переводного текстов [3, с. 31–34].

Переводческие ошибки имеют двойственный характер с одной стороны, они обусловлены недостаточной квалификацией переводчика, с другой стороны, связаны с некоторыми особенностями исходного текста.

В работе Л.К. Латышева "Технология перевода" рассматриваются следующие типы переводческих ошибок:

- нормативные: нормативно-языковые и узуальные ошибки; семантические ошибки;

-функционально- и нормативно-стилистические ошибки, "собственные" стилистические недочеты переводчика;

- ошибки содержательного плана [Там же, с.90-100, 234-251].

Для анализа ошибок содержательного плана в переводах учащихся мы взяли классификацию Л.К. Латышева. Основу его классификации составляет степень воздействия ошибок, возникающих при передаче исходного содержания, на получателя перевода:

1) искажение - полная дезинформация получателя о том, что сказано в исходном тексте;

2) неточность - дезинформация адресата перевода относительно предмета высказывания, но степень дезинформации менее существенна, чем в случае искажения. Для более четкого разграничения искажения и неточности следует принимать во внимание смысловую роль, функциональную нагрузку неверно переданной части содержания;

3) неясность - ошибка, которая оказывает "дезориентирующее воздействие". Данный тип ошибок содержательного плана, по словам Л.К. Латышева, сбивает мысль адресата перевода с пути, "поскольку содержание изложено переводчиком таким образом, что непонятно "куда мысли идти"". Зачастую данная ошибка возникает при злоупотреблении переводчиков приемов транслитерации и транскрипции [Там же, с.234-240].

Оценивая степень неверного воздействия на адресата перевода перечисленных выше ошибок, следует учитывать жанр переводимого текста, т.е. наличие в тексте либо когнитивной информации, требующей точной передачи в тексте перевода, либо художественного вымысла. Поскольку то, что в одном типе текста можно расценить как искажение, в другом типе текста будет рассматриваться как неточность. Но из этого не следует, что

переводчик может неаккуратно относиться к содержанию художественного текста оригинала.

К причинам возникновения ошибок при передаче исходного содержания можно отнести следующее:

- непонимание или неполное понимание переводчиком содержания оригинала;
- буквалисткий подход к переводу:
- неправильный выбор переводческого соответствия.

Для анализа переводческих ошибок мы использовали отрывок из романа А. Йодл «Алисия охотится за Мандаринкой» (A.Jodl “Alicia jagt eine Mandarinente“) [7]. В отрывке речь идет о двух подругах Алисии и Диди, прогуливающихся после дождя. Алисия узнает, что муж Диди изменял ей. Она поддерживает подругу и в то же время замечает волевые черты ее характера, отражающиеся в ее поведении. Работы 20 обучающихся (ученики старших классов и студенты колледжей и университета), участвовавших в переводческом конкурсе, послужили объектом исследования. Предметом анализа мы обозначили некорректные переводы слов – 11 лексических единиц, отрицательно влияющие на восприятие адресатом образа персонажа, а также искажающие детали повествования. Орфографические и грамматические ошибки в переводах сохранены.

1. Auf den Fußwegen glitzerten überall Pfützen im Licht der Straßenlaternen. Didi sah es und ***begab sich*** *auf den trockenen Streifen Asphalt* ***daneben.***

На пешеходных дорожках повсюду блестели лужи в свете уличных фонарей. Диди увидела это и ***перешла*** *на сухую полосу асфальта.*

У обучающихся возникла неточность или неясность при передаче содержания исходного текста, которая дезинформирует читателя относительно действия Диди. Впоследствии мы узнаем, что рядом расположена другая полоса для велосипедистов. Rad-und Fußweg - дорожка для пешеходов и велосипедистов - имеет две полосы, которые предназначены для соответствующих участников дорожного движения и обозначена предписывающим знаком. В 3 предложениях передача исходного содержания оказалась неточной.

Заметив их, Диди ***рывками направилась*** *по сухим клочкам асфальта.*

Диди увидела, что на противоположной стороне улицы было сухо, и ***поспешила перейти*** *дорогу.*

Диди увидела его и ***подошла к сухой*** *полосе асфальта рядом с ним.*

В 11 предложениях перевод был совсем неясен, поскольку уводит мысль от содержания. Получатель перевода не понимает, что женщины идут по одной дорожке, которая является цельным строго разграниченным пространством. Например,

Диди увидела их и ***отправилась*** *на сухую полосу асфальта рядом* ***с ним.***

Диди обратила на это внимание и ***ступила*** *на сухую полосу асфальта* ***неподалеку.***

Диди это увидела и ***подошла*** *к сухой полосе асфальта.*

Увидев рядом сухую полоску асфальта, Диди ***направилась к ней, чтобы их обойти.***

Диди видела их ***и шла*** *по сухой полосе асфальта.*

Обучающиеся не соотнесли действие героини с малознакомым объектом действительности. В данном случае ошибка относится к разряду неточностей или неясностей. В технической или публицистической литературе действия субъекта могут нести большую смысловую нагрузку в тексте, тогда данная ошибка могла бы существенно дезинформировать адресата перевода, и с большей долей вероятности ошибка будет обозначена как искажение.

2.„Das ist für Radfahrer“, sagte Alicia, ***die jüngst erst ihre vierte Klasse in den Verkehrsunterricht begleitet hatte.***

«Это для велосипедистов», сказала Алисия, которая совсем недавно сопровождала свой четвертый класс на занятие по правилам дорожного движения.

В Германии дети 4 класса проходят подготовку к экзамену на вождение велосипеда. Только сотрудники полиции полномочны проводить данные занятия, а учитель сопровождает учеников при проведении как теоретических, так и практических занятий. Допустимо повторение правил с учителем, изучение исторической справки, анализ изученного материала. Соответственно, учитель также сведущ в правилах дорожного движения. У 8 обучающихся допущена ошибка, искажающая ситуативный контекст (неточность):

«Это для велосипедистов», сказала Алисия, ***которая недавно провела свой четвертый класс на уроках транспорта.***

«Это для велосипедистов», - сказала Алисия, ***которая недавно провела в четвёртом классе урок по правилам дорожного движения.***

«Эта дорожка для велосипедистов», - сказала Алисия, ***которая только недавно провела урок безопасности дорожного движения в четвертом классе.***

Другие 6 обучающихся посчитали, что Алисия училась сама (неясность):

«Это для велосипедистов», - сказала Алисия, ***только недавно окончившая четвертый год изучения правил дорожного движения.***

«Это дорожка для велосипедистов», - заметила Алисия, ***которая шла со своего четвертого занятия по вождению.***

«Это для велосипедистов», - сказала Алисия, ***которая недавно перешла в четвёртый класс дорожного движения.***

3,4. „Jetzt ist es für uns“. ***Didi verzog leicht den Mund, was halb spöttisch, halb ermutigend wirkte.***

Сейчас она для нас. ***Диди слегка скривила рот, что казалось не то насмешливым, не то ободряющим.***

В описании выражения лица у 4 обучающихся возникала неточность в передаче мимики Диди: ***Диди слегка сжала рот, Диди подбадривающе улыбнулась, рот Диди растянулся в ободряюще-насмешливой улыбке, Диди насмешливо и обнадеживающе улыбнулся.***

Неясность определена у 6 обучающихся: ***губы Диди слегка скривились, губы Диди скривились в улыбке, рот Диди слегка скривился, улыбка на лице у Диди слегка скривилась, Диди непринужденно скривила так рот, на лице улыбка Диди слегка скривилась.***

Пассивные конструкции ***губы Диди слегка скривились, губы Диди скривились в улыбке*** и др. предполагают воздействие на Диди извне. При чтении переводов складывается впечатление, что Диди вынуждена это сделать, и хочется понять причину этого. Диди же самостоятельно приняла решение перейти на запрещенную полосу, поэтому от нее исходит действие. Уместнее будет применить действительный залог переводного глагола - ***Диди слегка скривила рот***, потому что продолжение предложения предполагает понимание Алисией эмоции Диди.

Вторая часть предложения у 12 обучающихся имеют недочеты из-за неудачного подбора переводческих соответствий: ***немного насмешливо, но в тоже время ободряюще; что отчасти выдавало иронию, отчасти подействовало приободряющее; что выглядело наполовину насмешливым, на половину ободряющим***. Они были квалифицированы как неясности. Немецкое выражение *halb…, halb - не то..., не то...* не указывает на половинчатость выраженной эмоции, оно дает читателю поразмышлять об альтернативах воздействия мимики Диди на Алисию.

5. Didi konnte so etwas: **Gesetze und Regeln wie Luft behandeln.**

Диди могла идти на что-то подобное: ***игнорировать законы и правила***

При объяснении причины «незаконнопослушного» поведения автор использует выражение wie Luft behandeln. Переводы вводят в заблуждение адресатов (7 искажений). Например:

Диди была смелая и умная женщина, которая ***почитала правила как воздух****, она ими дышала и всегда* ***неукоснительно им следовала****.*

Диди знала следующее: законы и правила необходимы как воздух.

Диди знала правила и законы как пять своих пальцев.

Некоторые переводы уводят мысль в сторону (7 неясностей):

Это могла сказать только Диди, которая легко может исправить законы и правила, словно вылечить воздух.

Для Диди законы и правила были словно ветер.

Диди ничего не стоило обращаться с правилами и законами как с воздухом.

Знание данного фразеологизма помогло бы обучающимся избежать данных ошибок.

волнуйся, к счастью, нам повезло. Непонятно, в чем должно повезти им обеим, и в чем состоит их счастье? Вполне уместно было бы классифицировать данные ошибки как неясность, если бы не ключевая смысловая нагрузка, влияющая на контекст содержания исходного текста.

Во второй части предложения ошибки были классифицированы как неточности (8), например, ***пока со свистом закрывались двери; как двери с шумом закрывались; шипяще закрывали двери; в то время, как двери с шумом закрывались,*** и неясности (3), например, ***двери вагона со скрипом закрылись; когда двери зашипели.***

Наиболее частые ошибки выявлены в лексических единицах, выражающих качества, признаки и свойства (*helles, perlendes Lachen; erhaben; nachrückend, zischend*), а также выражающих действия (*sich begeben ...daneben; begleiten, verziehen*). Устойчивые выражения (*zum Glück*; *wie Luft behandeln),* связующие слова (*was halb..., halb ...)* также явились проблемным полем для обучающихся.

Таким образом, было рассмотрено 11 выражений, имеющих недочеты разной степени: искажение, неточность и неясность. Конечно, при более детальном изучении переводов учащихся и студентов можно было выявить еще ряд ошибок. Обзор имеющихся недочетов был соотнесен с восприятием образов персонажей, а также со значимыми деталями повествования, что дало основание классификации ошибок.

Выводы:

1. Ошибки содержательного плана чаще всего возникают из-за незнаний социокультурных реалий исходного языка. Преодолевать данную проблему возможно при помощи сравнительного анализа аспектов профессиональной деятельности разных культур, поскольку, во-первых, понятия терминологически кристаллизуются в языке, во-вторых, вырабатывается направление действий переводчика - где можно изучить данную реалию? К кому возможно обратиться для прояснения смысла контекста, лексической единицы?

2. При переводе художественной литературы происходит ясное осознание пробелов в знании родного языка, в подборе выразительных средств на родном языке. Поэтому обучающимся полезно использовать «Словарь эпитетов русского литературного языка» К.С. Горбачевича (С-П., 2000) [1], «Словарь сочетаемости слов русского языка» под ред. П.С. Денисова (М.,1983) [5]. Уместно также использовать такие интернет-ресурсы как «грамота.ру» и другие справочно-информационные источники по русскому языку.

3. Перевод с немецкого на русский также будет менее ошибочным, если обучающиеся возьмут себе за правило использовать в переводческой деятельности такие словари как «Немецко-русский словарь разговорной

лексики» В.Д. Девкина (М., 1994) [2], а также «Немецко-русский фразеологический словарь» Л. Э. Биновича и Н. Н. Гришина (М., 1975) [4].

Список литературы

1. Горбачевич К.С. Словарь эпитетов русского литературного языка. СПб., 2001.

2. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. М., 1994.

3. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: Академия, 2008.

4. Немецко-русский фразеологический словарь / под ред. Л.Э. Биновича, Н.Н. Гришина, Г. Малиге-Клаппенбах, К. Агриколы. М., 1975.

5. Словарь сочетаемости слов русского языка /под ред. П.С. Денисова, В.В. Морковкина. М., 2002.

6. Gülmüş Z. Übersetzungsqualität literarischer Übersetzung. Eine Untersuchung am Beispiel der türkischen Übersetzungen von E.T.A. Hoffmanns Novelle Das Fräulein von Scuderi / Studien zur deutschen Sprache und Literatur 2017/I, S. 2.

7. Jodl A. Alicia jagt eine Mandarinente. Verlagsgesellschaft mbH & Co KG, München, 2018.

8. Reiss K., Vermeer H.J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Thubingen: Niemeyer,1984.

9. Schippel L. Übersetzungsqualität: Kritik – Kriterien – Bewertungshandeln. Frank &Timme GMBH Verlag für wissenschaftliche Literatur. Berlin, 2006.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ

Романюк М.Ю., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

«Компетенция (в переводе с латинского competentia) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней» [18].

Термин «языковая компетенция», который ввёл американский лингвист Н. Хомский в середине XX в., обозначает способность понимать и выдавать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения. Это подразумевает способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке.

Однако понятие языковой компетенции обширное и исследования в этой области еще не закончены, но, тем не менее, именно это понятие отражает конечную цель изучения языка.

Следовательно, задача каждого педагога состоит в том, чтобы создать условия, при которых любой студент мог бы идти по пути совершенствования, умел мыслить самостоятельно, нестандартно, а главное «научить учиться» и делать это на протяжении всей жизни.

На занятиях по иностранному языку необходимо стремиться к формированию у бакалавров лингвистики всех видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Кроме того, стоит учитывать индивидуальный и дифференцированный подходы.

В теории и методике обучения иностранным языкам анализом структуры языковой компетенции занимались многие исследователи. Согласно зарубежному ученому Ян вак Эк языковая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции при любом уровне ее сформированности. Соответственно, по мнению ученого, «способность человека правильно конструировать грамматические формы и выполнять синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка лежит в основе языковой компетенции» [20].

В монографии Совета Европы по общеевропейским компетенциям владения иностранным языком 2001 г. [13] данное понятие определяется как знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленное высказывание. В структуре языковой компетенции выделяются

следующие компоненты: 1) лексический; 2) грамматический; 3) семантический; 4) фонологический; 5) орфографический; 6) орфоэпический. [13].

Рассмотрим подробнее содержание и особенности каждого компонента, составляющего основу языковой компетенции согласно концепции ученых Совета Европы.

Знание словарного состава языка входят в основу лексической компетенции. Лексические, грамматические элементы языка и способность употреблять их в речи так же входят в лексическую компетенцию.

Ученые Совета Европы под грамматической компетенцией подразумевают знания элементов грамматики и употребление их в своей речи. В монографии Совета Европы приводятся параметры и категории, используемые при грамматическом описании языка. Описание грамматического строя языка включает такие понятия: элементы, категории, классы, структуры, процессы и виды связей. В документе Совета Европы предусматривается усвоение морфологии и синтаксиса изучаемого языка для формирования грамматической компетенции студентов.

Ученые Совета Европы определяют семантическую компетенцию учащихся как знание выражения определенного значения слова и умение использовать данные способы выражения в процессе общения, т. е. усвоение лексической, грамматической и прагматической семантики слова.

Фонологическая компетенция – это знание и умение воспринимать/ воспроизводить иноязычную речь.

Ученые Совета Европы определяют орфографическую компетенцию как знание символов, которые мы используем при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме. Они описывают орфоэпическую компетенцию как умение правильно прочитать слово по его графической форме. [13, 104–112].

В отечественной теории и методике обучения иностранным языкам также существует множество различных концепций определяющих структуру языковой компетенции. Так, в содержание данного понятия Н. Д. Гальскова включает знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми средствами общения (лексико-грамматическими и фонетическими) [5, 19]. В своей монографии В. В. Сафонова [14] включает в состав языковой компетенции следующие компоненты:

1) языковые знания о правилах лексико-грамматического оформления фраз и сверхфразовых единств в изучаемых видах речевых произведений, произносительных нормах оформления иноязычной музыки, интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз, сверхфразовых единств, дискурса, общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках;

2) языковые навыки – распознавание лексически и грамматически приемлемых высказываний на иностранном языке, декодирование языковых понятий, образно схематическое представление языковой информации о правилах построения и оформления фраз и сверхфразовых единств на иностранном языке, фонетическое, лексико-грамматическое, интонационно-синтаксическое оформление высказываний в соответствии с литературными нормами;

3) языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил (вербальных и образно-схематических) и языковых алгоритмов [14, 100].

К. М. Ирисханова и Г. В. Стрелкова включают в содержание языковой компетенции в процессе обучения иностранным языкам следующие компоненты:

– знание фонологических, лексических, грамматических явлений и закономерностей изучаемого языка как системы;

– знание литературной нормы изучаемого языка;

– языковые характеристики видов дискурса;

– основные речевые формы высказывания: повествование, описание, монолог, диалог [8].

В отечественном стандарте по иностранным языкам формирование языковой компетенции выделяется в качестве цели обучения и рассматривается эксплицитно, в составе коммуникативной компетенции. Языковая компетенция реализуется на основе своих компонентов – фонетических, лексических, грамматических и орфографических навыков. Таким образом, анализ структуры языковой компетенции в работах зарубежных и отечественных исследователей позволяет установить, что языковая компетенция присутствует во всех современных моделях коммуникативной компетенции. Подводя итог, можно сказать, что формирование языковой личности является основной задачей обучения языку. Получая совокупность знаний, умений, способов деятельности, бакалавры лингвистики овладевают языком на уровне компетенции. А это означает, что они хорошо обучены, обладают познаниями и опытом, способны самосовершенствоваться далее.

Компетентностный подход в обучении иностранному языку бакалавров лингвистики.

Компетентностный подход является актуальным в модернизации высшего образования в наше время [18]. Под термином «компетентностный подход» мы понимаем «постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной передачей знаний и формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, определяющих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического и

информационного коммуникативно-насыщенного пространства» [15]. Исследователь А. Г. Бермус говорит о сущности компетентностного подхода: он «дает ответы на запросы производственной сферы»; проявляется как «обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность»; В. А. Болотов понимает компетентностный подход как «обощенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций» [3]. А. А. Рыбакова данный подход характеризует как «попытку привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда» [7, 8].

Образование стремится подготавливать востребованного специалиста, и это приводит к смещению акцентов ожидаемых результатов обучения с комплекса специальных знаний на набор соответствующих компетенций и формирование профессиональной компетентности будущего бакалавра. Понятия «компетенция» и «компетентность» являются на сегодняшний день категориями компетентностного подхода [18]. Профессиональная компетентность характеризуется как единство «интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [19, 13].

В контексте обучения ИЯ бакалавров лингвистики содержание обучения представляет собой основу комплексного образования, в котором отражаются как предметный, так и процессуальный аспекты. Первый из них соотносится с комплексом знаний, вовлекаемых в процесс обучения ИЯ, второй — с навыками и умениями использовать приобретаемые знания в устной и письменной коммуникации [5]. Конечная цель обучения иностранному языку в вузе - профессиональная компетентность лингвиста. Ее сущность раскрывается через понятие «вторичной языковой личности» (И. И. Халеева), которая характеризуется как «показатель способности человека к общению на межкультурном уровне». Вторичная языковая личность формируется при взаимосвязи межкультурной компетенции с коммуникативной [5, 74]. Они являются ключевыми составляющими профессиональной компетентности бакалавра лингвистики. Коммуникативная компетенция предполагает «способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [14, 45].

Межкультурная коммуникативная компетенция — это «компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов

значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [6, 236].

Говоря о связи межкультурной и коммуникативной компетенций, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез отмечают, что первая имеет дело с онтологическим аспектом становления личности, а вторая — с ее языковыми и речевыми способности. И следовательно мы можем сделать вывод, что межкультурная и коммуникативная компетенции взаимно обусловлены и их становление и развитие связано друг с другом [5, 74].

Многие исследователи сходятся во мнении, что компонентами коммуникативной компетенции являются лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая и социальная компетенции [17].

Таким образом, компетентностный подход в обучении ИЯ бакалавров лингвистики обеспечивает более глубокое понимание сущности языкового образования в высшей школе, а также создает надежную основу для улучшения качества подготовки будущего выпускника вуза, чья профессиональная компетентность отвечает современным потребностям.

Развитие образования в наши дни органично связано с повышением уровня его информационного потенциала. Интернет объединяет множество серверов, которые хранят в себе огромный объем информации из разных областей знаний [2, 85-86].

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата. Г.К. Селевко отмечает, что «с появлением Интернета коммуникация впервые попала в ситуацию быстрого, постоянного, взаимного общения на любом расстоянии...» [12, 216].

С точки зрения Р.Н. Абалуева, «Интернет-ресурсы включают автоматизированную среду получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, которая реализуется в сети Интернет и содержит машинный и человеческий элементы» [1, 10]. Р.Н. Абалуев, О.Е. Фаевцова и некоторые другие исследователи подразделяют Интернет-ресурсы на две большие группы: с избирательной интерактивностью и с полной интерактивностью, где под интерактивностью подразумевается непосредственное взаимодействие пользователя с информационно-вычислительной системой. [11, 25].

Интернет-ресурсы - это информация, хранящаяся в компьютерной сети и представляющая собой информационные объекты, которые существуют в виде логически завершенных записей или файлов в режиме постоянного обновления [1, 12].

Рассматривая ресурсы сети Интернет в образовательном контексте, Е.С. Полат выделяет такие направления их применения в преподавании иностранного языка, как доставка информации, получение дидактических и

учебно-методических материалов, создание среды обучения, основы курса обучения, обеспечение коммуникативной среды для развития речевых навыков и умений, формирования коммуникативной компетенции [7, 22-35].

Модели обучения с использованием сети, по мнению Т.А. Болдовой, делятся на две группы: смешанное и полное интернет-обучение. В смешанном виде обучения Интернет-ресурсы периодически встраиваются в традиционный учебный процесс, а в полном - обучение полностью проходит в сети Интернет [4, 21-22].

В отношении применения Интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин выделяют интегрированное обучение на основе информационно-коммуникационных технологий (англ. Blended Learning) и сетевую технологию обучения. Blended Learning построена на основе интегрирования очных, дистанционных форм обучения и применения ИКТ [2, 80]. Сетевая технология обучения предусматривает использование сети Интернет на всех основных этапах обучения иностранному языку: при создании и передаче информации, приобретении знаний, формировании навыков и умений, осуществлении контроля над их формированием в процессе взаимодействия между преподавателем, обучающимся и администратором сети [2, 272].

Специалисты в области компьютерной лингводидактики (М.А. Бовтенко, Е.С. Полат, И.Н. Розина и др.) считают возможность виртуального погружения обучающихся в аутентичную языковую среду, которая создается благодаря применению Интернет-ресурсов, наиважнейшим условием овладения ими иностранным языком и рассматривают интернет - технологии как средство формирования и развития иноязычной языковой компетенции студентов [9, 142].

По нашему мнению, при формировании языковой компетенции будущих бакалавров лингвистики виртуальные источники помогают:

- увеличить наглядность и повысить доступность обучения профессионально-ориентированному иностранному языку;
- стимулировать внедрение новых активных форм обучения;
- мотивировать к коллективной и самостоятельной работе студентов;
- развить навыки самостоятельной работы в познавательной деятельности;
- обеспечить гибкость и разнообразие учебного процесса, индивидуально подходить к процессу обучения.

Таким образом, использование ресурсов сети Интернет в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку будущих бакалавров лингвистики способствует созданию иноязычной информационно-коммуникационной среды, активизирующей формирование иноязычной профессионально-ориентированной языковой компетенции обучающихся [12, 197].

Одной из актуальных задач современной дидактики является классификация Интернет-ресурсов, применяемых в учебных целях. В отечественной педагогической литературе существует несколько классификаций ресурсов сети Интернет, основанных на различных классификационных параметрах.

Г.К. Селевко группирует ресурсы сети Интернет на основе следующих критериев [15, 217]:

- уровень и характер применения в обучении (общепедагогический, отраслевой, модульно-локальный);
- вид социально-педагогической деятельности (обучение, социализация, культурологическая деятельность);
- организационные формы (индивидуальные и групповые).

Проведенный обзор представленных в педагогической литературе классификаций виртуальных источников как средства обучения свидетельствует о том, что исследователи классифицируют ресурсы сети Интернет, руководствуясь различными принципами и на основе различных признаков виртуальных источников. На наш взгляд, применительно к формированию вышеназванной компетенции оптимальной классификацией Интернет-ресурсов является их распределение по группам в соответствии со сферами возможного использования виртуальных источников в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку.

По мнению Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, Г.К. Селевко и др., наиболее эффективно использовать Интернет - ресурсы при [2, 85-86]:

- поиске и получении иноязычной информации от удаленных источников, ее обработке с целью применения в учебной и профессиональной деятельности;
- иноязычной коммуникации обучающихся с использованием сетевых технологий, участии в совместных научных исследованиях, образовательных проектах, обучении и контроле;
- публикации обучающих материалов на иностранном языке в гипермедийном варианте;
- создании собственного Интернет-ресурса образовательного назначения или персонального вебсайта.

Одним из педагогических условий формирования иноязычной профессионально-ориентированной языковой компетенции будущих бакалавров на основе Интернет-ресурсов является отбор виртуальных источников в соответствии с принципами аутентичности, профессиональной направленности, интерактивности, информационной ценности, надежности и адекватности для самостоятельной работы [16, 85-187].

Коммуникативное обучение языку посредством Интернет подчеркивает важность развития способности студентов и их желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения. Первостепенное значение придается пониманию, передаче

содержания и выражению смысла, а изучение структуры и словаря иностранного языка служат этой цели.

Список литературы

1. Абалуев, Р.Н. Интернет-технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. Ч.3 / Р.Н. Абалуев. - Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2012. - 114 с.

2. Азимов, А.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / А.Г. Азимов, А.М. Щукин. - М.: ИКАР, 2014. – 448 с.

3. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Эйдос: интернет-журнал. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/ - Дата обращения – 02.05.2018.

4. Болдова, Т.А. Методика обучения студентов старших курсов иностранному языку в телекоммуникационных сетях с использованием Интернет-технологий / Т.А. Болдова. – М., 2014. – 362 с.

5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. 6-е изд. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издат. центр «Академия», 2015. – 336 с.

6. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. - СПб., 2015. – 340 с.

7. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е.С. Полат. М.: Гуманитарный ИЦ «ВЛАДОС», 2016. – 272 с.

8. Ирисханов, К. М. «Языковой портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента / К.М. Ирисханов, Г.В. Стрелкова. - М.: МГЛУ, 2011. – 143 с.

9. Климкович, Е.Я. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области информационных технологий / Е.Я. Климкович // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. - 2012. – С. 194 - 197.

10. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справ. пособ / И.Л. Колесникова. - М., 2015. – 280 с.

11. Колшанский, Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский. – М., 2015. – 110 с.

12. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Стандарты второго поколения / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2009. – 285 с.

13. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. 2001 / перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К. М. - М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.

14. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. - Воронеж: Истоки, 2016. – 237 с.

15. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование,2004. – Режим доступа: http://matem.uspu.rU/i/inst/math/subjects/M040PDMAT_ MAT2007D02.pdf. – Дата обращения – 07.09.2018.

16. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2016. – 816 с.

17. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособ. для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - М., 2005. – 107 с.

18. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской. - М., 2015. – 132 с.

19. Шапошников, К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. канд. пед. наук / К.В. Шапошников. - Йошкар-Ола, 2016. – 126 с.

20. Van Ek, J. A. Objectives for foreign language learning. Volume 1: Scope / Strasbourg, Council of Europe Press, 2014. – 287 p.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛАЖА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент,
Шуляка М.И.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В настоящее время методическая литература содержит многочисленное количество форм, способов, а также методов работы с учебным материалом по обучению иностранному языку. Развитие у учащихся способности к рассуждению, выражению собственных мыслей и идей по той или иной теме, становление речемыслительной деятельности выступает одной из ведущих задач в образовательном процессе. Вследствие этого для становления ассоциативного мышления и систематизации знаний необходим поиск оптимальных и креативных инструментов.

Считается, что техника коллажа – одна из наиболее эффективных форм ознакомления студентов с определенной информацией. Его основная функция заключается в создании визуальных семантических связей в виде цепочки с точной структурой с целью ознакомления с основной концепцией изучаемого материала. Можно отметить, что, по мнению В. Е. Чернявской, коллаж представляет собой определенный вид сообщения, разнородные составляющие которого «образуют единое визуальное, структурное, смысловое целое, оказывая на адресата комплексное, прагматическое воздействие» [1].

Традиционно в процессе обучения иностранному языку учителя нередко применяют наглядные такие подручные средства, как фотографии, всевозможные картинки, схемы, таблицы, комиксы и др. В настоящее время развитие зрительных образов, а также способностей оценивать, анализировать, сравнивать, интерпретировать, презентовать и формировать новые образы благодаря полученному материалу относится к важным задачам иноязычного образования.

С нашей точки зрения, коллаж на фоне всех вышеперечисленных средств обучения обладает наиболее соответствует специфике когнитивного восприятия и мышления современных учащихся. Он также отвечает важному условию, при котором дидактические средства должны быть подходящими для организации визуальной коммуникации при освоении родной и иной культуры.

Применение коллажа на уроках английского языка способствует ознакомлению с разным материалом по новой теме, а также данный метод считается одной из наиболее эффективной форм обучения новой лексике. Помимо этого, данный вид деятельности обладает значимой образовательной

ценностью для учеников, потому что нацелен на развитие у них социальной компетенции, а именно овладение учащимися самостоятельной учебной деятельностью, умение рационально организовать работу с целью развития чувства ответственности за конечный результат, а также умение публично выступать и демонстрировать свою готовую работу.

Прежде всего, коллаж представляет собой средство визуальной наглядности, которое олицетворяет образно и схематично зафиксированную при помощи языковых и экстралингвистических средств некоторую часть содержательной информации, объединенную ключевой и основной идеей. Вокруг ядра коллажа формируется разнообразная, многоуровневая «сателлитная» информация, которая составляет лексико-семантическую основу ядерного понятия. К ним можно отнести названия различных текстов, фразы и предложения, картинки и фотографии, музыкальные фрагменты, слова-реалии, грамматические категории и др.

Согласно классификации Б.Д Мюллера, существуют следующие виды коллажей, которые используются в обучении иностранным языкам [2]:

1. Коллаж типа A (Einfaches Sonnen System) напоминает обычную солнечную систему, где в центре расположено основное понятие или ядро, и от него в разные стороны расходятся лучи «сателлитной» информации.

2. Коллаж типа B (Blinde Flecke) или по-другому слепое пятно. Когда в коллаже присутствуют пустые места в виде пятен, а студентам необходимо определить, что было пропущено и для каких сведений предполагается данное место в коллаже.

3. Коллаж типа C (Blinder Kern), это также слепое ядро, которое имеет соответствие с коллажем типа A. Но учащимся предстоит обозначить главную концепцию коллажа после ознакомления с фоном коллажа.

4. Коллаж типа D (Blitzlicht) или, по-другому вспышка, формируется с помощью одного текста, в котором учащимся необходимо выбрать наиболее актуальную страноведческую информацию.

5. Коллаж типа E (Wechselkern) или же чередующееся ядро представляет собой манипулирование «сателлитной» информацией исходя из того, какое понятие выступает основным.

В процессе обучения иностранному языку техника коллажа реализовывается при создании наглядной модели, включающей в себя соответствующие этапы и предполагающей конкретную последовательную, закономерную и структурированную деятельность, реализующаяся в следующих этапах [3]:

- подготовительный;
- организационно-исполнительный;
- презентационный;
- итоговый.

Исходя из того, что урок представляет собой разнообразную форму построения образовательного процесса и проводится регулярно с целью

решения образовательных и воспитательных задач, применение метода коллажирования как средства обучения иностранному языку расширяет возможности педагога в выборе материала, методов и форм учебной деятельности, что помогает сделать уроки интересными, увлекательными, познавательными и эмоционально насыщенными.

В ряде организационных процессов коллаж демонстрирует положительное взаимодействие учащихся друг с другом, выступает средством коммуникации, в основе которого находятся факты о культуре изучаемого языка, изображенные в коллаже. Например, выявление проблемы, темы и предметов рассуждения, что безусловно необходимо для учеников, поскольку нередко в образовательной деятельности используется исследовательский подход. Для организации продуктивной работы с методом коллажирования в учебном процессе применяются такие формы общения, как информационная, интерактивная и перцептивная [4].

Первый способ общения, а именно информационный, заключается в обмене между субъектами коммуникации различных идей, мыслей и эмоций, а также исходя из этого коррекции полученной информации, что собственно приведет к последующему ее овладению коммуникантами, которые связаны между собой атмосферой определенного настроения и когнитивным процессом.

Используя следующий способ общения, создается взаимодействие между учащимися в смоделированных ситуациях общения.

В свою очередь, перцептивный способ коммуникации подразумевает ознакомление с содержанием, которое представлено в коллаже, осмысление и оценку учащимися других точек зрения по данной проблеме.

Чтобы наглядно продемонстрировать это, сначала необходимо рассмотреть, какими преимуществами обладает метод коллажирования и на каких этапах необходимо его использовать.

Первый этап представляет собой формирование различных навыков:

1) формирование произносительных навыков;
2) формирование лексических навыков;
3) формирование грамматических навыков.

В данном случае, коллаж можно продуктивно использовать для различных целей. Например, в качестве презентации предметов и объектов восприятия, ознакомления с грамматическими правилами, повторения недавно изученного материала, демонстрации проблемы или темы для обсуждения и анализа, автоматизации речевых навыков, а также организации закрепления полученной информации.

Второй этап связан с совершенствованием полученных навыков. Например, закрепление ранее изученного материала и его преобразование с помощью устного текса. Под этим понимается формирование базы для речевого высказывания, моделирование ситуации общения, рассмотрение

страноведческого материала, как стимул к коммуникации или же опора для изложения полученной информации.

Третий этап предполагает собой развитие речевого умения:

1) обучение монологическому высказыванию, или же диалогической форме общения;

2) креативное задание (продуцирование).

На данном этапе метод коллажирования выступает как средство побуждения учеников к монологической речи, создание смысловой опоры для построения следующего высказывания, или же диалога, моделирование ситуации общения.

Таким образом, функциональность в применении коллажа как средства обучения иностранному языку обосновывает его универсальность и эффективность. Использование в учебной деятельности предлагаемого метода способствует созданию на занятии творческой атмосферы, а также развитию способностей аналитического мышления.

Список литературы

1. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 248 с.

2. Лим, Э. Х. Коллаж в методике преподавания корейского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Молодой ученый. URL: https://moluch.ru/archive/157/44295/ (дата обращения: 05.01.2021).

3. Коллажирование как эффективный метод проектной деятельности на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Официальный сайт kpfu.ru. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/151480/F_gs2019_83_87.pdf?sequence=-1 (дата обращения: 05.01.2021).

4. Семенюченко, Н. В. Зрительный невербальный ряд учебника как средство управления овладением русскоязычной культурой: дис. ... канд. пед. наук. / Н. В. Семенюченко Н. В. – Липецк, 2002. – 186 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

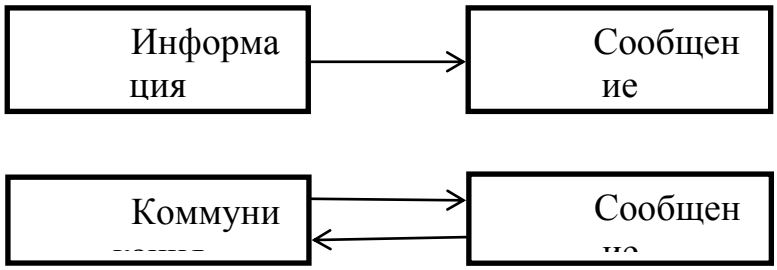
Лингвистическая подготовка магистров инженерно-технических направлений реализуется в соответствии с современными стандартами высшего образования ФГОС 3++ в рамках следующих дисциплин:

- иностранный язык;
- деловой иностранный язык;
- профессионально ориентированный перевод.

Универсальная компетенция (УК-4) является базисной в процессе лингвистической подготовки и формулируется как «способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [1].

Исходя из содержания универсальной компетенции (УК-4), уточним категории «коммуникация», «коммуникативные технологии», «взаимодействие», «академическое и профессиональное взаимодействие».

Главной сущностной характеристикой коммуникации является информационное взаимодействие как отдельных личностей, так и социальных групп. Коммуникация, как процесс и результат многоканального обмена информацией, подразумевает взаимопонимание, и, следовательно, обратную связь. Если соотнести категории «информация» и «коммуникация», то сходство и различия их понятийной сущности может быть отображено следующим образом:



(односторонняя связь)

(двусторонняя связь)

В приложении к предмету данной статьи информационное взаимодействие, как основная сущностная характеристика коммуникации, актуализируется в ценностно-смысловом пространстве отдельно каждого магистра, а также в рамках студенческой группы, которую мы рассматриваем как особую социальную группу.

Для осуществления коммуникации и достижения информационного взаимодействия необходимы коммуникативные технологии, как педагогические способы передачи и приема информации. При этом содержание многоканальной коммуникации раскрывается в плоскости ценностно-смысловой оценки в процессе речевой деятельности [2].

Коммуникация, трактуемая в формате многоканального обмена информацией, актуализируется в устном и письменном форматах. При этом устный обмен информацией осуществляется вербально и невербально. Разделяя точку зрения Г.Г. Поченцова о том, что «… вербальная коммуникация носит главенствующий характер в любой области человеческой деятельности», считаем, что в практической реализации содержания универсальной компетенции (УК-4) ведущую роль должны осуществлять коммуникативные технологии, базирующиеся на вербальные сферы [3].

Особое место в лингвистической подготовке магистров в контексте развития универсальных компетенций и, УК-4, в частности, должно быть отведено формированию грамотной речи, так как «… профессиональное владение речью становится важной составляющей успеха во множестве профессий» [4]. Под грамотной речью в плоскости профессионального владения имеется в виду адекватное коммуникативной цели использование средств русского языка – государственного языка Российской Федерации и иностранных языков. Содержание универсальной компетенции (УК-4) отражает этот тезис и, соответственно, имеет способ выражения в лингвистическом образовании в виде адаптивных методик обучения с опорой на родной (государственный) язык.

Обращаясь к применению магистрами коммуникативных технологий вербального формата, выделим наиболее важным аспектом процесс целеполагания. Обоснование целей и построение «дерева целей» в ходе информационного взаимодействия возможно в ценностно-информационном поле личностного роста обучаемого. Цель, при этом, принимается как ценность. Что же значимо для обучаемого в сфере телеологичности коммуникативных технологий? Известно, что основная цель коммуникативного акта – реализация понимания аккумулируемой информации. И если цель отождествляется с ценностью, следовательно – понимание в процессе коммуникации это и есть ценность [4].

Для порождения понимания обучаемый должен иметь четкое представление о предназначении отправляемого им информационного сообщения.

Если речь идет об академическом и профессиональном взаимодействии, то целесообразно выделить следующие формы:

- информационные сообщения в рамках личностной презентации (резюме, автобиография, характеристика, пресс-релиз);

- информационные сообщения профессионального характера с целью развития профессионального взаимодействия (презентация проекта, start-up, деловое предложение, деловое письмо, патент, изобретение, рационализаторское предложение).

Для успешной коммуникации магистрант должен быть осведомлен о структуре коммуникации (источник информации; отправитель информационного сообщения; собственно сообщение; канал коммуникации (e-mail, skype, другие); получатель сообщения; обратная связь).

Отсутствие должной осведомленности об одном из звеньев структуры коммуникации может сопровождаться коммуникативными рисками, которые, в первую очередь, заключаются в степени корректности собственно информационного сообщения. Порождение и понимание информационного сообщения, соответствующего языковым и речевым нормам государственного языка РФ и иностранного языка, является главной образовательной целью в системе профессиональной подготовки магистров и , в частности, в процессе лингвистического образования.

Развитие информационной коммуникации магистров инженерно-технических направлений создает предпосылки для академического и профессионального взаимодействия, которое «…предполагает взаимодействие университетов и предприятий с целью проведения совместных договорных исследований, консалтинговых, субподрядных, инжиниринговых работ и процессов коммерциализации научных исследований» [5]. Такое взаимодействие привлекательно с точки зрения получения университетами доступа к ресурсам предприятия с целью апробации университетских научно-исследовательских разработок [6].

Приведем пример реализации универсальной компетенции (УК-4) в лингвистическом образовании магистров по направлениям подготовки «Фундаментальная информатика и информационные технологии» (шифр 02.04.02) и «Прикладная математика и информатика» (шифр 01.04.03) на материале дисциплины «Деловой иностранный язык»

В качестве основных разделов рабочей программы выделяем следующие:

- научно-исследовательская деятельность по направлениям подготовки;
- перспективы внедрения научных разработок;
- публичная речь.

Для достижения образовательных целей по всем разделам необходимо обращение к аудированию (восприятию речи на слух), письму (созданию статей, деловых писем), развитию публичной речи (участию в конференциях, круглых столах, обсуждениях).

Успех понимания информационного сообщения со стороны отправителя и получателя обеспечивается развитием грамматической компетенции магистра. Особое внимание следует уделять отбору грамматического материала, опираясь на особенности устной и письменной

речи, а также принимая во внимание специфику направления подготовки. Если обратиться к английскому языку, то к базисным умениям, при этом, следует отнести готовность к корректному использованию видо-временных форм в системе глагола в действительном и страдательном залогах, что представляет для обучаемых немалую сложность.

Для снятия грамматических сложностей предлагается функционально-семантический подход к отбору и трактовке видо-временных форм английского глагола, который позволяет рассматривать их в парадигме категории «Time» (физическое время). Эта категория в отличие от «Tense» (грамматическое время) группирует все видо-временные формы в рамках трех уровней физического времени, то есть время прошедшее – past time, время настоящее - present time, время будущее - future time. В каждом из трех уровней на основе функционирования и семантического сходства группируются все видо-временные формы английского глагола.

Как показала практика, такой подход значительно упростил процесс понимания грамматического материала по теме «Английский глагол. Видо-временные формы» и способствовал корректному использованию в процессе академического и профессионального взаимодействия.

Функциональное и семантическое сходство видо-временных форм, упорядоченных по категории «Time» и усвоенное магистрами, способствовало развитию способности магистров применять коммуникативные технологии (дебаты, участие в конференциях, презентации докладов) на корректной грамматической основе.

Список литературы

1. <Письмо> Минобрнауки России от 21.01.2019 №МН- 21/222 «О применении актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования»

2. Сахарова Н.С., Томин В.В. Кросскультурное взаимодействие студентов: прикладные и процедурные особенности полидисциплинарного феномена // Мир науки. Педагогика и психология. http.s://mir-nauki.com 2019, №2, Том 7.

3. Поченцов Г.Г. Теория коммуникации [Текст] / Г.Г. Поченцов. – М.; «Рефл-бук», К. : «Вакслер» 2001. – 656с. – ISBN 5-87983-101-9.

4. Сахарова Н.С., Раптанова И.Н. Педагогическое взаимодействие в организации самостоятельной работы бакалавра в рамках применения технологии симуляции // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований [электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург: ОГУ, 2019.

5. Голубниченко М.В., Писаренко А.Н. «Проблемные вопросы академического взаимодействия университетов и бизнеса» // Изв. Сарат.университета, 2016. Нов.сер.Экономика, Т.16, вып.4.- С.404-408.

6. Фроловская М.Н., Иванова О.А. Профессиональное взаимодействие в практико-ориентированной образовательной среде. // «Профессиональная ориентация». – Саратов.- 2015. - №1 – С.23-36.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Семыкина Е.А.
Бузулукский колледж промышленности и транспорта

С развитием науки, техники, промышленности, а также с развитием международных отношений общество встало на более высокую ступень общественного развития. В любой из этих сфер деятельности язык играет немаловажную роль. С движущимся прогрессом люди становятся грамотнее, они больше не задумываются о значении иностранного языка. Они уверены, если не сейчас, то через год или два он будет им необходим как собственный. Даже сегодня многие знают, помимо своего родного языка, два, а то и больше иностранных языков.

Это говорит о том, что люди стремятся изучать иностранные языки. А это значит, что иностранные языки востребованы обществом. В связи с этим возросла мотивация изучения иностранных языков.

Формирование мотивации учения можно назвать одной из главных проблем, т.к именно мотив служит источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования.

Важность формирования мотивации к изучению иностранного языка подчеркивается многими учеными, среди них Наталья Ивановна Гез и Ирина Алексеевна Зимняя.

Однако овладение и обучение иностранным языкам имеет ряд трудностей, среди которых выделяют отсутствие дифференции заданий, обучение без учета индивидуальных особенностей личности обучаемого, неэффективность методических и учебных пособий, а также устаревшие и неактуальные методики обучения.

Возникают вопросы о том, почему один обучающийся учиться с радостью, а другой – с безразличием? Что делать, чтобы учение для каждого обучающегося было увлекательным и успешным? Ответом на эти вопросы является решение проблемы мотивации учения.

На практике формирование мотивов учения – это создание таких условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению. Преподаватель при этом выступает не в роли простого наблюдателя за тем, как развивается мотивационная сфера обучающихся, он стимулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов.

Выделяют два типа мотивации:

- внешняя,
- внутренняя.

Внешняя мотивация нацеливает обучающихся на достижение конечного результата: получение хорошей отметки, нежелание быть хуже других.

Внутренняя мотивация имеет стимулирующее воздействие на процесс обучения.

К внутренней мотивации относятся:

- мотивация, связанная с перспективным развитием личности (изучаю, т.к. это обязательно пригодится в жизни),
- коммуникативная мотивация (нравится общение на языке, хочу переписываться со сверстниками-иностранцами),
- мотивация порождаемая самой учебной деятельностью (интересуюсь английским как предметом: нравится изучать новые слова, выполнять упражнения, ощущать успех в учении). Обучающиеся имеют разный уровень мотивации и заслуживают правильно подобранных форм работы, заданий, упражнений.

Под мотивом, который побуждает учиться, подразумевается не один, а ряд мотивов различного свойства, которые можно разбить на следующие группы:

–учебно-познавательные (интерес к учению, стремление к получению знаний, познавательная потребность, любознательность),

–непосредственно-побуждающие (яркость, новизна, занимательность, страх перед наказанием),

–перспективно-побуждающие (ответственность, чувство долга).

Для стимулирования познавательной активности обучащихся, с целью формирования мотивации учения служат следующие формы работы:

–дидактические игры и упражнения,

–личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании;

–внеклассные мероприятия по предметам,

–творческие работы обучающихся по разным предметам,

–проведение предметных олимпиад,

–использование различных педагогических технологий (проблемное обучение, игровые формы, развивающие задания),

–интеграция обучения (проведение интегрированных уроков).

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация сторона субъективного мира обучающегося, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Преподаватель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у обучающихся возникает

личная заинтересованность в работе.

Проблема обучения иностранному языку приобретает все большую важность. Возрастает необходимость развития языковой и межкультурной компетенции обучащихся.

Иными словами, основной целью обучения иностранному языку является создание вторичной языковой личности у обучащихся, а также развитиекоммуникативных навыков и умений для общения не только в искусственной среде, но и в реальном общении.

Таким образом, в основе формирования мотивации обучающихся к изучению иностранного языка лежит грамотный отбор приемов обучения.

Мы можем сказать, что внеурочная деятельность оказывает непосредственное влияние на повышение уровня мотивации обучающихся, увлеченности, активности, при изучении иностранного языка, развитие коммуникативных навыков и навыков творческой работы.

Несмотря на то, что на современном этапе очень высок интерес к иностранному языку, внеурочной деятельности уделяется недостаточное внимание.

В то время как, внеурочная деятельность развивает интерес обучающихся, углубляет знания, совершенствует навыки и умения по предмету, расширяет кругозор обучающихся, прививает уважение к культуре изучаемого языка.

Внеурочная деятельность является одной из составных частей учебно-воспитательного процесса в целом. Она способствует более глубокому овладению языком. Активно участвуя во внеурочной деятельности, обучающиеся могут удовлетворять свои разнообразные познавательные и творческие запросы, развивать свой творческий потенциал, активно включаться во всевозможные школьные олимпиады, конкурсы, художественные и технические выставки, литературное творчество, что дает преподавателю большой импульс для выявления и развития способных и одаренных обучающихся.

Общение вне урока, во время подготовки какого-либо мероприятия предполагает более близкое общение с обучающимися, являясь тем самым важным воспитательным моментом. Обучающиеся с удовольствием принимают участие во внеурочной деятельности, проявляя свою активность, любознательность, непосредственность. А преподавателю внеурочное общение позволяет лучше понять и раскрыть личность каждого, его таланты.

В условиях внеурочной деятельности преподаватель имеет возможность более системно и целенаправленно развивать и углублять некоторые из основных понятий, сообщаемых обучающимся на уроке иностранного языка, совершенствовать основные речевые умения, предусмотренные программой.

В нашей работе, мы считаем, что внеурочная деятельность является эффективным средством формирования мотивации у обучающихся к изучению иностранного языка.

Внеурочная деятельность составная часть учебно-воспитательного процесса. Суть её определяется деятельностью обучающихся во внеурочное время при такой организации, что творчество и инициатива обучающихся выступают на первый план. Активно участвуя во внеурочной деятельности, обучающиеся могут удовлетворять свои разнообразные познавательные и творческие запросы, развивать свой творческий потенциал, активно включаться во всевозможные олимпиады, конкурсы, художественные и технические выставки, литературное творчество. Среди разнообразных форм внеурочной деятельности по иностранному языку можно выделить следующие:

–соревновательные (различные конкурсы, игры, олимпиады),
–информационные (стенгазеты, рисунки, устные журналы),
–культурно-массовые (вечер-праздник, конференция, концерт).

Следует отметить, что среди огромного множества способов организации внеурочной деятельности самыми эффективными являются театральные постановки, использование Интернет технологий и экскурсии. Поэтому преподавателям необходимо тщательно готовить такие мероприятия, для того, чтобы мотивировать обучающихся изучать язык.

Внеурочная деятельность строится на следующих принципах:

Принцип связи обучения с жизнью, коммуникативной активности обучающихся, учета уровня языковой подготовленности обучающихся, учета возрастных особенностей обучающихся, сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы.

При организации внеурочной деятельности следуют также соблюдать условия проведения: добровольность участия, сочетание инициативы обучающихся с направляющей ролью преподавателя, занимательность и новизна содержания, форм и методов работы, эстетичность всех проводимых мероприятий,тщательная подготовка запланированных мероприятий, наличие целевых установок и перспектив деятельности, широкое использование методов педагогического стимулирования активности обучающихся.

Одним из направлений проведения внеурочной деятельности является не только личностно-ориентированный подход, но также развитие креативности и использование творческого потенциала обучающихся при обучении, что возможно осуществить, используя современные технические средства обучения. Это все возможные учебные программы, видеои аудиоматериалы, обучающие игры, позволяющие повысить интерес и мотивацию к изучению иностранного языка. Плюсом данных технологий является также возможность самостоятельной работы обучающихся, улучшение навыков аудирования и понимания аутентичного материала, разработанного преподавателями и методистами зарубежных стран (а именно страны изучаемого языка) для обучения языку как иностранному.

В методической литературе и в практике школы традиционно различают три формы внеурочной деятельности:

–индивидуальные,

–групповые,

–массовые.

В основу такого распределения возложен признак количественного охвата участников.Массовые формы внеклассной работы не имеют четкой организационнойструктуры. К ним относят такие мероприятия как вечера художественнойсамодеятельности, фестивали, конкурсы, карнавалы, тематические вечера. Эти мероприятия проводятся эпизодически.

По смыслу можно выделить такие формы внеклассной работы по ИЯ:

–соревновательные,

–средства массовой информации,

–культурно-массовые,

–политико-массовые.

Каждая группа указанных форм предусматривает конкретные мероприятия. Мероприятия соревновательного характера, конкурс, игра, олимпиада, викторина и прочие.

Средства массовой информации–стенгазета, объявление, бюллетень, устный журнал, дайджест, выставка-викторина.

Мероприятия культурно-массового характера, вечер-праздник, посвященный народным традициям родной страны или страны, язык которой изучается; вечер-портрет, посвященный жизни и деятельности известных писателей, поэтов, композиторов, актеров; вечер-встреча с интересными людьми; вечера-хроники в связи со знаменательными событиями.

Мероприятия политико-массового характера: форум, фестиваль, пресс-конференция, ярмарка солидарности, телемост и прочие.

Групповая форма внеурочной деятельности имеет четкую организационную структуру и относительно постоянный состав участников, объединенных общими интересами.

Положительно зарекомендовали себя комбинированные кружки, где объединяются разные виды деятельности, например, разучивание песен и подготовка инсценировок. Занятия в кружках, как правило, проводятся регулярно.

С помощью данных форм проведения внеурочной деятельности по иностранному языку можно проверять степень овладения обучающимися языковым материалом по пройденной теме. Всё это зависит от преподавателя, его задумок, плана работы.

Увлекательность должна проявляться не только в материале, но и в формах и способах проведения внеурочной деятельности по иностранному языку.

Во время внеклассных мероприятий ничто не должно напоминать обучающимся урока. Здесь нет учителя, а есть старший товарищ, готовый во

всём помочь, правильно направить работу. Обучающиеся не получают материал, который надо выучить, запомнить, а потом изложить учителю. Здесь обучающиеся и преподаватель сообща выполняют конкретные задачи, решение которых связано с жизненными интересами обучающихся. Здесь нет плохих и хороших оценок, но есть красивые, удачные и менее удачные дневники, альбомы, витрины, отражающие всю выполненную обучающимися работу. Преподаватель встречается с обучащимися в той обстановке, которая больше всего соответствует теме занятия, решению задач.

Внеурочная деятельность обобщает изученный материал, дополняет его, демонстрирует результаты овладения языком и способствует дальнейшему совершенствованию умений и навыков, а следовательно прививает интерес к изучению английского языка.

Несмотря на то, что на современном этапе очень высок интерес к иностранному языку, внеурочной деятельности уделяется недостаточное внимание, в то время как, внеурочная деятельность развивает интерес обучающихся, углубляет знания, совершенствует навыки и умения по предмету, расширяет кругозор обучающихся, прививает уважение к культуре изучаемого языка.

Изучив вопрос повышения мотивации при помощи использования внеурочной деятельности при обучении иностранному языку, можно сделать вывод о том, что эффективность внеурочной деятельности зависит от учета интересов обучающихся и насколько грамотно преподаватель владеет методикой их организации, а также от разнообразия форм, используемых учителем.

При регулярном проведении занятий с применением разнообразных форм и приемов внеклассной работы наблюдается положительная тенденция в процессе овладения иностранным языком. Также отмечается повышение мотивации к изучению языка, рост качества знаний.

Таким образом, внеурочная деятельность по иностранному языку является необходимым условием для расширения и углубления знаний предмета, развития умений и совершенствования навыков коммуникативной деятельности, раскрытия творческих способностей обучающихся. Педагогическая целесообразность программы внеурочной деятельности обусловлена важностью создания условий для формирования у обучающихся коммуникативных и социальных навыков которые необходимы для успешного интеллектуального развития.

Список литературы

1. Баженова, И. С. Культура невербального общения на уроке английского языка / И. С. Баженова // Иностранные языки в школе. – 1996. – №6. – 19 с.

2. Бим, И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. –1989. – №1. – 19 – 26 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

Солодилова И.А., д-р филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Оценка всегда представляла и представляет (несмотря на богатую историю изучения) значительную сложность для лингвистического описания. Тем более это касается ее категориально-концептуального содержания. Относясь и к языку, и к сфере ментального оценка имеет самые различные формы своего воплощения, полное описание которых едва ли возможно, поскольку в реальной коммуникации она далеко выходит за границы когда-то очерченного ей круга обще- и частнооценочных предикатов.

В нашем исследовании была предпринята попытка систематизации оценочных концептов и описания оценочных смыслов, реализуемых в отдельных высказываниях, которые моделируют реальную речевую коммуникацию. Исследование было выполнено на материале современной немецкоязычной художественной прозы.

Основным результатом исследования стала типологизация оценочных концептов и описание специфики формирования оценочных смыслов на основе выработанной в рамках исследования модели.

Разработанная в рамках нами концепция описания [Солодилова] базируется на теории о форматах знания Н.Н. Болдырева [2]

Согласно данной теории оценка в языке относится к модусным категориям, призванным обеспечить homo loquens интерпретацию уже имеющегося концептуального содержания [Там же]. На ментальном уровне рассмотрения оценка понимается нами как результат интерпретации, или вторичного осмысления окружающего мира и как таковая представляет собой *знание* о ценностных характеристиках объектов реальной действительности. Язык фиксирует это знание, структурируя его согласно ценностям и нормам соответствующего культурного общества. В то же время, по нашему глубокому убеждению, любое восприятие окружающей действительности, даже в его первичной форме, является источником знания, имеющего *личностный* смысл, значимого с позиции «для меня – здесь – сейчас». Дальнейшая концептуализация и категоризация этого знания происходит на основе уже существующих культурно-специфических ценностей и норм, что предопределяет включенность оценки (как личностного отношения воспринимающего субъекта) во все процессы концептуализации и, соответственно, возможность использования языковых единиц, фиксирующих это знание, в функции оценки, даже при дескриптивном характере их семантики.

Оценка рассматривается нами как ментально-языковая категория универсального характера, которая объединяет отдельные оценочные концепты и их языковые корреляты на основе общей для них функции – функции оценки [3]. Отличительной особенностью оценочных концептов является их содержательная и структурная зависимость от концептов реального мира (как следствие их инферентности), с которыми они образуют в итоге единое целое интегративного характера. Именно эта особенность оценочных концептов – их интегративность и содержательная зависимость от экстралингвистических факторов предопределяет многоаспектность оценочного содержания и, соответственно, сложность его описания.

Конфигурация знаний, лежащих в основе оценочных концептов, определяется как коллективными факторами: культурным знанием о ценностях, нормах, знанием стереотипов, так и индивидуальными: опытом, личностными мотивами, целями говорящего, перспективой оценки.

Представляя собой концепт интегративного характера, оценка должна, по нашему мнению, рассматриваться исходя из тех факторов, которые влияют на ее формирование. Эти факторы суть концептуальные области / когнитивные контексты (в терминологии Н.Н. Болдырева), которые своими взаимосвязями обуславливают многоаспектность оценочных смыслов.

Предпринятый в нашем исследовании анализ оценочных смыслов базировался на когнитивной матрице или схеме, которая имеет следующий вид.

Когнитивная матрица оценки

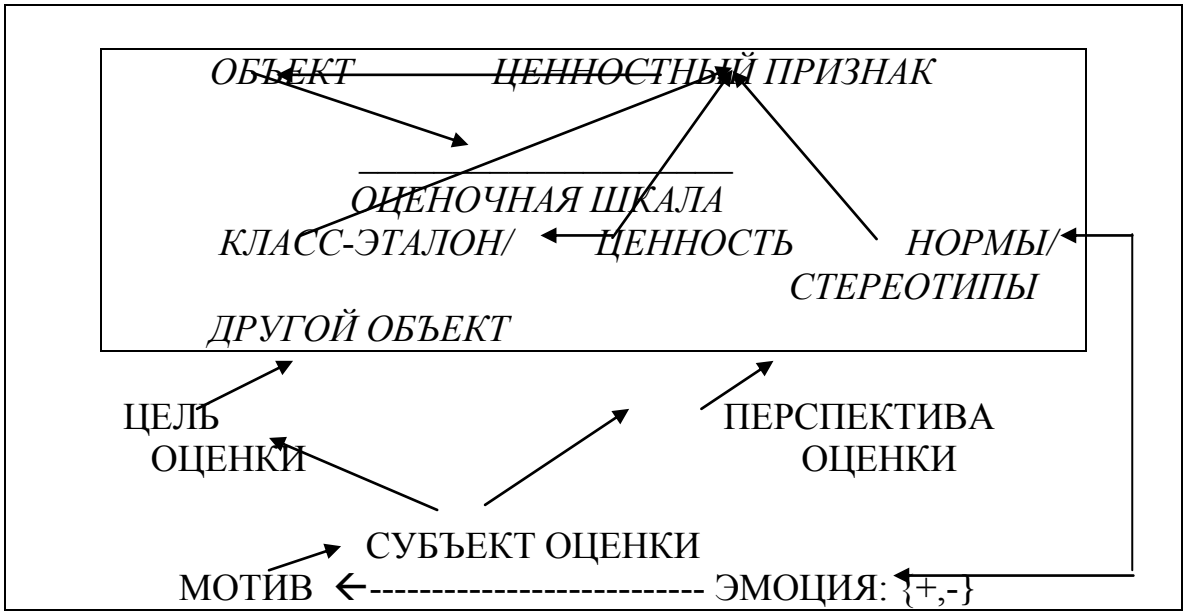


Рисунок 1 – когнитивная матрица оценки

Когнитивно-матричный анализ оценочных смыслов позволил проследить взаимосвязь всех аспектов единого знания, которое заключено в концепте оценка вообще и отдельных оценочных концептах, в частности.

Предпринятый анализ оценочных смыслов позволил нам выделить три типа/способа представления оценки на ментальном уровне: **оценку-признак, оценку-образ** и **оценку-ситуацию**. Данная типология, конечно, едва ли может охватить все своеобразие оценочных концептов, а описывает лишь наиболее типичные ее формы.

Предметом описания настоящей статьи являются **коммуникативные ситуации эмоционального выбора**, относимые нами к третьему типу оценки в нашей типологии, именуемой ситуативной оценочностью, в которой, в свою очередь, выделяются коммуникативные ситуации прямой оценки, коммуникативные ситуации сопутствующей оценки и коммуникативные ситуации имплицитной оценочности.

Коммуникативные ситуации эмоционального выбора мы относим к коммуникативным ситуациям с сопутствующей оценкой. Эти ситуации основанны на высказываниях, в которых говорящий называет свое эмоциональное отношение к предмету речи. Этот тип еще раз доказывает высокую степень индуцированности эмоций в речевой коммуникации .

Эмоциональным концептам присущи пре-, пост- и метакогнитивные оценочные функции. Иными словами, эмоции могут инициировать процесс оценивания или, напротив, быть вызваны им. В любом случае почти всегда эмоция связана с оценкой, и если в выделяемой нами группе коммуникативных ситуаций эмоция (понимаемая здесь широко)[1] обозначается говорящим в высказывании, то есть имеет пропозициональный статус, то оценка имеет здесь сопутствующий статус, она не выражена эксплицитно, но определяется как результат логического вывода. При этом она характеризуется особой субъективностью, может не иметь четко определяемого основания и даже не совсем ясно осознаваться как говорящим, так и слушающим. В основе своей высказывания такого типа имплицируют речемыслительный процесс одобрения или неодобрения, который связан с эмоцией посредством «ментального “моста” – чувства-отношения» [5, 66].

Ядро высказываний этого типа составляют эмоциональные глаголы, называющие симпатию и антипатию в обобщенной форме или через уточнение испытываемого чувства-ощущения. Употребление одних или других зависит от свойств объектов оценки и их влияния на субъект оценки, а также и от специфики самой оценочной ситуации.

[1] В психологии нет четкого терминологического различения таких понятий, как «эмоция», «чувство», «аффект» и, соответственно,строго закрепленных за ними дефиниций (см. [3, 10]), в следствие чего в отечественной традиции лингвистического изучения этих феноменов термин «эмоция» употребляется как общее по отношению к остальным, собирательное понятие [4; 6; 8; 9].

К первой группе относятся глаголы *gefallen* и *mögen* как обозначающие симпатию/антипатию (в конструкциях с отрицанием) в обобщенной форме.

Глагол *gefallen*, имея значение „jemandes Geschmack, Vorstellung; Erwartung entsprechen, bei jemandem Gefallen (= Wohlgefallen – innere Freude u. Befriedigung in Bezug auf j-n, etw.) erregen“ [www.duden.de/gefallen], имплицирует оценку через отсылку к вкусу, представлениям говорящего, к чувству радости и удовлетворения, испытываемого им от предмета речи. Тем самым, оценочное содержание, заключенное в глаголе, получает двойственную обусловленность: с одной стороны, признаками объекта, его «хорошестью», а с другой – предпочтениями оценивающего субъекта, его представлениями о «хорошести». Признак «хорошести», выделяемый в воспринимаемом объекте, эксплицитно опосредуется **когнитивной областью субъекта** и воспринимается не как квазиобъективный, что имеет место быть в оценочных предикатах, а как субъективный, преломленный через призму ценностных предпочтений субъекта.

(1) *„Das Parfüm, das ich beim Betreten meines Zimmers roch, war deins, das mir immer* ***so gefallen hat****!“* (Der Klavierstimmer, S. 199)

(2) *„Hat mir* ***gar nicht gefallen****, das ich nu überall ins Gerede kam, auch wenn mein Köbes für mich gesagt hat: Is ja nich bös gemeint. Dabei hab ich noch nie watt für Kannonen übergehabt, auch wenn wir von dem Kruppseine Dinger gelebt ham.“* (Mein Jahrhundert, S. 41)

(3) *„Nur dass er keine Steuer hat bezahlen und deshalb nach Monaco ausgewandert ist, hat uns beiden* ***nicht gefallen****.“* (Mein Jahrhundert, S. 321)

Объектом оценки могут быть как отдельные предметы, явления, так и люди и их действия, ситуации и т. п., как правило, непосредственно касающиеся субъекта, воспринимаемые им, иными словами, оценка имеет перцептивный характер.

Глагол *mögen* в значении „für etwas eine Neigung, Vorliebe haben, nach seinem Geschmack finden, gern haben“ [www.duden.de/mägen], также как и *gefallen,* используется в ситуациях, в которых говорящий выражает свои предпочтения и пристрастия, имплицитно наделяя объект **ценностным признаком**, расположение которого на оценочной шкале определяется исключительно «чувственным» мнением субъекта. Более высокая интенсивность оценки в высказываниях с *mögen* по сравнению с *gefallen* определяется «активным» статусом субъекта в случае с *mögen* и «пассивным» в случае с *gefallen*, что в свою очередь находит выражение в языке в совпадении или несовпадении реального и грамматического субъекта. Коммуникативные ситуации с *mögen* можно было бы обозначить как эгоцентрические, так как когнитивная деятельность субъекта замкнута здесь на себе самом, хотя и предполагает определенное воздействие на слушающего через обращение к чувственной сфере.

(4) *„Dann unterbrach sie sich und flüsterte: Dass Arnold Cellist werden wollte, weiß ich. Ich* ***mag*** *ihn. Ich fühle mich ihm verwandt.“* (Hannah, S. 89)

(5) *„Sie beobachteten mich die ganze Zeit, Mister Faber, ich* ***mag*** *das* ***nicht****. “* (Homo faber, S. 85)

(6) *„Ich* ***mag*** *mich selbst* ***nicht****, wenn ich anderen Menschen lästig bin.“* (Homo faber, S. 86)

Сравнение коммуникативных ситуаций с *gefallen* и *mögen* позволяет утверждать усиление чувственного основания оценочного выбора в ситуациях с *mögen* при достаточно значимом рациональном компоненте в ситуациях с *gefallen*.

Усиление чувственного основания оценочного выбора характеризует употребление синонимичного глаголу *mögen* выражения *gut leiden können/ nicht leiden können*. Семантика *leiden können* также содержит оценочный компонент *‘gern haben, sympathisch, angenehm finden’* [www.duden.de/leidenkönnen] и предопределяет его употребление в оценочной функции:

(7) *„Er hat die Verwalterin Frau Karpfe und den Hausmeister* ***nie leiden können****. Spitzel sind sie alle beide, ich sage dir, sie haben noch immer Wanzen hier versteckt.“* (Der Bademeister, S. 11)

Дальнейшее описание коммуникативных ситуаций эмоционального выбора может вполне основываться на выделении названного признака – чувственного основания. Снижение чувственного и усиление рационального начала в оценочной деятельности субъекта характеризует высказывания с такими предикатами, как *verehren* и *stolz sein*. Основанием оценки здесь является скорее обоснованное мнение, хотя эти лексемы и обозначают чувства, в данном случае – почитания и гордости. Вполне справедливо в этом отношении разделение эмоциональных переживаний человека на первичные и вторичные, последние также обозначаются в научной литературе как «интеллектуальные» [10, 578 – 579] или «социализированные» [4, с. 28], а сама эмоция как «синкретичное единство психофизиологического фактора, субъективных оценок и социокультурных доминант» [8, с. 23].

Значение лексических единиц *verehren* и *stolz sein*, обозначающих определенные чувства, подтверждает наличие рационального фактора (подчеркнуто) при возникновении соответствующих эмоциональных переживаний: „verehren – jemanden hoch schätzen, jemandem [mit Liebe verbundene] Bewunderung entgegenbringen“ [www.duden.de/verehren], „stolz – von Selbstbewusstsein u. Freude über einen Besitz, eine eigene Leistung oder über die Leistung eines geliebten oder verehrten Menschen erfüllt“ [www.duden.de/stolz]. Оценка рождается на основе семантических элементов *‘ценностная значимость объекта’* в первом случае и *‘значимые достижения объекта’* во втором. Эти достижения являются мотивом соответствующего чувства и, как правило, называются говорящим:

(8) *„Sie hatte sachlich geantwortet, kein Lachen über den lächerlichen Aufzug, denn der Referendar in deinem Träume wurde plötzlich niemand anderes als der strenge Dr. Aschenbach, den wir aber* ***verehrten****.“* (Hannah, S. 40)

(9) *„Ich war* ***stolz*** *auf meine Tochter, die so selbstverständlich Unfreundlichkeit in Freundlichkeit verwandelte.“* (Hannah, S. 88)

(10) *„Wir waren* ***stolz*** *auf Papa, den legendären Klavierstimmer der Suisse romande, der Steinway nach Berlin geholt hatte“* (Der Klavierstimmer, S. 131)

Несмотря на тесную связь с эмоционально-чувственной сферой говорящего, описанные коммуникативные ситуации не отличаются значительной эмоциональностью субъекта оценки, особенно если ее объектом является предмет, явление или третье лицо, не участвующее в разговоре. В этих случаях говорящий сообщает слушающему о своих чувствах, эмоциях, обозначая их соответствующими лексическими единицами. Ситуация меняется, если причиной эмоции и, соответственно, объектом оценки является партнер по коммуникации, что можно наблюдать в коммуникативной ситуации, представленной в (5). (ср. также: *Ich mag dich. / Ich mag dich nicht; Ich verehre Sie; Ich bin stolz auf dich.*)

Связано это с тем, что в прямом обращении к объекту оценки эти лексические единицы не только называют, но и выражают соответствующие чувства-эмоции. Ограничение употребления глаголов *verehren* и *stolz sein* в отрицательных конструкциях обусловлено экстралингвистическими факторами: если отрицание симпатии есть антипатия, то отрицание почитания есть не обязательно утверждение непочтительного отношения, а всего лишь нейтрального отношения к человеку, у чувства гордости за кого-либо вообще нет однозначного антипода.

В отличие от описанных эмоциональные глаголы, обозначающие чувство антипатии высокой интенсивности, такие как *hassen* и *vertragen, ertragen, ausstehen*, употребленные с отрицанием, характеризуют соответствующие ситуации как эмоционально осложненные. Связано это, с одной стороны, с экспрессивным характером этих единиц, обусловленным высокой интенсивностью обозначаемого ими признака („Hass – <u>heftige</u> Abneigung, <u>starkes</u> Gefühl der Ablehnung und Feindschaft gegenüber einer Person, Gruppe oder Einrichtung“) [www.duden.de/Hass], а с другой – некорпоративным поведением говорящего, если чувство относится к человеку, тем более, если это партнер по коммуникации (нарушением максимы вежливости). Оценка рождается из исключительно отрицательной эмоции, вызываемой объектом восприятия: для *nicht ertragen, nicht ausstehen können* это нечто неприятное (*Unangenehmes*), тягостное (*Lästiges*), мучающее (*Quälendes*), для *nicht vertragen* – то, что вызывает раздражение (*Verärgerung*), обиду (*Kränkung*), протест (*Widerspruch*) [www.duden.de/]:

(11) *„Dieser Emigrant! Wie er mir gegen den Strich geht. Nicht etwa, weil er unehlich ist… Sowas kann vorkommen … Aber sonst … Sein Gehabe … Und als er da kniete im Nieselregen … Wiederlich … Wie ich ihn* ***hasse****.“* (Mein Jahrhundert; S. 260)

(12) *„Sie taten mir nichts zuleide, aber ich* ***hasste*** *sie, noch ehe das Flugzeug die ersten Wolkenpakete durchbohrte, und ich* ***hasste*** *sie summarisch,*

weil sie sich weder im Verhalten noch im Aussehen voneinander abhoben. Eigentlich war jeder der Mann des Jahres. Jeder bestand aus Bügelfalten, rindsledernem Zahlenschloßaktenkoffer und einer porenfrischen Aftershavehaut..“ (Bis bald, S. 89)

(13) *„Ich* ***hasse*** *dieses Transatlantisches telefonieren, bei dem man, weil die Wärter durch Verzögerung kommen, ständig aneinander vorbeiredet und es nur eine Frage der besseren Nerven ist, wer von den beiden sich verständlich machen kann.“* (Der Klavierstimmer, S. 44)

(14) *„Außer Bier, Yzcateca, das ausgezeichnet war, aber ausgegangen, gab es in Palenque nur noch Rum, miserabel, und Coca-Cola, was ich* ***nicht ausstehen kann****.“* (Homo faber, S. 40)

(15) *„Meinerseits kein Grund zu Winderwertigkeitsgefühlen, ich bin kein Genie, immerhin ein Mann in leitender Stellung, nur* ***vertrage*** *ich* ***immer weniger*** *diese junge Leute, ihre Tonart, ihr Genie, dabei handelt es sich um lauter Zukunftsträume, womit sie sich so großartig vorkommen, und es interessiert sie einen Teufel, was unsererseits in dieser Welt schon tatsächlich geleistet hat; <...>.“* (Homo faber, S. 82)

Объект оценки в коммуникативных ситуациях эмоционального выбора представлен через оценочные эмоции говорящего, которые могут иметь как физиологическую: зрительную, слуховую, вкусовую, – так и интеллектуальную основу, чем и определяется разнообразие оснований оценки. Тип воздействия (преобладание чувственного или рационального начала) предопределяет основу для мнения о ценности воспринимаемого объекта: оно может быть исключительно личностным и не совпадать с имеющимися в обществе стереотипами (то есть представлять так называемое «субъективное пристрастие вопреки объективной истине» [5, с. 69]) или определяться существующими социокультурными ценностями (в случае, например, с *verehren* и *stolz sein*). Таким образом, **эмоция** как когнитивная область, определяющая особенности оценочного смыслообразования на основе эмоциональных глаголов, может дополняться влиянием признанных в обществе ценностей.

Особенностью данных коммуникативных ситуаций является тот факт, что **цель**, определяющая перлокутивный эффект в этих ситуациях, состоит не в оценивании объекта, а в **передаче своего состояния коммуникативному партнеру**, «в стремлении разделить <его> с окружающими людьми, обладающими, как правило, симметричным социокультурным статусом и паритетным характером взаимоотношений» с говорящим [там же, с. 74]. Оценка лишь сопутствует здесь основной цели.

Список литературы

1. Болдырев, Н.Н. Структура и принципы формирования оценочных категорий / Н.Н. Болдырев // С любовью к языку: сб. науч. тр. – М., Воронеж: ИЯРАН, Воронеж. гос. ун-т, 2002. – С. 103 – 114.

2. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций / Н.Н. Болдырев. – М-во обр. и науки РФ, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Рос. ассоциация лингвистов-когнитологов. – Тамбов: Издательский дом ТГУ, 2014. – 236 с.

3. Клапаред, Э. Чувства и эмоции / Э. Клапаред // Психология эмоций: тексты / ред. В.К. Вилюнаса. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – С. 93 – 102.

4. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография / Н.А. Красавский. – М: Гнозис, 2008. – 374 с.

5. Маркелова, Т. В. Оценочные высказывания с предикатами «любить» и «нравиться» // Филологические науки, 1997. - № 5. - С. 66 – 75.

6. Мягкова, Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования / Е.Ю. Мягкова. – Воронеж: Изд-во Воронежск. гос. ун-та, 1990. – 120 с.

7. Солодилова И.А. Оценка: концептуальные и языковые особенности реализации: монография / И.А. Солодилова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2015. – 482 с.

8. Фомина, З.Е. Немецкая эмоциональная картина мира и лексические средства ее вербализации: монография / З.Е. Фомина. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2006. – 336 с.

9. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – Воронеж: Воронежск. ун-т, 1987. – 208 с.

10. Юнг, К. Психологические типы: пер. с нем. / К. Юнг. – Москва: Университетская книга; АСТ, 1996 – 716 с.

Список использованных литературных источников

1. Frisch M. Homo faber. – Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag, 1977. – 203 S.

2. Grass G. Mein Jahrhundert. 3. ungekürzte Ausgabe. – München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2002. – 383 S.

3. Hacker M. Der Bademeister. - Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag, 2006. – 207.

4. Mercier P. Der Klavierstimmer. 14. Auflage. – München: verlag in der Verlagsgruppe Random House GmbH, 2000. – 509 S.

5. Mueller-Stahl A. Hannah. 2. Auflage. – Berlin: Taschentuchverlag GmbH, 2006. – 134 S.

6. Werner M. Bis bald. 11. Auflage. – München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2009. – 223 S.

ВЛИЯНИЕ КОРОНАВИРУСА НА ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Степанова И.В
Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова

Аннотация. На сегодняшний день, английский язык является неотъемлемой частью успешной жизнедеятельности большинства людей на планете. Это язык международного общения, который как никогда важен в процессе происходящей глобализации. Именно поэтому изучение английского языка является обязательным для каждого образованного человека. В статье приведен анализ влияния коронавируса на изучение английского языка. Выявлены причины резкого снижения спроса на изучение английского в специализированных языковых школах.

Ключевые слова: английский язык, коронавирус, Россия, безработица.

Abstract. Today, the English language is an integral part of the successful life of most people on the planet. This is the language of international communication, which is more important than ever in the process of ongoing globalization. That is why learning English is a must for every educated person. The article analyzes the impact of the coronavirus on learning English. The reasons for the sharp decline in demand for learning English in specialized language schools are identified.

Keywords: English, coronavirus, Russia, unemployment.

В настоящее время английский язык является одним из самых широко используемых языков в мире. Это язык международного общения, который применяется во всех сферах человеческой жизни. Согласно статистике, каждый пятый человек на планете говорит на английском или понимает его, а также он является официальным языком общения почти в 60 странах. 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 [1].

Ели говорить о происходящем процессе глобализации, то можно еще раз подчеркнуть важность изучения английского языка. Ведь всем известно, что именно на английском языке проходит мировая политическая, экономическая, спортивная и научная жизнь. Различные дебаты, переговоры, саммиты, встречи глав государств – все это, конечно же, осуществляется на английском языке. Международная торговля, безусловно, не обходится без английского языка. Не менее важным является использование данного языка на разнообразных научных конференциях, где встречаются ученые, профессора, доктора наук со всего мира, чтобы обменятся бесценным

опытом и знаниями. Также английский язык является официальным на олимпийских играх и прочих соревнованиях между странами. Ну и, конечно, важно отметить, что английский выбран официальным языком Организации Объединенных Наций.

Значение английского языка в современном мире настолько велико, что у большинства людей даже не возникает сомнений о важности его изучения. Возможно раньше, знание английского было некой роскошью, показателем определенного статуса, но сейчас это совсем не так и английский, наряду с мобильными телефонами, можно назвать первой необходимостью. Считается, что каждый образованный человек, который всегда стремится развиваться и совершенствоваться просто обязан знать английский язык.

Именно поэтому его обязательно изучают в школах, университетах и на различных дополнительных курсах.

Как известно, на сегодняшний день, ситуация во всем мире достаточно сложная - пандемия коронавируса нанесла серьезный ущерб экономике многих стран. Под особым ударом оказался малый и средний бизнес, к таковым как раз можно и отнести многие учреждения дополнительного образования, в том числе языковые школы.

Конечно же, данные школы столкнулись со всеми трудностями, с которыми столкнулись бизнесы в других сферах: временное прекращение деятельности, плата за аренду, выплата заработной платы сотрудникам, ну и конечно, потеря клиентов и что из этого следует – потеря прибыли.

Как известно из интервью руководителей языковых школ, многие из них пытались перевести свое обучение в онлайн формат. Однако можно сказать, что не у всех это получилось успешно осуществить. Каждый третий учащийся языковых школ попросил возврат средств или приостановку занятий до отмены карантина, а каждый четвертый сразу же попросил вернуть деньги за не оказанные услуги [2].

В марте, в самом начале карантина, люди гораздо больше интересовались онлайн – обучением, однако этот всплеск не затянулся на большое количество времени и не принес много заявок онлайн – курсам. Все это может быть связано с тем, что люди получали слишком большой объем предложений на различные курсы, которые перешли в онлайн – формат, однако заинтересованность не всегда означает совершение покупки. Также можно предположить, что люди просто стали беречь свои финансы, находясь в ситуации неопределенности и опасаясь экономического кризиса и безработицы. К тому же, находясь дома и занимаясь работой онлайн, проводя за компьютером еще больше времени, сил на онлайн – обучение английскому уже просто не оставалось, ведь это очень тяжело как физически, так и психологически.

На сегодняшний день, по оценкам экспертов, доля онлайн-обучения составляет около 10% от всего объема рынка обучения иностранным языкам, это связано не только с техническими сложностями, но и с тем, что большая

часть аудитории считает офлайн-обучение более эффективным. С этим, безусловно, нельзя не согласиться, так как групповые занятия, особенно обучение детей, очень сложно качественно организовать в дистанционном формате, ведь современные методики обучения предполагают различные игровые задания и двигательные активности.

По опросам языковых школ выяснилось, что только 10% учащихся во взрослых группах согласились перейти на онлайн-обучение, несмотря на то, что для занятий есть специальные онлайн-платформы и мобильные приложения. В детских группах этот показатель еще ниже — 5% групп [2].

К проблемам, связанным с изучением английского языка во время пандемии относятся не только технические сложности, меньшая эффективность занятий, но и, пожалуй, самая серьезная проблема на данный момент – это снижение платежеспособности населения. Как мы видим, пандемия коронавируса затянулась уже на довольно длительное время, что привело к таким серьезным последствиям, как безработица и снижение заработной платы. Конечно, в такой ситуации изучение английского языка является далеко не первой необходимостью.

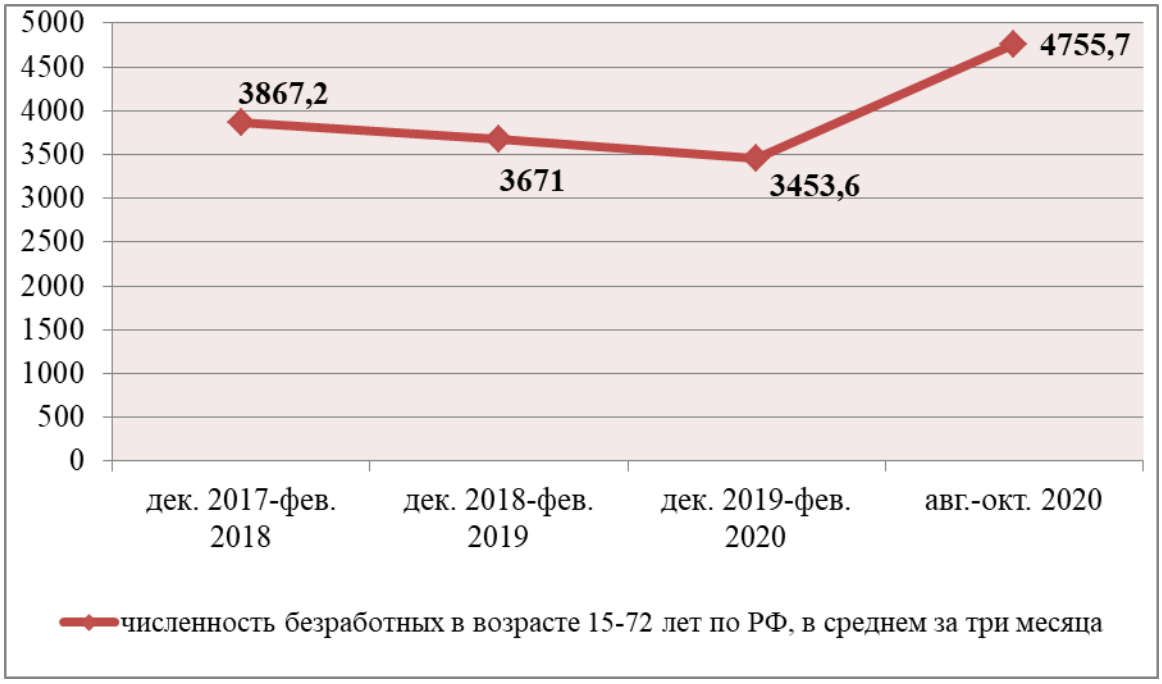


Рисунок 1 - Численность безработных в возрасте 15-72 лет в целом по Российской Федерации, в среднем за три месяца [3]

На данной диаграмме отчетливо видно, что в период август – октябрь 2020 года происходит резкий скачок количества безработных и достигает отметки в 4755,7 тыс. человек, что значительно превышает период декабрь 2019-февраль 2020 года.

Рассматривая представленные выше данные, не сложно догадаться, что у большого количества россиян просто не осталось денег даже на самое необходимое, не говоря уже об изучении английского языка. Именно поэтому количество обращений в языковые школы в период пандемии сократилось как минимум в 5 раз. Конечно, процесс изучения английского можно организовать и самостоятельно, ведь сейчас существует большое количество различных образовательных платформ, пособий, мобильных приложений, таких как Skyeng, Duolingo и Lingualeo [4]. Однако как показывает практика, мало кто может добиться серьезных результатов на самостоятельном обучении. Одним не хватает мотивации для изучения языка, другим сложно самостоятельно усвоить материал из-за сложности его объяснения в обучающих пособиях, третьим нужна компания в виде групповых занятий и т.д. Кроме того, онлайн-школы и онлайн-курсы помогают развиваться людям из небольших городов или сел, где отсутствуют школы дополнительного образования [4]. Все это говорит о том, что очень маленький процент населения изучает английский язык самостоятельно, большее же количество отдает предпочтение его изучению в специализированных языковых школах, что и привело к такому серьезному спаду на онлайн-обучение в связи с кризисом, вызванным пандемией коронавируса.

Конечно, на данный момент сложно делать какие–либо предположения касаемо дальнейшей ситуации с коронавирусом. Однако на сегодняшний день он оказал серьезное влияние на все сферы человеческой жизни, в том числе на изучение английского языка. Возможно, что большое количество языковых школ прекратило свою деятельность из-за сложностей перехода на онлайн-формат, либо потерей клиентов по различным причинам. Оставшимся образовательным организациям, которые смогли остаться «на плаву» в период пандемии остается надеяться на улучшение ситуации в стране и лояльность клиентов, которые отказываются переходить на онлайн-обучение. В свою очередь, россияне, чьи финансовые возможности заметно сократились в период кризиса, на время неопределенности, могут прибегнуть к самостоятельному изучению языка, чтобы не терять все полученные навыки.

Список литературы

1. Нестерова Т.Г., Ниянина М.Д., Чурсинова А.Д. Эффективные методы

изучения неправильных глаголов для развития иноязычной речевой деятельности // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. 2019. С. 2463-2467.

2. Профессиональный рейтинг курсов английского языка. М., URL: https://www.schoolrate.ru/ (дата обращения: 22.12.2020).

3. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). М., 1999-2020. URL: https://rosstat.gov.ru/(дата обращения: 22.12.2020).

4. Нестерова Т.Г., Бабаина М.С., Овцинова В.Д. Потенциал современных обучающих интернет-ресурсов для изучения английского языка// Экономика регионов России: современное состояние и прогнозные перспективы. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов Ивановского филиала Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. 2020. С. 16-22.

БЕЗЭКВИВАЛЕТНАЯ ЛЕКСИКА И СПОСОБЫ ЕЁ ПЕРЕВОДА

Столярова К.А.
ОГТИ (филиал ОГУ), г. Орск

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что безэквивалентная лексика представлена в лексиконе большинства языков мира, но до сих пор присутствуют трудности при переводе такой лексики.

На сегодняшний день английский язык занимает позицию универсального международного языка. Так как английский язык является естественным языком, появляется новая проблема в международном общении- безэквивалентная лексика. Под такой лексикой иноязычные слова и словосочетания, которые обозначают предметы, процессы и реалии жизни народа, которые на данном этапе времени не имеют аналога или эквивалента в языке перевода. Особую трудность представляет собой перевод подобной лексики.

Безэквивалентная лексика- группа слов, обозначающих предметы и явления специфического характера в жизни данного культурно-языкового сообщества [1,с.23]. Используется такая лексика преимущественно в следующих источниках:

1. Художественная литература;
2. Исторические, философские, религиозные, социологические, публицистические и другие исследовани.

Многие ученые занимались проблемой исследования безэквивалентной лексики, такие как В.Н. Комиссаров, Я.И. Рецкер, С.И. Влахов и др. Г.В. Шатков был один из первых ученых, который применил в своих исследованиях понятие «безэквивалентная лексика» [2, с. 52]. К данной лексики он относил национальные реалии, имена собственные, слова с национально-экспрессивной окраской и суффиксы субъективной оценки. Я.И. Рецкер под «безэквивалетной» лексикой подразумевает «прежде всего, обозначение реалий, характерных для страны ИЯ (исходного языка) и чуждых другому языку и иной действительности» [3, с. 24]. В.Н. Комиссаров трактовал безэквивалентную лексику как «единицы исходного языка, которые не имеют регулярных соответствий в языке перевода» [4, с. 20].

На основе данных определений можно сделать вывод, что под безэквивалетной лексической единицой понимается то, что она не имеет готового эквивалента, который можно было бы использовать в качестве конкретного перевода.

Изучение безэквивалетности в переводе является темой исследований для многих зарубежных ученых. Например, Роджер Т. Белл отметил, что между языками не существует лексической эквивалентности, так как даже в одном языке для отдельно взятого слова не существует абсолютных синонимов [5, с. 101].

Альтернативно-безэквивалентная лексика, разновидность безэквивалентной лексики, представляет собой переводческую трудность. К ней относятся имена собственные, безэквивалетность которых обусловлена национальным своеобразием языка и культуры народа. Перевод достигается только с помощью объяснения смысловой структуры [6, с. 74].

Языковые реалии- слова, называющие предметы, которые являются характерными для культуры отдельно взятого народа. Перевод реалий может осуществляться разными способами [7, с. 120]:

1. Калькирование – заимствование слов, выражений, с помощью буквального перевода соответствующих языковых единиц;
2. Использование аналога, который уже существует в переводящем языке;
3. Транскрипция – воссоздание звуковой формы слова на исходном языке с помощью букв языка перевода;
4. Транслитерация – воссоздание графической формы слова на исходном языке с помощью букв языка перевода;
5. Описательный или приближенный перевод – перевод слова исходного языка с помощью дефиниции.

В практике перевода известны следующие способы перевода безэквивалентной лексики [8, с. 25]:

1. Транскрипция и транслитерация. Переводчик воссоздает звуковую или графическую форму слов на исходном языке в переводящем языке (Capitol- Капитолий) .
2. Калькирование. Данный метод перевода заключается в заимствовании слов, выражений с помощью буквального перевода соответствующих языковых единиц (browser- браузер, dress-code – дресс-код, manager- менеджер). При применении этого метода упускается смысл слова или фразы.
3. Описательный перевод. Этот способ передачи безэквивалентных единиц заключается в раскрытии значения слова посредством развернутого сочетания, которое показывает все основные признаки данной лексической единицы (tutor- руководитель группы студентов).
4. Приближенный перевод. Используя данный метод перевода, переводчик ищет в переводящем языке наиболее близкое по значению слово к слову на исходном языке (Santa Claus- Дед Мороз, junior college- техникум, muffin- сдоба). В некоторых случаях данный метод перевода может создать неправильное представление о смысле слова или фразы.

Для проведения перевода безэвивалентных единиц возьмем роман знаменитого писателя Олдоса Хаксли «О дивный новый мир» [21].

В нашем исследовании сравним переводы безэквивалентной лексики в романе, выполненные О.П. Сорокой и Р.Д. Равич. Для проведения этого анализа мы будем использовать классификацию, разработанную А.О. Ивановым [8, с. 25].

Сравнение использованных способов перевода имён собственных, географических названий, названий организаций, учреждений, газет:

1. Henry Foster and the Assistant Director of Predestination rather pointedly turned their backs on Bernard Marx from the Psychology Bureau.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

Генри Фостер и помощник главного Предопределителя подчеркнуто повернулись спиной к Бернарду Марксу, специалисту из отдела психологии.

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Равич:

Генри Фостер и заместитель главного Предопределителя столкнулись в лифте с Бернардом Марксом и демонстративно повернулись к нему спиной.

Оба переводчика при переводе имени использовали транслитерацию.

2. Lenina Crowne walked briskly towards the door.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

Ленайна Краун упругим шагом пошла к выходу.

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Равич:

Ленина Краун весело направилась к выходу.

О.П. Сорока использовал транслитерацию, а Р.Д. Равич использовала смешение транскрипции и транслитерации.

3. A cheap week-end in New York had it been with Jean- Jacques Habibullah.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

Дешевая экскурсия в Нью-Йорк с Жан-Жаком Хабибуллой.

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Равич:

Какой-то ерундовый уикэнд в Нью-Йорке, то ли с Жан-Жаком Хабибулой.

Оба переводчика использовали транскрипцию.

4. We have the World State now.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

Теперь у нас Мировое государство.

Б) Перевод. Выполненный Р.Д. Равич:

Сейчас у нас есть Всемирное Государство.

Оба переводчика использовали калькирование.

5. In the Bottling Room all was harmonious bustle and ordered activity.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

В Укопорочном зале кипела деятельность дружная и упорядоченная.

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Равич:

В цехе разлива стоял ритмичный гул хорошо налаженной работы.

О.П. Сорока использовал приближенный перевод, а Р.Д. Равич использовала калькирование.

6. They came in little lifts from the Organ Store in the sub-basement.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

Из подвалов Органохранилища на скоростных грузоподъемниках они доставлялись сюда.

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Равич:

Из подвала, со склада органов их доставляли специальные подъемники.

Оба переводчика использовали калькирование.

7. INFANT NURSERIES.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

МЛАДОПИТОМНИК.

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Давич:

ЯСЛИ.

О.П. Сорока использовал приближенный перевод, Р.Д. Равич использовала калькирование.

Сравнение использованных способов перевода реалий:

1. Ford be praised!

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

Благодарение Форду!

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Равич:

Хвала Форду!

Оба переводчика используют калькирование.

2. What you need is a gramme of soma.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

Таблетка сомы, вот что тебе нужно.

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Равич:

Что тебе нужно, так это грамм сомы.

Оба переводчика использовали транскрипцию.

3. He was going to say future World controllers.

А) Перевод, выполненный О.П. Сорокой:

Он хотел было сказать «главноуправители».

Б) Перевод, выполненный Р.Д. Равич:

Он собирался сказать «будущие Правители Мира».

О.П. Сорока использовал приближенный перевод, Р.Д. Равич использовала калькирование.

На основе данного анализа можно сделать вывод, что О.П. Сорока при переводе подбирал русский эквивалент для английских безэквивалентных понятий, чтобы облегчить их для понимания читателя. Р.Д. Равич, наоборот, пыталась не отходить от оригинала, используя в большей степени калькирование и транскрипцию для перевода.

В завершении данной работы можно сказать, что проблема изучения методов перевода безэквивалентных лексических единиц до сих пор является широко исследуемой. Вопрос о переводе безэквивалентной лексики вследствие своей неоднозначности представляет собой плодотворное поле

для проведения самых разнообразных исследований в области лингвистки и перевода.

Список литературы

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 2000. – 387 с.
2. Шатков, Г.В. Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык: На материале норвежских переводов русской общественно политической литературы / Г.В. Шатков. – Дис.канд. филол. наук: 1952. – 280 с.
3. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – Москва: Международные отношения, 1974. – 58 с.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – Москва: Прогресс, 2000. – 253 с.
5. Bell, Roger T. Translation and Translating. Theory and Practice / Roger T. Bell. – Londres / New York, Longman: 1991. – 298 p.
6. Бреус, Е.В. Основы теории и практики перевода с русского на английский язык / Е.В. Бреус. – Москва: УРАО, 2000 г. – 208 с.
7. Влахов, С.И. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин – Москва: Международные отношения, 2009. – 360 с.
8. Иванов, А.О. Безэквивалентная лексика / А.О. Иванов. – Спб.: Типография издательства СПбГУ, 2006. – 192 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ (АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Стренадюк Г.С., канд. пед. наук, Талалай Т.С., канд. филол. наук, Иванова Л.В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Одним из условий повышения конкурентоспособности российского образования в контексте мирового является подготовка бакалавра или специалиста не только по направлению подготовки, но и формирование филологической иноязычной культуры в аксиологическом пространстве в системе дополнительной квалификации.

Актуальность проблемы развития иноязычной филологической культуры студентов с базовым неязыковым образованием в системе дополнительной квалификации обусловлена рядом противоречий между:

- потребностями общества в специалисте, обладающем достаточно высоким уровнем своего неязыкового направления подготовки и несформированной иноязычной филологической культурой для иноязычной коммуникации в сфере профессионально общения;
- фактическим уровнем знаний в области иноязычной филологической культуры и возросшим требованиям к ним;
- потребностью в установлении международных контактов на высокопрофессиональном уровне и неподготовленностью специалистов в данном направлении.

«В долгосрочной перспективе особую актуальность приобретают исследования в области понимания процессов, происходящих в обществе и природе, развития природоподобных технологий, человеко-машинных систем, управления климатом и экосистемами. Возрастает актуальность исследований, связанных с этическими аспектами технологического развития, изменениями социальных, политических и экономических отношений» [3].

Осмысление современного состояние филологической культуры проистекает из положений известного российского учёного В.Н. Телия о структурно-функциональном сходстве языка и культуры: язык и культура взаимоотражаются и не существуют вне взаимного диалога; язык и культура имеют индивидуальные и социализированные формы бытования: и языку и культуре свойственны информатизм, историзм, нормированность, способность быть носителем менталитета этноса [4].

Филология (от др.-греч. φιλολογία, «любовь к слову») — совокупность наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном

творчестве. В самом понятии заложено определение культуры. Для сравнения, культурная лингвистика исследует, как различные языки при помощи своих особенностей отражают культурные концепты, включая культурные модели, культурные категории и культурные метафоры. Иными словами, лингвокультурология — это отрасль языкознания, которая изучает отношения между языком и культурными концептами [5].

В словаре Даля «филология» — (греч. любословие) наука или изучение древних, мёртвых языков; изучение живых языков — лингвистика [1]. Лингвистика не всегда включается в филологию: во-первых, лингвистика не обязательно исследует тексты, во-вторых, не всегда затрагивает культурологическую сторону вопроса (хотя связь языка и культуры — актуальная лингвофилософская проблема); для лингвистики характерна бо́льшая близость к точным наукам, чем для других дисциплин, традиционно относимых к филологии. В России лингвистика (в том числе общее языкознание) обычно изучается на факультетах, именуемых филологическими; в западноевропейских странах и в Америке под филологией подразумевают изучение древних (классическая филология) и средневековых текстов, а изучение языков и особенно теории языка считается отдельной дисциплиной.

Иерархическое устройство общества способствовало культивации «правильного» варианта языка, обусловленной необходимостью систематизации фонологических, грамматических и лексических особенностей. В свою очередь, объединению общества способствует культура употребления языка и окружающая язык. Таким образом, мы выходим на понятие «филологическая культура».

Данное понятие базируется на основе трудов российских и зарубежных учёных в области философии: в основе научно-теоретического исследования проекта находятся философские концепции, напр.;

- экзистенциальной философии, герменевтики (Отто Фридрих Больнов и др.);

- представляющие современную аксиологию образования (Лапин Н.И., Беляева Л. А.; Леонтьев, Д. А., Матвеев, П. Е. и др.);

Данное понятие базируется также на основе трудов российских учёных в области педагогии и психологии: (Выготский Л.С., Давыдов В.В.; Зимняя И.А.; Леонтьев А.Н. и др.)

Выражение «филологическая культура» заимствовано нами из работы Юрия Николаевича Караулова «Русский язык и языковая личность» [2]. По мнению учёного, «языковая личность — вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт ее анализа и описания, пронизывает и все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка» [2, 3]. Разрабатывая понятие языковой личности, автор показывает, что оно является системообразующим для описания национального языка и на его

основе оказывается возможным достичь нового синтеза знаний о русском языке, преломленном через структуру русской языковой личности.

Нами разводятся понятия «язык» и «культура». Язык в равной степени относится к духовной, физической и материальной культуре - как система имен, как речемыслительная деятельность и как совокупность произведений слова.

В основе культуры лежит язык. Любое произведение или явление природы может быть понято, осмыслено и описано исключительно посредством слова. Но и сам язык развивается по мере развития культуры - как инструмент познания и организации деятельности людей. Взаимодействие языка и культуры нужно исследовать крайне осторожно, помня, что это разные семиотические системы. Справедливости ради нужно сказать, что, будучи семиотическими системами, они имеют много общего:

1) культура, равно как и язык, - это формы сознания, отображающие мировоззрение человека;

2) культура и язык существуют в диалоге.

Язык и культура, несмотря на общие признаки (нормативность, историзм, культура, равно как и язык, - это формы сознания, отображающие мировоззрение человека) – это разные семиотические системы с различными в их основах положениями, которые заключаются в следующем: язык - это саморазвивающийся феномен, т.е., язык творят многие, но в то же время они не могут изменить его по своей прихоти, в отличие от феномена «культура», развивающегося под непосредственным воздействием человека.

Филологическая иноязычная культура в системе дополнительной квалификации (аксиологический аспект)» заключается в следующих тезисах:

1. Непрерывность филологического образования обусловливает развитие самой системы образования (включая систему дополнительной квалификации) в целом за счёт сохранения традиций и введения инноваций. Традиционно в системе образования не разводятся понятия «филология» и «культура», ограничиваясь понятием «филология». В рассмотренном анализе современного состояния исследований в филологии нами выделены признаки как объединяющие, так и отличающие два данных понятия. Следовательно, введение понятия «филологическая культура» в систему дополнительной квалификации является целесообразным, что позволит выявить компоненты, представляющие научный и образовательный интерес.

2. Филологическая иноязычная культура характеризуется наличием аксиологических смысловых зон, куда входят ценностные доминанты языка и культуры, связанные с формированием у обучающихся ценностной ориентации в мире изучаемого языка.

Научная идея заключается в теоретической и практической разработке понятия «филологической иноязычной культуры», включенной в систему дополнительной квалификации специалиста с базовым неязыковым образованием. Для достижения этой цели разрабатываются:

а) теоретическая и практическая модель уровня обученности в области филологической иноязычной культуры в аксиологическом пространстве у переводчика с базовым неязыковым образованием в системе дополнительной квалификации;

б) рабочая программа по формированию и развитию филологической иноязычной культуры студентов направлений подготовки бакалавриата и специалитета с учетом профессионального интереса студентов;

в) теоретическая модель аксиологических смысловых зон в области развития у обучающихся филологической иноязычной культуры.

Список литературы

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 т. / В. Даль. - Репр. воспроизв. изд. 1912-1914. - М. : Цитадель, 1998. - 26 см.

2. Караулов, Ю. Н. «Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.

3. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. №642 [Электронный ресурс]. - Режим доступа : http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449 (Дата обращения - 03.12.2020)

4. Телия, В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. - М.: 1996. – С. 225-226.

5. Sharifian, 2011 Cultural conceptualization and language: Theoretical framework and applications. Amsterdam: John Benjamins.

THE USE OF VIRTUAL DISCOURSE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Стрижкова О.В., канд. филол. наук, доцент,
Стренева Н.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

The popularity and availability of Internet technologies that contribute to the emergence of new opportunities in teaching foreign language and communication methods that form a new sphere of information interaction justifies the need to use the Internet space for educational purposes.

One of the variations of involving students in the learning process is the use of blogs and a comprehensive study of their language characteristics. We work with students to select blog posts and comments and identify their lexical and grammatical characteristics.

It should be noted that Internet communication is a special medium of interaction. Let's define its properties.

Virtual space is an artificially created communication environment in which artificial communicants "exist"; therefore, virtual communication cannot be equated with live communication (with the real presence of interlocutors). However, if we consider real personalities as virtual communicants, constructing the addressee with the help of imagination and life experience with the addition of psychological problems and stereotypes [5], and the computer as a technical means of communication between participants in communication, we can speak of virtual discourse as a separate phenomenon that requires more deep theoretical research. According to O.D. Agapova, “in social terms, the Internet is a complex structured communication system, an area of social consciousness and human activity, provided by a technological breakthrough in the second half of the 20th century. The Internet is a mirror of modern civilization, its informational reflection, but not only ”[1].

Regardless of whether we are talking about communication in web chats, keeping Internet diaries or thematic forums and online conferences, discourse is a linguistic category that combines the features of personality-oriented and status-oriented discourse. The term "virtual" in this case presupposes the presence of a special space, artificially created with the help of technical means, where there is the possibility of interactive communication between the interlocutors. A synonym for the term "virtual" is "computer", but it, in turn, is not capable of reflecting the specifics of this discourse, since it does not cover such aspects of the communicative environment as, for example, the way of communication and characteristics of communicants.

Thus, starting from the general definition of discourse, virtual discourse can be defined as a set of texts united by the “Internet” and realized in an artificially created communicative space, which implies distant interactive communication of virtual communicants. According to E.N. Galichkina, virtual discourse, “being a multi-genre functional variety of public monologue and dialogical speech, is characterized by a number of specific communicative means. The peculiarity of verbal communication of participants in computer communication lies not only in the use of professionalisms, but also in a combination of lexical units related to different styles and registers formed in accordance with pragmatic attitudes and goals of communication in a computer network ”[3].

If we talk about participants in virtual discourse, they are users of entertainment, information and other resources provided by the Internet. The difference from the agent-client scheme, traditional for institutional discourse, is that the interlocutors are in situational equality in relation to each other. A certain anonymity, due to the lack of direct contact with the interlocutor, avoids possible psychological discomfort, which separates virtual communication from interaction in reality.

In addition, a characteristic feature of this type of discourse is the absence of real status and age gradation. There are only certain role models of behavior. Let's consider the example of a forum or chat, in which "moderators" and "visitors" act as such models.

Moderators are a group of users who have certain privileges compared to regular visitors. Thus, they regulate the policy of a particular network community.

In addition to these two concepts, the definitions of "forum users", "chatlanes" (users of "live magazines", forums, chats), "virtuals" (virtual characters), "friends" (virtual friends , from English friend - "friend"), etc.

The next distinctive feature of virtual discourse is a chronotope, limited by technical capabilities (the presence or absence of a computer and Internet access) and the human factor (the presence or absence of an interlocutor online). However, it should be understood that, being an artificially created communicative environment, virtual discourse is, in fact, conditional and has no temporal and spatial boundaries. One more feature follows from it - the ability for two or more interlocutors to communicate at a single time from any part of the world, which causes the "erosion" of state, national, economic, political and cultural boundaries. The virtual space is thus reorganized and appears in the form of a multitude of network formations, where participants of the virtual discourse "gather" through chats, forums, social networks, etc.

As for the strategies of virtual discourse, then, like any other, they are determined by its goals and implemented in genres. The main goals of virtual discourse are:

1) implementation of prompt solutions to pressing issues;
2) search for the necessary information;
3) variety of leisure activities.

Based on this, within the framework of virtual discourse, an organizing communicative strategy, a socialization strategy and a carnivalization strategy are distinguished.

The organizing communication strategy consists in the joint actions of the participants in the virtual discourse, aimed at maintaining the stability of this system. Here we can talk about observance of netiquette and about the system of fines imposed on violators of the rules established in a particular community, on the forum, etc. Traditionally, spam is considered a violation of etiquette (mass mailing of advertisements and so-called "letters of happiness" or advertisements of a knowingly false nature). Violation of the established rules of conduct leads to the accrual of penalty interest to the given user, or to the temporary or complete exclusion of him from this community and inclusion in the so-called "black list" of unwanted users.

The strategy of socialization is traditionally viewed as the implementation of the process of becoming a subject of society, as a process and result of assimilation and active reproduction by an individual of social experience, first of all, of a system of social roles. Socialization is a process that allows an individual to function in a particular society. It is associated with the transmission of society and with the development of the individual throughout his life of social norms, cultural values and patterns of behavior [4]. The virtual space is one of the most significant tools for the formation of an individual's consciousness today. Information channels broadcast forms of behavior as an example, virtual communication is a "slice of living life", an analogue of real communication, which is another means of socialization.

The strategy of carnivalization (the term of M.M Bakhtin [2]) is the self-presentation of a person in virtual discourse using various communicative means. So, one of the main means of self-presentation is "nicknames" - nicknames chosen by the participants of the virtual discourse and carrying a certain semantic load. On the one hand, the conditional anonymity of the interlocutors remains, on the other hand, the possibilities of network role-playing behavior, which often take the form of a game, are expanding.

Thus, with a comprehensive examination of virtual discourse, the following features can be distinguished:

- artificially created communicative space,
- anonymity of the participants,
- special role models of behavior,
- "blurring the boundaries", their conventionality, multi-genre and mixing of styles,
- having your own goals and communication strategies.

Список литературы

1. Агапов О.Д. Виртуальность как проблема социальной философии [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ruslan.ksu.ru/phil/0-737566/026-029.pdf

2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и "Ренессанса". – М., Художественная литература, 1965

3. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках [на материале жанра компьютерных конференций] // Автореферат на соискание учен. степени канд. филол. наук. Волгоград, 2001

4. Ковалева А.И. Социализация // Знание. Понимание. Умение. 2004. №1. С. 139

5. Лутовинова, О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. – Волгоград: ВГПУ «Перемена», 2009. – С. 9

Referencies

1. Agapov O.D. Virtual'nost' kak problema social'noj filosofii [elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://ruslan.ksu.ru/phil/0-737566/026-029.pdf

2. Bahtin M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i "Renessansa". – M., Hudozhestvennaya literatura, 1965

3. Galichkina E.N. Specifika komp'yuternogo diskursa na anglijskom i russkom yazykah [na materiale zhanra komp'yuternyh konferencij] // Avtoreferat na soiskanie uchen. stepeni kand. filol. nauk. Volgograd, 2001

4. Kovaleva A.I. Socializaciya // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2004. №1. S. 139

5. Lutovinova, O.V. Lingvokul'turologicheskie harakteristiki virtual'nogo diskursa. – Volgograd: VGPU «Peremena», 2009. – S. 9

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ У БАКАЛАВРОВ-ФИЛОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Информационная культура является неотъемлемой частью компетентностной модели выпускника гуманитарной сферы. Запрос рынка труда направлен в сторону специалистов гуманитарного профиля, филологов, лингвистов, умеющих эффективно работать с большими объемами информации, владеющих современными профессиональными программно-техническими решениями. В связи с чем возникает необходимость актуализации содержания дисциплин, направленных на формирование цифровых навыков бакалавров-филологов в образовательном процессе вуза. Такой дисциплиной является дисциплина *Информационные технологии в филологии* для студентов направления подготовки 45.03.01 Филология профиля Зарубежная филология.

Нормативной базой, в рамках которой проводится актуализация содержания дисциплины, служат следующие документы и мероприятия федерального и регионального уровней:

– ФГОС по направлению подготовки 45.03.01 Филология от 7 августа 2014 г. N 947 [4];

– национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7 [1];

– постановление правительства Оренбургской области «О внедрении целевой модели цифровой образовательной среды в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях Оренбургской области в 2022 году» [3];

– проекта "Цифровая образовательная среда". Приказ МО Оренбургской области от 30.09.2019 № 01-21/1916 [2].

Основной *целью* освоения дисциплины является формирование представления о современных методах получения, обработки, хранения и анализа языковых данных, информации и цифрового контента, достаточных для решения конкретных профессиональных задач, а также формирование навыка применения современных информационных технологий в языкознании, филологическом анализе, переводе, преподавании языка и зарубежной литературы; представления о применимости компьютерных и

количественных методов в филологических исследованиях, практике преподавания иностранного языка.

Актуализированными задачами дисциплины являются сформирование у студентов навыков использования информационных технологии в б*о*льшем объеме в процессе обучения, научной работы, переводческой деятельности и преподавания иностранного языка, что соответствует основным сферам профессиональной деятельности бакалавра филологии в соответствии ФГОС. Работа студентов направлена на решение следующих профессиональных задач в процессе формирования цифровых навыков:

– развитие навыков работы с программными продуктами и сервисами на основе технологии искусственного интеллекта (ИИ), а именно, обработки естественного языка для осуществления профессиональной деятельности;

– развитие навыков использования информационных технологий в научно-исследовательской работе филолога с применением анализа данных с помощью специальных программ и сервисов;

– владение приемами эффективной иноязычной коммуникации в профессиональной сфере с помощью сервисов, платформ и приложений аудиовизуальной связи и совместной работы в процессе виртуальной коммуникации.

Уровень формирования Data Culture определен как начальный и предполагает формирование и развитие следующих актуализированных знаний, умений и навыков, закрепленных за дисциплиной в учебном плане образовательной программы:

– ОПК-5 свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовые методы и приемы различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке предполагает формирование *знаний, умений и навыков владения* приемами эффективной иноязычной коммуникации в профессиональной сфере *с помощью сервисов, платформ и приложений аудиовизуальной связи и совместной работы в процессе виртуальной коммуникации.*

– ОПК-6 способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности обеспечивает формирование *знаний* основных и альтернативных офисных приложений, основных форматов файлов, общих принципов публикации собственной информации в сети Интернет и с учетом основных требований информационной безопасности, особенностей использования desktop версий и приложений программ, необходимых для осуществления профессиональной деятельности филолога, научной и педагогической, *сути и базовых принципов технологий обработки естественного языка* на основе технологий ИИ, основных источников языковых данных и *методов анализа, применяемых при решении профессиональных задач, а также базовые*

принципы визуализации данных в привязке к предметной области; *умений* использовать *информационные технологии для визуализации полученных данных и результатов*, построения графиков и диаграмм, применять технологий обработки естественного языка на основе разработанных программ и приложении в профессиональной деятельности, уметь использовать библиографические менеджеры для сбора и хранения для цитирования источников; *владение навыками* применения решений на основе технологии обработки естественного языка в научной и педагогической деятельности филолога, уметь использовать цифровые инструменты для командной и дистанционной работы (таск-трекеры, screencast программы и конференц-решения).

В соответствии с целью, задачами дисциплины для формирования устойчивых цифровых навыков в содержание дисциплины были снесены следующие дополнительные разделы и темы (таблица 1). Актуализированные темы и разделы выделены курсивом.

Таблица 1 – Актуализированные разделы и темы дисциплины Информационные технологии в филологии

Актуализированные разделы дисциплины	Актуализированные темы
1	2
Базовые ИКТ в профессиональной деятельности филолога	Офисные приложения Microsoft Office (MS Excel, MS Outlook, MS Powerpoint, MS Word и надстройки) и Open Office (текстовый редактор, электронная таблица, программа для рисования, модули для создания формул, рисунков, презентаций и шаблоны), альтернативные офисные приложения; файловые менеджеры; облачные сервисы для просмотра, поиска, фильтрации, организации, хранения, извлечения и анализа данных, информации и цифрового контента (Google Drive, Dropbox, Яндекс Диск); *конверторы файлов (Zamzar, CloudConvert, Online-Convert). PDF редакторы (Foxit Reader, PDF-XChange Editor, Nitro Reader 5.5, Sejda; он-лайн редактирование PDF документов: PaperJet, Jot Form, PDF Candy).*
ИКТ в педагогической деятельности филолога	Использование обучающих платформ и сервисов в педагогической деятельности филолога (Schoology, Kahoot, Flippity, Google Forms, LMS-системы университета: Moodle). *Возможности ИКТ в обучении различным видам речевой деятельности на*

Актуализированные разделы дисциплины	Актуализированные темы
1	2
	основе технологий обработки естественного языка: обучение фонетике (apps Sounds: Pronunciation App, FluentU, ELSA Speak: English Accent Coach, Pronunroid – IPA pronunciation, English Pronunciation, Say It: English Pronunciation, Speaking Pal, Busuu, Babbel, Mondly, Rosetta Stone); лексике (thesaurus, dictionary, Marriam-Webster, Oxford, Macmillan, Cambridge – он-лайн словари и тезаурусы); грамматике (Grammarly, Beewriter, Language Tool, PaparRator, SentenceCheckup, Whitesmoke); аудированию (apps SpeaterLite, Repeat Player, Listening Practice Aid); организации коммуникации (apps HiNative, HalloTalk, Speaky, Tandem).
ИКТ в научной деятельности филолога	*Использование библиографических менеджеров для хранения и цитирования литературы в цифровой форме (Mendeley, Zotero).* Автоматическое аннотирование текста (Text Referent). Обработка информации и данных на основе использования ИКТ: сбор и первичная обработка эмпирических данных; эмпирический анализ данных; визуализация данных (AntConc, MS Excel). Анализ теста с помощью Vocabulary Profilers (LEXTutor, Vocab Kitchen, Text Inspector). Возможности применения технологий ИИ: обработка естественного языка в профессиональной деятельности филолога (Speechpad, iSpeech, Realspeaker, Yandex SpeechKit; HowJsay, Forvo, Cambridge Online Dictionary, YouGlish, How to Pronounce).
Средства визуализации и совместной работы для представление результатов собственных исследований и осуществления	Практика работы в научной электронной библиотеке eLibrary и в информационно-аналитической системе Science index. Практика размещения результатов собственных научных исследований в сети Интернет (участие в научном мероприятии онлайн). Визуализация

Актуализированные разделы дисциплины	Актуализированные темы
1	2
коммуникации в сети Интернет	результатов исследований (подготовка презентаций с помощью Keynote, PowerPoint, AhaSlides.). *Использование ИКТ для совместной (командной) работы и общения, создания и редактирования контента, решения профессиональных задач (таск-трекеры Trello, Miro; конференц-решения MS Teams, Zoom, Skype, Google Meet, Discord). Screencast программы и он-лайн сервисы (Bandicam, FastStone Capture, On-line Screen Capture Fluvid, Tech Smith).*

Фонд оценочных стредств также может быть дополнен вопросами для обсуждения по актуализированным разделам и темам. Например, вопросы для обсуждения раздела «ИКТ в научной деятельности филолога»:

Тема: Использование библиографических менеджеров для хранения и цитирования литературы в цифровой форме (Mendeley, Zotero, EndNote).

1. Как называется инструмент, который подходит как для индивидуальной, так и коллективной работы, для облачного хранения полных текстов статей в личной или коллективной библиотеке?

2. Какие библиографические менеджеры вы знаете?

3. Что требуется для начала работы в таких библиографических менеджерах, как Mendeley, Zotero, EndNote?

4. Из каких трех компонентов состоят стандартные менеджеры библиографической информации?

5. Какую информацию содержит база данных в библиографических менеджерах? Является ли база данных закрытой системой?

6. Что обеспечивает совместимость с распространенными форматами библиографических менеджеров?

7. Что позволяет автоматически «выдергивать» информацию об источниках из научных баз данных, веб-страниц, текстовых документов и помещать ее в базу пользователя?

8. Что позволяет вставлять в текст ссылки на источники из базы данных, автоматически нумерует их и составляет список литературы?

9. Каково функциональное различие программ в этой части взаимодействия с текстовыми процессорами?

10. Какой из инструментов имеет русский интерфейс? Какой из инструментов является, в том числе, социальной сетью для ученых, предполагает групповую форму работы над проектом?

Наиболее актуальным представляется создание кейсов – задай интегрированного типа, направленных на проверку общего уровня сформированности цифровых навыков студентов филологов по окончании освоения раздела или темы. Ниже представлены кейс-задания по актуализированным разделам и темам:

– Используя автоматическое создание и редактирование списков использованных источников с помощью библиографических менеджеров для хранения и цитирования литературы в цифровой форме (Mendeley, Zetero), осуществите сбор из открытых источников и баз данных (Google Scholar, Science Direct, eLibrary и др.) источники для написания курсовой работы по дисциплине «История мировой литературы» с последующем автоматическим цитированием и созданием библиографии.

– Учитывая возможности ИКТ в обучении различным видам речевой деятельности на основе технологии обработки естественного языка, проведите сопоставительный анализ программ и приложений по обучению фонетике для различных уровней владения языком – от elementary до upper-intermediate (apps Sounds: Pronunciation App, FluentU, ELSA Speak: English Accent Coach, Pronunroid – IPA pronunciation, English Pronunciation, Say It: English Pronunciation, Speaking Pal, Busuu, Babbel, Mondly, Rosetta Stone).

– Используя облачный сервис Google docs осуществите работу в мини-группах над проектом в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» по теме «Smart Home». Создайте проект, совместно редактируйте и оставляйте комментарии, используя функцию голосового ввода. Составьте план защиты проекта, выберите эффективное средство визуализации (PowerPoint, Keynote, AhaSlides) Внесите дату зашиты проекта в календарь. Использую screencast программу, снимите видео о процессе создания и редактирования вашего проекта и презентации. Осуществите зашиту проектов с помощью аудио-конференц связи Zoom.

Таким образом, представляется возможным выделить три актуальных направления развития цифровых навыков для осуществления эффективной профессиональной деятельности филолога: облачные сервисы и решения, средства для осуществления командной работы и системы управления учебным процессом. Эти три направления обеспечивают качественно новые возможности обучения, формирования навыков самостоятельной учебной деятельности, активацию форм совместной работы, интерактивный характер коммуникации независимо от местонахождения участников процесса, организацию различных форм контроля, а так же возможность сбора, анализа и хранения больших данных для осуществления научно-исследовательской работы.

Список литературы

1. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная протоколом заседания президиума Совета при

Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7. – Режим доступа - http://government.ru/rugovclassifier/614/events/

2. Паспорт проекта "Цифровая образовательная среда". Приказ МО Оренбургской области от 30.09.2019 № 01-21/1916. – Режим доступа - http://www.minobr.orb.ru/nazproekt/nazproekt-obraz-reg-4.php

3. Постановление правительства Оренбургской области «О внедрении целевой модели цифровой образовательной среды в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях Оренбургской области в 2022 году». – Режим доступа - http://www.minobr.orb.ru/upload/medialibrary/be6/2019_pp_05_08.doc

4. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 947 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33807). – Режим доступа - http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf

ДРЕВНЕРУССКИЙ ПРИДВОРНЫЙ ЧИН КРАВЧИЙ, КАРАЧИ-БЕКИ В ПОСТОРДЫНСКИХ ГОСУДАРСТВАХ И ТОПОНИМ КАРАЧИ: ЭТИМОЛОГИЯ

Тюрин А.М., канд. геол.-минерал. наук
ООО «ВолгоУралНИПИгаз,
«Оренбургский государственный университет»

Автор публикации [2] рассмотрел словарные данные русского, польского и тюркского языков. Сформировал версию этимологии названия придворного чина, бытовавшего в Московском царстве в период с середины XV до начала XVII вв., – ***кравчий/крайчий***. По его мнению, это слово является производным от тюркского ***köräqäči*** – «виночерпий – тамада». Этим опровергнута общепринятая версия происхождения рассматриваемого слова от польского ***krajczy*** – «рушитель, резчик хлеба, еды». Автор отметил, что «функционирование придворного чина кравчий на территории Московской Руси, Польско-Литовского государства связано с мощным военным, административным и культурным влиянием на формирование государств Восточной Европы Золотой Орды» (с. 42). Так ли это?

В публикации [2] приведены свидетельства об функциональных обязанностях кравчего. Наиболее емко они изложены в «Словаре Академии Российский» 1791 года: «Придворный из первейших чиновников второй степени, соответствовавший нынешним обер-шенку и обергофмаршалу, котораго должность была наблюдать все до стола государева касавшееся, как-то: кушанье, напитки и принадлежащие к тому сосуды, приспѣшников и порядок» (по [2, с. 45]). Здесь мы мгновенно выходим на древнее славянское слово ***хорона*** [12]. В болгарском ***храня*** – «кормлю», ***храна*** – «пища, еда». В других языках это слово имеет значение «кормить» и «хранить». То есть, русский глагол ***хранить*** прямо и непосредственно произошёл от славянского ***храна***.

Очевидно, что от ***хорона*** образовано другое славянское слово: ***харчи*** – «еда, пища, съестные припасы» [14]. Слово ***корм*** имеет значение и «пища». В эту же группу входит слово ***хранение***. В казахском языке ***қорек*** – «пища». По этому семейству форм рассматриваемого слова их структура вычисляется однозначно: основа – ХОР/ХАР/ХР/КОР/КР (Х <> К), и суффиксы – АН, А, АК и ИЧ. Слово ***корм*** составное. Скорее всего, в эту же группу входят слова ***корж, каравай, корчма*** и английское ***curn*** – «зерно». Казахское слово ***қорек*** заимствовано из русского языка. На основе КР образованы и слова ***крайчий*** и ***кравчий***. В первом к основе прибавлено два суффикса (ИЧ+ИЙ), во втором – три (ОВ+ИЧ+ИЙ). То есть, ***крайчий*** и ***кравчий*** – это древние славянские слова, означающие «хранитель еды (включая напитки)» и ответственный за питание тех, кому эта еда предназначена. Польское ***krajczy*** однозначно восходит к вычисленной нами основе. Его перевод – «имеющий отношение к

еде». Общеславянские аналоги польского слова: ***корнать*** – «обрезать, стричь, обрубать», и ***крошить*** – «мелко измельчать». Эти слова тоже восходят к ***хорона***.

Не означали ли в прошлом слова ***карга*** и ***хрыч*** – «хранитель припасов», в том числе, и в семье? Естественно, это ответственное дело поручали опытным людям. Их осознанная бережливость часто воспринималась как проявление скверного характера. Отсюда русские выражения, имеющие негативные значения: «старая ***карга***» и «старый ***хрыч***».

«Если в тюркской поэзии до сих пор господствуют фарсизмы, в том числе и ***саки***, то в быту в значении «виночерпий» используется слово ***körägäči***, которое мы и считаем источником русского слова ***кравчий***» [2, с. 47]. По свидетельству автора татарский ***көрәгәче*** на пиру – «разливатель медовухи, браги либо кумыса и одновременно распорядитель пира». Этимология этого слова проста и понятна: ***қар, қары*** и ***қара*** – «мешать, перемешивать (в том числе и пищу); примешивать; соединять, вмешиваться» [16]. ***Көрәгәче*** – это тот, кто на пиру «руководит» напитками, естественно и их потреблением. Напомним про казахское слово ***қорек***. То есть, татарское ***көрәгәче*** однозначно восходит к славянскому ***хорона***. И это мы можем доказать. Но сначала рассмотрим слово ***саки***.

Саки в фарси – «виночерпий». Автор рассматриваемой публикации считает, что в тюркских языках оно заимствованное. В турецком это ***saki***. Этимология слова проста и понятна: ***su*** – «вода», ***su*** + суффикс АК – «имеющий отношение к воде», в данном случае, «водонос», на пирах – «распорядитель над напитками, включая воду и вино». ***Саки*** – это тюркское слово. В фарси оно заимствованное.

В последней четверти XX в. был твердо установленный канон узбекской свадьбы. Водку в бутылках на столы не ставили. Её по мере надобности разносили по столам в тех же чайничках, в которых подавали чай. Водкой и чаем заведовал один и тот же человек. Его нужно было подозвать и попросить принести чайник чая. Не забыть уточнить: «горячего» или «белого». Он же по мере надобности приносил воду и лимонад. Никаких других обязанностей на свадьбе у заведующего напитками не имелось. И не могло иметься. Он крутился «как белка в колесе». Виночерпий в узбекском: ***шарбатдор*** – «заведующий шербетом (прохладительными напитками)». А ***соқий*** – «водонос», является шутливым наименованием ***шарбатдор***а. В узбекском и турецком языках не имеется форм татарского слова ***көрәгәче***. Оно не является общетюркским. Это дополнительное свидетельство того, что татарское слово восходит к славянскому ***хорона***.

Слово ***хорона*** в значении «хранить» имеет и расширительные смыслы – «охрана» и «защищать». Первое присутствует в русском языке в явном виде – о***храна***. Польское ***chronić*** «беречь, защищать», устаревшее ***chrona*** – «защищенное место» [12]. В русском это ***курган*** – суффиксы АК

(редуцирован АК > Г) и АН. Одно из значений этого слова – «крепость, высокая земляная насыпь в Древней Руси для пограничного надзора» [14].

Таким образом, славянское слово ***хорона*** имеет два разных значения – «пища, еда» и «беречь, защищать». Слова в тюркском языке в первом значении указаны выше. А имеется ли в нем это слово в значении «беречь, защищать»? Да.

Қара – «смотреть, глядеть; осматривать; присматривать; стеречь, караулить; ждать; рассматривать; относиться; подчиняться» [16]. Скорее всего, значения этого слова «смотреть, глядеть» произошли от «присматривать; стеречь, караулить». «Отсутствие ***қара*** в старых памятниках, где выступают тюрк[ские] глаголы-синонимы ***бақ-, күзет-, козет-,*** – один из важнейших аргументов а пользу монг[ольского] источника этой лексемы» (с. 289). Но это не все. Автор публикации [8] детально рассмотрел общетюркские значения слова ***қара.*** Таких, как мы привели выше, не отмечено. То есть, сегодня это слово в значении «смотреть, глядеть; …» не является общетюркским. В некоторых тюркских языках оно заимствованное, но не из монгольского языка, а из славянского. В монгольском языке это слово тоже заимствованное. Таким образом, в тюркских языках имеется целый пласт заимствований из славянских языков, связанных со словом ***хорона***.

Қаравул – «стража; охрана, патруль, дозор; наблюдательный пункт/пост; пикет, сторожевой пост; аванпост; сторожевой отряд; передовой отряд. […] Пока нет единого мнения о тюрк[ском] или монг[ольском] характере производящей основы (см. ***кара-*** – «смотреть, глядеть») [16, с. 291]. Выше мы показали, что слово ***қара*** в значении «смотреть, глядеть; …» гарантированно является не тюркским. Оно заимствовано из славянских языков, восходит к славянскому ***хорона*** в его значении «беречь, защищать». Польская форма слова ***караул***: ***kordon*** – «граница; пограничный или заградительный отряд». Оба этих слова составные. Их первая основа восходит к КАР/КОР. Сюда же относится слово ***карда*** – «огороженный загон для скота». Еще раз вернемся к казахскому слову ***қорек***. Это же слово приведено в древнетюркском словаре: ***körüg,*** – «лазутчик, соглядатай» [5]. Здесь сохранено правило: «Если наш, то ***караул***, если их, то ***körüg***». В словаре [15]: «Караул. Заимствовано из тюркск[ого] яз[ыка] в XIV в. в эпоху Золотой Орды [...] от глагольного корня *Kara – «смотреть»». Это не так. ***Караул*** – слово русское, восходит к славянскому ***хорона*** в значении «беречь, защищать». К нему же восходит и ***карда***. Его первоначальное значение – «охраняемое место», сегодня – «огороженный загон для скота».

В этимологической версии автора публикации [2] имеется серьёзная логическая ошибка. Если название придворного чина ***крайчий***/***кравчий*** восходит к тюркскому ***körägäči***, то к нему же восходят название придворного чина в Крымском, Казанском и Сибирском ханствах – ***карачи***, и первая часть титула ***карача***-бек. Ниже приведена наша версия этимологии этих слов. В

эпоху Улуса Джучи самостоятельностью обладали не регионы, а суверены – ханы и карача-беки [7]. В Сибирском ханстве карача-беи владели улусами [9]. Были свои владения и у карачи-беков в Северо-восточном Кавказе [6]. В Казанском ханстве карачу-беки присутствовали на собраниях государственного совета [1]. Крымский хан на государственный совет собирал уланов и карачи-беев [3]. Скорее всего, в данном случае ***карача*** восходит к тюркскому ***кара*** в значении «большой; главный, великий; сильный» [8]. То есть, ***карача***-беки – «главные беки», ***карача***, как придворный чин – «главный». ***Карача***-бек – это калька русского ***Великий*** князь. Другая форма этого титула – ***улуг***-бек. Это явное заимствование русского титула: ***велик***ий **>** ***улуг*** (В <> У; АК > Г). Улус Джучи называли и ***Улуг*** улусом, то есть Великим княжеством.

Таким образом, название русского придворного чина ***кравчий***/***крайчий*** и ***карачи*** в чагатайском улусе, а также в системе управления постордынских государств является случайным созвучием.

Великие князья упоминаются в русских летописях гораздо раньше возникновения улуса Джучи. Следовательно, ***карача***-бек, как калька от «великий князь» – это заимствование из системы управления на Руси. Скорее всего, карача-беки были чингизидами.

Рядом с Ярославлем имеются два посёлка – Карабиха и Карачиха. Название первого происходит от Карабитовой горы. Это холм, возвышающийся над долиной реки Которосль. Карабетова гора известна и на Таманском полуострове. Её высота 60 м. Карачун – название горы в бывшей Донецкой области Украины (сегодня Донецкая народная республика). Карачи-тау – холм в районе реки Эмба [10]. В непосредственной близости от Карачихи на карте О-37 показан триангуляционный пункт и отметка высоты 100 м. Их устанавливают на господствующих высотах, хорошо видимых с окружающей местности (для удобства топографической привязки). На Карабитовой горе отметка триангуляционного пункта 171 м. Рядом с Оренбургом был поселок Карачи. Сегодня это район города. В непосредственной близости от него на карте М-40 показан триангуляционный пункт с отметкой 97 м.

Перечисленные выше топонимы можно сводить к тюркскому ***кара*** – «чёрный», и производным от него словам. Отметим, что это слово есть и в латыни: ***carbo*** – «черная краска». Теоретически к нему можно свести топонимы Карабитова и Карабетова. Топонимы можно свести и к русскому слову ***карий***. Идеальным вариантом является сведение всех топонимов к ***қара*** – «смотреть, глядеть». То есть, перевод названий господствующих высот «смотровая». В прошлом там находились наблюдательные пункты. Но эта версия исключается. Слова ***қара*** в значении «смотреть, глядеть» в общетюркском не имеется, а в некоторых языках является заимствованным из славянского. Остается единственная версия. Рассматриваемые слова являются производными от ***хорона*** в его значении «защищать». ***Каравул*** как

раз и дает ***караб***+итовы (В <> Б) горы. То есть, на отмеченных холмах в прошлом стояли караулы. От них они и получили свое название. По названиям холмов названы сформировавшиеся около них три населенных пункта. С суффиксом ИЧ в словах Карачун и Карачи проблем не имеется. Он присутствует и в словах ***крайчий*** и ***харчи***.

Одну из версий этимологии названия поселка около Оренбурга – ***Карачи***, обосновал автор монографии [10]. Его возникновение связано с оренбургским Меновым двором (основан южнее Урала в 1746 году). На небольшом расстоянии от него азиатские купцы оставляли свои караваны, помощников и обслугу. Они проживали здесь в чёрных кибитках. От них это место и получило название ***Карачи***. Позднее, здесь возник одноименный поселок. Такое возможно, но маловероятно. Другую версию этимологии названия посёлка привел краевед П.Л. Дреев [4]. Название посёлка ***Карачи*** произошло от его первоначального населения, относящегося по степным традициям к кара-суюк (чёрная кость). Версия ошибочная. К ак-суюк (белая кость) относилась только потомственная элита (у казахов – торе), которая не входила в родовую структуру сообществ. Азиатские купцы, так же как и их слуги, относились к кара-суюк. Здесь нет места для применения идентификации членов сообществ по признакам кара-суюк и ак-суюк.

Меновой двор, по сути, являлся крепостью, вплоть до постановки здесь артиллерии. Естественно, имелась и система караулов со стороны степи. Один из них был расположен на господствующей высоте, находящейся рядом с будущим посёлком. От него последний и получил название ***Карачи***. Его смысловой перевод «охраняемое место [для остановки караванов]». Не этот ли смысловой перевод у слова ***караван***-сарай? Позднее так стали называть и группы вьючных животных переносящих грузы. «Охраняемым местом» является и ***крепость***. А ***кров*** защищает от осадков и солнца. В этих словах (включая ***караван***) присутствует славянский суффикс ОВ (в слове ***крепость*** – В > П). То есть, последнее славянское слово произошло не от прилагательного ***крепкий***, как написано в справочниках, а ровно наоборот. Его основа – ***крепь***, сохранилась как термин в горном деле.

Карачаевский язык – тюркский. Карачаи, предки карачаевцев в начале четвертой четверти XVIII в. компактно проживали в верховьях Кубани в окружении популяций, говорящих на адыгских и абазино-абхазских языках [13]. По общепринятой версии этноним ***крачай*** произошел от названия местности, в которой они поселились в период с конца XIII до первой четверти XVII вв. ***Карачай*** – «черная река». ***Сай***/***чай*** – это тюркское слово «ручей, река, временный водоток». Достоверных исторических свидетельств о прошлом карачаев ранее XVII в. не имеется, но собраны народные придания. В соответствии с ними по одной версии предки карачаевцев были выходцами из Крыма, по другой – предводитель Карча вывел их из Турции или Золотой орды [11]. Скорее всего, речь идет об одном из карача-беков. Он оставался карача-беком и приведя свой улус в верховья Кубани. По его

титулу люди его улуса получили этноним ***карачай***. Его перевод – «относящийся к карача».

По общепринятой версии топоним ***Карабах*** состоит из двух слов: тюркского ***кара*** – «черный», и персидского ***бах*** – «сад». Переводится как «чёрный сад». В соответствии с нашими версиями этимологий рассмотренных выше слов, наиболее вероятный вариант перевода этого топонима – «укрепленное место». Скорее всего, изначально, топоним ***Карабах*** относился только к горному массиву, внутри которого расположена Шуша, главная крепость ханов Карабахского ханства. Горный массив – это и есть «[естественное] укрепленное место».

Название крымского города ***Керчь*** можно свести к ***карачи***. То есть, эта ставка одного из ***карачи***-беев Крымского ханства. Но эта версия исключается. Название города зафиксировано в древнерусских свидетельствах – ***Кърчевъ*** [12]. Наиболее вероятная версия этимологии этого топонима – «укрепленное место». То есть, это одна их форм слова ***крепь***.

Проведенный нами анализ массива слов выполнен вполне корректно. Но это формально. Основа слово ***хорона*** – ХОР/ХАР/ХР/КОР/КР, имеет сразу четыре жизненно важных значения – еда, кормить, хранить и защищать. Скорее всего, она возникла задолго до формирования славянских и тюркских языков. В них – частные отражения этой основы в виде ассоциаций слов. То есть, вопрос о направлении заимствования отдельных слов теряет смысл. Но такой подход к этимологии пока видится смутно. Поэтому специалистам в обозримом будущем придется и дальше дискутировать о направлениях заимствования отдельных слов. Здесь важно правильно формировать их массивы, на которых будут конструироваться этимологические гипотезы.

Список литературы

1. Абзалов Л.Ф. К вопросу о преемственности аппарата управления золотой орды и казанского ханства // Средневековые тюрко-татарские государства. – 2012. – № 4. – С. 5-7.

2. Валеев Г.К. История, словообразование и этимология древнерусского придворного чина кравчий // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 13 (395). – С. 42-54.

3. Гальперин Ч.Дж. Хан и Элита: московское восприятие политической культуры Крымского ханства в период правления Ивана IV // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. – 2019. – № 1 (75). – С. 18-22.

4. Дреев П.Л. Сайт краеведа. http://dreev.ucoz.ru Разделы: «Топонимика Оренбургского района» и «Топонимика Соль-Илецкого района» (2017).

5. Древнетюркский словарь. Редакторы В.М. Наделяев, Д.М. Насилов, Э.Р. Тенишев, А.М. Щербпков. Ленинград: «Наука». – 1969. – 679 с.

6. Идрисов Ю.М. Сословие карачи-беков на Северовосточном Кавказе: происхождение и функции // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 1-2. – С. 75-78.

7. Измайлов И.Л. Волжская Булгария XIII в.: автономия или ханский улус // Золотоордынское наследие. – 2009. – С. 31-41.

8. Кононов А.Н. Семантика цветообозначений в тюркских языках // Тюркологический сборник. – 1975 – С. 159-179.

9. Маслюженко Д.Н. Состав и функции властной элиты Тюменского и Сибирского ханств // Вестник Пермского университета. История. – 2017.– № 2 (37). – С. 122-131.

10. Моисеев Б.А. Топонимические очерки Оренбуржья. – Оренбург: Издательство «Оренбургская книга». – 2016. – 416 с.

11. Поркшеян Х.А. Происхождение балкарцев и карачаевцев в свете летописи Хачатура Кафаеци // Вымысел и истина. – Пятигорск. – 2010. – С. 10-45.

12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М. – 1964-1973. – 1-4.

13. Цуциев А.А. 1774-1783 гг. Этнолингвистическая карта Большого Кавказа // Атлас этнополитической истории Кавказа (1774-2004). – М.: Европа. – 2006.

14. Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке – Алма-Ата: Наука. – 1976. – 444 с.

15. Этимологический словарь русского языка. Том II, выпуск 8 (К). Автор-составитель Н. М. Шанский. М. : Издательство Московского университета. – 1982. – 471 с.

16. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на буквы «К», «Қ». Выпуск первый. – М : «Языки русской культуры». – 1997. – 368 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ С СУБТИТРАМИ ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Фомиченко А. С., канд. психол. наук,
Щербакова М. В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Изучение иностранного языка можно рассматривать с точки зрения четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Среди этих аспектов аудирование является важной способностью социальных взаимодействий [6].

Известно, что слушание во время чтения может помочь укрепить связь между звуковой и письменной формами языка [1, p. 521]. Как следствие, студентам легче понять сообщение, слушая его во время чтения. Такая интеграция аудирования и чтения может быть реализована за счет использования субтитров в аудируемых материалах.

Фильм с субтитрами - это своего рода аудиовизуальный носитель повествования, который предоставляет повествовательные модели, организованные в эмоции и образы [6]. Так, Уэллс (Welles, 2004) утверждает, что фильмы с субтитрами помогают студентам понять и распознать контекст, наблюдая за поведением персонажей наряду с разговорами [11]. Согласно Огасаваре (Ogasawara, 1994), просмотр видео с субтитрами на английском языке может быть одним из самых лучших способов предъявления аутентичной информации, поскольку он представляет собой комбинацию трех средств: слухового, визуального и текстового [7]. Ян, Хуанг, Цай и Ву (Yang, Huang, Tsai, Chung, & Wu, 2009) считают, что использование видео или фильмов в качестве учебного ресурса получило большое внимание со стороны исследователей и успешно применяется в образовательной среде [12].

Язык играет решающую роль в соединении и определении различных форм визуальной и звуковой информации, которая представляет собой переживание фильма в целом. Поскольку реализм является главным стилем фильма, то тем самым его язык приближается к языку употребления, его практическому применению в различных ситуациях реальной жизни [8].

Исследование Вандерпланка (Vanderplank, 1988) показало, что студенты с высоким и средним уровнями владения английским языком чувствовали, что они могут расслабиться, слушая звуковую дорожку фильма, потому что субтитры обеспечивали уверенность в том, что они могут проверить то, что услышали [10].

Кроме того, ряд ученых (Koskinen et al., 1996; Danan 1992) установили, что субтитры существенно улучшают знание лексики. Это означает, что повторение одних и тех же слов, представленное субтитрами, вносит существенный вклад в приобретении словарного запаса [1, 2].

Так, согласно Левек (lévesque, 2013), для того чтобы овладение словарным запасом было успешным, студенты должны получить тексты, содержащие примерно 98% известных слов, неизвестные слова при этом необходимо повторять в различных контекстах [4]. Форнбери (Thornbury, 2004) подчеркивает, что в отличие от изучения грамматики, которая является системой при наличии многих правил, словарный запас является предметом запоминания, поэтому регулярное представление студентам одних и тех же слов приводит к случайному увеличению словарного запаса без сознательных усилий сделать это [9]. Теория двойного кодирования Павио (Pavio, 1971) позволяет утверждать, что когда изображения ассоциируются со значением, количество сигналов, связанных с сообщением, увеличивается, в результате чего студенты с большей вероятностью запоминают сообщение [8].

Из выше сказанного следует, что аутентичная среда, представленная фильмами, дает возможность студентам овладеть широким спектром лексики, а субтитры помогают им понять смысл сказанного. Слова, которые встречаются в различных семантических и синтаксических контекстах в фильмах, позволяют студентам изучать лексику случайным образом и сохранять ее в течение более длительного периода времени. Преимущество применения субтитров к фильмам заключается в том, что они обеспечивают реальный контекст, а также возможность постоянно слышать определенный набор слов, в сочетание с аудио- и визуальной стимуляцией, вербальной и невербальной коммуникацией, все это, несомненно, способствует приобретению студентами словарного запаса [3].

Однако в зависимости от уровня владения языком студенты могут сталкиваться с трудностями в понимании видеоматериалов без предоставления субтитров на родном языке или языке перевода.

Так, используемые фильмы должны быть тщательно подобраны с точки зрения эффективности обучения, а также с точки зрения длины и их содержания.

В работе Маркам, Питер и Маккарти (Markham, Peter and McCarthy, 2001) изучалось использования субтитров на родном, английском языках, а также их отсутствие. В исследовании принимало участие 169 студентов. Результаты письменного конспекта и многовариантного теста показали, что отсутствие субтитров существенно затрудняло понимание студентами языка. Студенты, которые смотрели видео с субтитрами на родном языке, показали лучшие результаты [5].

Таким образом, просмотр фильмов на английском языке с субтитрами является важным образовательным компонентом, который вносит большой

вклад в приобретении различных языковых навыков. В таких условиях усвоение лексики происходит спонтанно, так как студенты пытаются понять содержание материала путем обращения к разговорной речи, с которой они знакомы не полностью. В частности, фильмы с субтитрами могут быть отличным инструментом в приближении студентов к подлинной реальной коммуникативной среде.

Список литературы

1. Danan, M. Reversed subtitling and dual coding theory: New direction for foreign language instruction // Language Learning. 1992. 42(4). P. 497–527.
2. Koskinen, P. Knable, J., Markham, P., Jensema, C., & Kane, K. Captioned television and the vocabulary acquisition of adult second language correctional facility residents // Journal of Educational Technology Systems. 1996. 24. P. 359 – 73.
3. Kunyun, W., & Huayu, L. Language Acquisition with the Help of Captions // Studies in Literature and Language. 2011. 3(3). P. 41-45
4. Lévesque, M. Incidental Vocabulary Acquisition through Aural Means: What Do English Television Programs Have to Offer? Canada, 2013. 110 p.
5. Markham, P., Peter, L., & McCarthy, T. The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension // Foreign Language Annals. 2001. 34(5). P. 439–445.
6. Napikul, S., Cedar, P., Roongrattanakool, D. The Effects of Film Subtitles on English Listening Comprehension and Vocabulary // International Journal of Applied Linguistics & English Literature. 2018. 7(6). P. 104-111.
7. Ogasawara, S. Effectiveness of using English captioned videos on listening comprehension proficiency // Bulletin of Faculty of Liberal Arts, Nagasaki University, Humanities. 1994. 35(1). P. 103-114.
8. Sadiku, A. The impact of subtitled movies on vocabulary development. 2017. Retrieved from https://knowledgecenter.ubt-uni.net/conference/2017/all-events/114. 2017.P. 40-45
9. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary. Longman: Pearson Education Limited, 2002. 191 p.
10. Vanderplank, R. The value of teletext subtitles in language learning // ELT Journal. 1988. 42(4). P. 272-281.
11. Welles, E. B. Foreign language enrollments in United States Institutions of Higher Education // ADFL Bulletin. 2004. 35(2-3). P. 413-419.
12. Yang, J. C., Huang, Y. T., Tsai, C. C., Chung, C. I., & Wu, Y. C. An automatic multimedia content summarization system for video recommendation // Educational Technology & Society. 2009. 12(1). P. 49–61.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРЕВОДА «СМЫСЛ-ТЕКСТ-ЭКСТРАТЕКСТ» В ПУБЛИЦИСТИКЕ

Харитонова Н.Г.,
Вержинская И.В., канд. филол.наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Публицистику называют летописью современности, так как она является своеобразным отражением истории. Она обращается к философским, политическим, социальным, бытовым проблемам общества. Стоит заметить, что публицистика тематически неисчерпаема.

Создавая текст в рамках данного стиля, автор стремится побудить читателя к действию, переоценке явления, чувствам, решению проблем. Эмоциональность, оценочность, образность, логичность – характерные черты публицистических текстов. Форма словесного выражения - рассуждение. Основными функциями текстов публицистического стиля являются функции воздействия и передачи определенной информации реципиенту. Цель публицистического стиля – убедить читателя в правильности авторских взглядов и заставить принять их с помощью логической аргументации и эмоциональной привлекательности.

Антитезы, повторы слов и синтаксических конструкций, повелительное наклонение глаголов, тропы, восклицательные предложения и риторические вопросы используются в текстах публицистики. Отмечается преобладание эмоционально-экспрессивной, возвышенной лексики, слов с переносным значением, синонимов и антонимов.

Разговорные средства, используемые в публицистической речи, придают ей простой убедительный тон и ритм и упрощают синтаксические конструкции. Задачей журналиста является проинформировать реципиента о фактах и оценить их. Это диктует употребление того или иного слова в текстах данного вида.

Вопросам перевода текстов публицистического стиля посвящено немало трудов различных ученых и переводчиков, в частности, проблемам передачи прагматики оценки в публицистическом переводе посвящены работы Ефименко А.М.; значению фактора получателя в переводе журнальной публицистики - работы Кузьмина А.Е.; особенностям перевода общественно-политической лексики – труды Крупнова В.Н; проблемам адекватности перевода газеты на уровне структуры текста – работы Шмакова С.Я; трудностям общественно-политического перевода – работы Гуськовой Т.Н., Зиборовой Г.М., Осокина Б.А.

В теории перевода существуют различные переводческие модели. Применимо к текстам публицистического стиля лучше всего подходит ситуационная модель. Модель представляет собой феномен процесса перевода, при котором переводчик может описывать механизм преобразования либо в общей форме, либо путем перечисления ряда конкретных операций (или преобразований), посредством которых процесс может быть частично реализован. Модели перевода могут быть ориентированы либо на ситуацию, отраженную в содержании текста, либо на его значимые компоненты. Модель перевода «смысл-текст-экстратекст» идентична в некоторой мере с ссылочной или ситуационной моделью. Лексико-грамматические, стилистические и синтаксические особенности публицистических текстов являются компонентами данной модели перевода.

Стилистическое многообразие лексики является важнейшим аспектом, который необходимо учитывать при переводе текстов газетно-информационного стиля. Здесь используется не только книжная лексика, а также разговорные и поэтические слова и сочетания. Публицистика не имеет свой определенный набор функций: она может варьироваться между научным и, например, художественным текстом.

Не менее важным аспектом перевода публицистических текстов на русский язык является обогащение текста перевода дополнительной информацией. Тексты публицистического стиля отличаются широким употреблением имен собственных и названий учреждений, общественных и политических организаций, улиц, районов, что придает точность сообщаемой информации. Данная информация обязывает реципиента или переводчика владеть фоновой информацией с целью правильной интерпретации текста оригинала и передачи точного смысла. Задача переводчика – правильно трактовать информацию об именах собственных, культурно-бытовых реалиях и географических названиях описываемого объекта. Рассмотрим это на примерах:

«And while we're on the subject of music, Briggs proposes that no one else besides Shakespeare has had so many musical works inspired by his words. Could this be the case?»[3] – «Кстати, раз уж речь зашла о музыке, Бриггс (переводчик) пишет, что ни один автор, кроме Шекспира, не вдохновил столько музыкальных произведений. Это о многом говорит [1].

Здесь мы видим употребление имени собственного, которое русскому читателю может быть незнакомым и не давать никакой информации. Поэтому в скобках переводчик дает пояснение.

Или например: *«I`m about to commit one of the most deadly sins of "serious" commentary: whataboutism»[4] – «Я собираюсь совершить один из самых страшных грехов в «серьезной» журналистике, который носит название whataboutism (пропагандистский прием, применяемый в ответ на критику, когда ответ начинается со слов «А как насчет...», а затем*

приводится пример событий, чем-то сходных с объектом критики, типа старого анекдота:- Скажите, какова заработная плата рабочего в СССР? . –..А как насчет того, что у вас негров линчуют?» [4] - прим. перев.)

Далеко не каждый читатель знает, что обозначает понятие *whataboutism*, поэтому переводчик дает в скобках примечание с объяснением данного явления, причем объяснение выделено курсивом.

«Three people were also injured at the Dixie Gun and Knife Show in Raleigh, N.C., when a 12-gauge shotgun filled with bird shot accidentally discharged, authorities said»[3] – «По сообщению властей, на выставке огнестрельного и холодного оружия «Dixie Gun and Knife Show» в городе Роли (Raleigh) в штате Северная Каролина также были ранены три человека, когда случайно выстрелило ружье 12-го калибра, заряженное мелкой дробью»[1].

В данном примере переводчик не просто дает английское название выставки, а вводит перед ним пояснение о ее типе, что позволяет ему не передавать название дословно.

Существуют и случаи, когда читателю не хватает фоновых знаний по отношению к иностранным реалиям, и переводчик решает эту проблему путем введения в скобках примечания, где он кратко объясняет, о чем собственно идет речь. Наглядным примером такой ситуации служит следующее предложение:

«The words are as familiar to the American ear as «O, say, can you see,» having been spoken at the conclusion of the swearings-in of nearly every U.S. president since Franklin D. Roosevelt»[3] – «Эти слова также привычны для уха любого американца, как и «О, скажи, видишь ли ты...» (начальные слова гимна США в поэтическом переводе Максима Наймиллера - прим, перев.) – их произносил в конце своей присяги каждый новый президент США, начиная с Франклина Рузвельта» [1].

Здесь переводчик дает в скобках пояснение, потому что далеко не каждый русский читатель знает текст гимна США, а благодаря пояснению он понимает, о чем идет речь.

Декодирование информации о сокращениях и аббревиатурах заключается в написании их полных названий. В таких ситуациях переводчик чаще всего прибегает к транскрибированию и транслитерированию.

Например:

«In Ohio, Medina Police Chief Patrick Berarducci said a 62-year-old man was shot in the arm when his friend, a firearms dealer, accidentally discharged the gun he had purchased from an attendee»[3] – «В штате Огайо, по словам начальника полиции города Медина (Medina) Патрика Берардуччи (Patrick Berarducci), 62-летний мужчина получил ранение в руку, когда его друг, продавец оружия, произвел случайный выстрел из ружья, купленного у одного из участников выставки»[1].

Здесь переводчик использовал прием транслитерации для передачи названий иностранных реалий. Этот прием чаще всего используется в подобных случаях переводчиками. В случае с переводом названий разных графств, провинций и штатов с английского языка на русский переводчику необходимо сохранять слова «провинция», «графство», «штат» с целью компенсации отсутствия некоторых фоновых знаний относительно этих мест у русского читателя. Рассмотрим следующий пример:

«At gun shows in Indiana, Ohio and North Carolina, a total of five people were injured Saturday in accidental shootings as people flocked to the events on what was marketed as Gun Appreciation Day»[3] – «В субботу пять человек были ранены случайными выстрелами во время стрельб на выставках огнестрельного оружия в штатах Индиана, Огайо и Северная Каролина, когда толпы людей направлялись на празднование так называемого Дня защиты огнестрельного оружия (Gun Appreciation Day)»[2].

При передаче этого предложения на русский язык переводчик также добавляет слово штат, что облегчает понимание. Кроме того, название праздника переводится атрибутивной конструкцией сущ. + сущ. в родительном падеже, что абсолютно не противоречит правилам русского языка и точно передает смысл.

С целью достижения точности передачи смысла в переводе публицистических текстов переводчики часто прибегают к синтаксической перестройке предложений, структурным заменам и использованию лексических соответствий.

Приведем пример:

«That makes both the depth of the recession and the timing of a recovery hard to predict»[3] – «Из-за этого сложно предсказать и глубину рецессии и ориентировочные сроки выхода из кризиса»[1].

Для перевода этого краткого сообщения потребовалась перестройка предложения, но предложение переведено согласно правилам русского языка и понятно читателю. Дословный перевод здесь невозможен из-за своеобразной синтаксической структуры предложения, поэтому его следует перестроить и перевести согласно грамматическим правилам русского языка.

Для передачи точного смысла текста оригинала переводчик часто прибегает к лексико-грамматическим заменам в тексте перевода, что не рассматривается как нарушение, а является единственно правильным решением.

«Others are joining the pro-Pushkin drive in the United States»[3] – «Увлечение Пушкиным разрастается и в Соединенных Штатах»[1].

Активная конструкция в этом предложении передана пассивной. Определение *the pro-Pushkin drive* объединено в одно слово, поскольку в русском языке нет точного соответствия данному фразеологизму. Все эти

замены вызваны необходимостью соблюдения норм стиля текста и языка перевода. Рассмотрим следующий пример:

«I bought my house in July 2006, a month that history will remember as one of the least opportune times to buy a home since our local roads were paved by FDR's WPA»[3] – «Я купил свой дом в июле 2006 года – в тот самый месяц, который останется в истории как самое неудачное время для покупки недвижимости с тех пор, как рузвелътовское Управление общественных работ вымостило наши дороги»[1].

Здесь мы наблюдаем сразу две перестройки – в первой части предложения

активная конструкция передается пассивной, где словосочетание history will remember передается выражением останется в истории, которое не переводится дословно; переводчик сохраняет смысл, пренебрегая точными эквивалентами, хотя вариант «история будет помнить» также возможен. Во второй части предложения пассивная конструкция заменяется активной, что также соответствует правилам русского языка. Возможно, это вызвано различиями в структурах обеих языков, так как в русском языке чаще используется конструкция активного залога.

Специфическая лексика публицистического стиля требует определённого подхода при переводе текстов с русского языка на английский. Необходимо сохранять равновесие между отрицательными и утвердительными оборотами, а в иных случаях заменять отрицание на утверждение или наоборот, или другими словами, прибегать к антонимическому переводу. Приведем пример:

«There's even a flood of commentary harking back to the Great Depression - thankfully not as a forecast but as a cautionary tale for today's policymakers»[3] – «Нет недостатка даже в комментариях, отсылающих нас к временам Великой депрессии - к счастью, это не прогнозы, а всего лишь поучительные истории для наших политиков»[1].

Английское слово "flood" передается русским «нет недостатка», которое выражает противоположное понятие, но одно и то же по значению, хотя английский оригинал этого слова более экспрессивен, чем русский. Здесь вполне возможно было бы подобрать утвердительную конструкцию, но тогда бы пришлось использовать структурную замену и полностью менять предложение. Переводчик, соответственно, пошел по пути меньшего сопротивления, используя прием антонимического перевода.

Тексты газетно-информационного стиля на английском языке содержат предложения, рамки которых автор стремится заполнить большим обьемом дополнительной информации. Этим отличается синтаксис материалов английской прессы. Такое «пересыщение» мыслями содержания одного предложения не характерно для текстов данного стиля на русском языке.

При переводе на русский язык зачастую бывает необходимо членить предложения. В примере, приведенном ниже, мы отчетливо видим, что переводчик воспользовался данным приемом:

«Authorities haven't released official estimates for potential crowd size at Monday's Inauguration, but the Washington Post reports it will likely be around 900,000, or half the size of the 2009 affair»[3] – «Пока власти не опубликовали официальных оценок потенциальной численности толпы, которая должна собраться в понедельник на инаугурации, но Washington Post пишет, что речь, вероятно, будет идти приблизительно о 900 тысяч человек. Это примерно вдвое меньше, чем в 2009 году»[1].

Английское предложение «перегружено» информацией, что является одной из особенностей английской публицистики, а русскому языку такая «перегруженность» не свойственна, поэтому переводчик решил перевести фразу двумя, а не одним, как в оригинале, предложением. Кроме того, важно было подчеркнуть тот факт, что мероприятие посетят в два раза меньше людей, поэтому переводчик разделяет мысль на два предложения.

Характерной чертой синтаксиса текстов публицистического или газетно-информационного стиля являются предложения с риторическими вопросами, а также эпифорические и анафорические, параллельные конструкции, по-разному функционально нагруженные. Проанализируем следующий пример:

«Happy Inauguration Day, America. No matter where you reside on the political divide, this is a time to celebrate the glory and success of our democracy. I think we should do that together - so help me God!»[3] – «С праздником, Америка, с Днем инаугурации президента! Неважно, по какую сторону политических баррикад вы обосновались, это день славы торжества нашей демократии! Думаю, нам вместе стоит произнести – «И да поможет мне Бог!»»[1].

Данный пример интересен тем, что в оригинале в первых двух предложениях восклицательный знак не стоит, а переводчик вводит его, что делает высказывания более эмоциональными. Данное решение объясняется особенностями русскоязычного публицистического стиля, который не такой «сухой» как английский.

Синтаксической характерной чертой публицистического функционального стиля можно также считать то, что он отличается обилием разговорных клише. Это объясняется требованием общедоступности. Кроме того, разговорные синтаксические конструкции наиболее выразительны, лаконичны, емки.

Оптимальным переводческим решением в отношении текстов публицистического стиля считается учитывание двух противоположных требований – отражение жанрово-стилистических особенностей оригинала и

уподобление правилам родного языка.

Так как в английском языке эмоциональная окраска чаще всего актуализируется посредством определений, то переводчику нередко приходится прибегать к разрешению проблемы сочетаемости в английском и русском языках, с целью сохранения экспрессивности текста оригинала в тексте перевода.

Например:

«In fact, according to Pew, nearly 90% of e-book readers continue to read physical volumes»[3] – «И действительно, как утверждают аналитики из Pew Research Center, приблизительно 90% тех, кто читают электронные книги, продолжают читать и настоящие, изданные на бумаге»[1] .

Здесь сочетание *physical volumes* переведено сочетанием *настоящие книги, изданные на бумаге.* В этом примере переводчик использовал описательный перевод, так как дословный перевод здесь был бы не приемлем, кроме того, нужно было сделать определенный акцент на описании «настоящих» книг.

Перифразы, профессионализмы, жаргонизмы являются основными маркерами публицистических текстов на английском языке. Для того чтобы сохранить стиль жанра в русском языке, эти «включения» при переводе не передаются:

«Many of us used to be told stories as children. But as we grow older, we seem to lose the knack»[3] – «Многим из нас в детстве рассказывали истории. Но по мере взросления мы теряем охоту слушать рассказы».

В данном примере переводчик решил не «приукрашивать» текст и употребил книжную лексику вместо жаргонизма, но вместе с тем смысл передан точно. Возможно, это вызвано стилем контекста или самим источником, для которого печатается статья, где разговорное выражение было бы неприемлемо.

Характерной стилистической особенностью английских публицистических текстов является использование выразительных средств, стилистическихсредств, таких как эпитеты, метонимии, оксюморон, гиперболы, литоты, сравнения, метафоры. Например:

«One other bitter truth is incontestable: the government is treating Mrs Litvinenko in a shameful manner»[3] – «Одна горькая правда бесспорна: правительство ведет себя с Мариной Литвиненко весьма постыдно»[4].

Здесь прослеживаются две особенности: во-первых, употребление эпитета *«горькая правда»* в обоих вариантах, а во-вторых, наблюдается противоположная тенденция: в англоязычном варианте использовано выражение *in a shameful manner*,оно книжное, а вот русскоязычное *весьма постыдно* несет в себе определенную эмоциональную окраску, и, даже, отрицательную коннотацию. Вполне возможно, что такое решение

переводчика вызвано личным отношением к оригиналу, ведь там идет речь о его соотечественнице.

Экспрессивность языка и выражение своего (авторского) отношения к происходящему, наличие оценочных эпитетов и акцентов, прямых обращений к читателю также являются неотъемлемыми признаками публицистического стиля.

«If followed consistently, such a philosophy can be quite compelling (if followed inconsistently, of course, it rapidly degenerates)»[3] – «Если этот принцип соблюдать последовательно, то такая традиция выглядит весьма привлекательно (а если непоследовательно, то ее привлекательность, конечно же, быстро сойдет на нет)»[1].

Здесь автор не только выражает свою точку зрения, но и дает разъяснение своему мнению в скобках. Здесь наблюдается своего рода рассуждение. Но в целом это свойственно публицистическому стилю в обоих языках. Переводчик также использует скобки, где выражает мнение автора, а также ему удается передать стилистические особенности.

Итак, нами было установлено, что тексты публицистического стиля обладают большим количеством специфических характерных черт, которые представляют особую сложность для переводчика. Содержание текста любого стиля заключает в себе смыслопорождающую функцию. Тексты публицистического стиля характеризуются наполненностью иностранными реалиями, терминами, профессионализмами, требующими от переводчика фоновых или экстралингвистических знаний. Соответственно, при переводе текстов данного стиля следует учитывать так называемый «экстратекст» с целью передачи точного смысла, кодируемого в тексте оригинала. Универсальных способов, подходящих к каждому случаю, не имеется. Но если переводчик чувствует и понимает стилистический эффект оригинального текста, знаком с особенностями жанра и если у него есть необходимые фоновые знания и представление о реалиях, то вероятность выполнения качественного и адекватного перевода достаточно велика. Это, безусловно, является уже «человеческим фактором». Во избежание возможных ошибок при переводе, мы исследовали и систематизировали лингвостилистические особенности английской публицистики, на которые следует обратить внимание и которые представляют собой определенную систему или модель перевода рассматриваемых текстов.

Список литературы

1 Илюшкина М.Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы: [учеб. пособие] / М.Ю. Илюшкина; [науч. ред. М.О. Гузикова]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2015. – 84 с.

2 Саудовская Аравия, Россия, закон Магнитского: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://inosmi.ru/world/20130307/206716024.html

3 Is this a setup /Alternative/ BEFORE IT'S NEWS: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://beforeitsnews.com/alternative/2013/01/is-this-a-setup-2541112.html.

4 The Guardian. Betrayed by British justice: Marina Litvinenko's tale: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.theguardian.com /commentisfree/2013/mar/10/litvinenko-inquest-british-secret-courts

СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В начале 2020 года в связи с неблагоприятной эпидемиологической ситуацией образовательные учреждения по всему миру были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения, что спровоцировало неоднозначную реакцию как со стороны педагогического сообщества, так и со стороны обучающихся и их родителей. Наряду с техническими сложностями, неподготовленностью учителей и учеников, неприспособленностью учебных планов к онлайн формату ведения уроков критике подвергалась невозможность или затрудненность осуществления контакта между педагогом и студентом. В то время как в традиционной образовательной среде обратная связь с обеих сторон могла осуществляться даже на уровне зрительного взаимодействия (блеск глаз учеников говорит об успешно проведенном занятии, а взгляд учителя скажет об ошибке или даст стимул к поиску верного ответа), в условиях дистанционного обучения названный канал, а также множество других эффективных средств оценивания и выражения мнения задействовать не представляется возможным. Однако потребность в них крайне велика, что обусловливает необходимость ознакомления и освоения инновационных средств обеспечения обратной связи для всех участников образовательного процесса.

Обратная связь, именуемая в настоящее время также «фидбэк» (от английского слова feedback – ответная реакция, отклик), определяется как «информация, получаемая учащимся в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимая с процессами и результатами обучения и воспитания» [2, 118]. Способ передачи этой информации, форма ее презентации, а также канал связи гарантируют эффективное осуществление коммуникации, достижение педагогических целей и сохранение мотивации к учебе со стороны обучающихся.

Согласно комплексной типологии, обратная связь может быть:

- устной и письменной;
- прямой и опосредованной;
- немедленной или отсроченной;
- корректирующей и описательной;
- фокусированной и нефокусированной;
- индивидуальной и групповой;
- краткой и развернутой;
- позитивной и негативной [2, 120-123].

Вне зависимости от того, к какому типу относится обратная связь, она должна соответствовать следующим базовым принципам:

- адресность;
- конструктивность;
- полезность;
- своевременность;
- ясность;
- достоверность.

Адресность предполагает, что обратная связь должна даваться с учетом индивидуальных способностей и интересов учащегося, она должна повышать его ценность и значимость, а не унижать чувство собственного достоинства. Принцип конструктивности гласит, что при обратной связи не следует давать оценок личности, а высказывать свою позицию по поводу услышанной информации. Полезность означает, что информация, предоставленная в виде обратной связи, должна помогать в решении проблем. Своевременность обусловливает тот факт, что чем быстрее осуществляется обратная связь, тем лучше. Принцип ясности требует, что связь должна осуществляться с помощью четких, однозначно понимаемых фраз. Принцип достоверности обязывает к тому, чтобы информация, передаваемая обратной связью, была надежна и отражала реальное состояние дел [1].

Перечисленные принципы в большей или меньшей степени соблюдаются при осуществлении обратной связи на платформах, рекомендованных к использованию в условиях дистанционного обучения в университете, а именно Microsoft Teams и LMS Moodle. Так, на первом из названных ресурсов есть возможность использовать графические объекты (эмодзи и стикеры) для эмоционального реагирования в ходе учебного процесса (см. Рисунок 1).

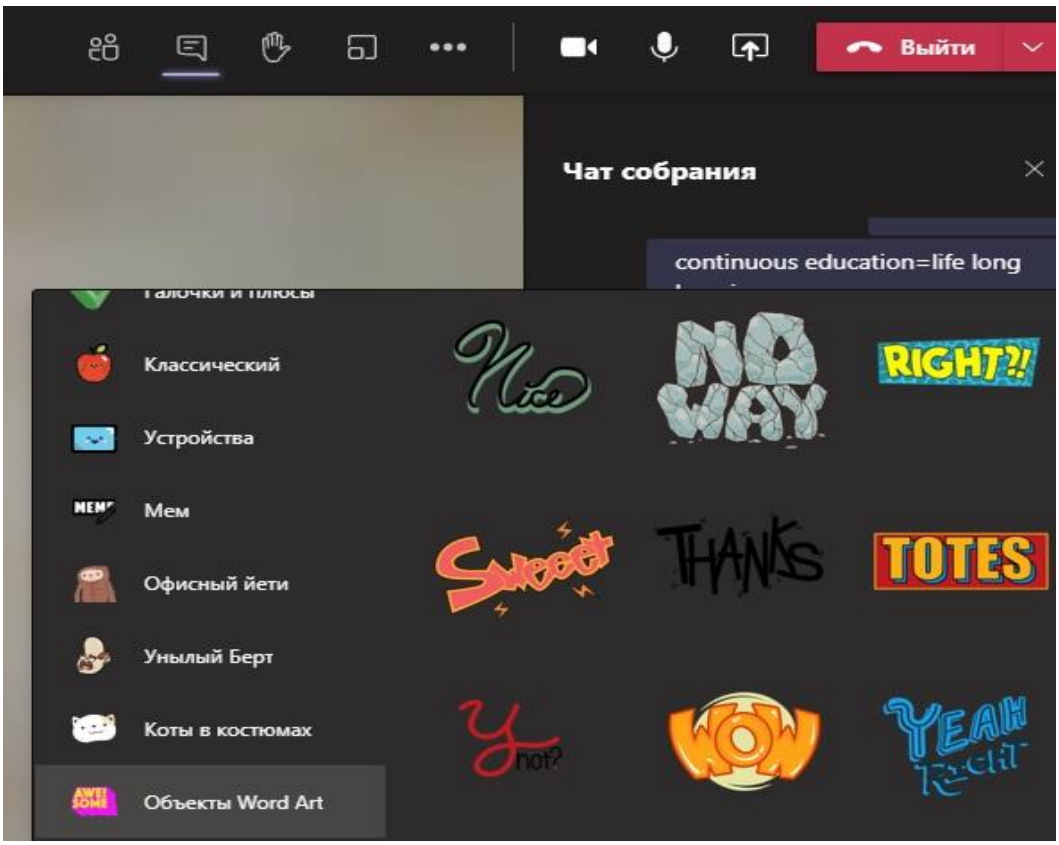


Рисунок 1 – Стикеры MS Teams

На платформе LMS Moodle преподаватель обладает правом при проверке заданий, выполненных студентами и загруженных в систему, помимо выставления оценки оставить комментарий в соответствующем блоке, а также прикрепить файл, который может представлять собой либо аудио-запись рекомендаций и замечаний, либо исходный студенческий файл с внесенными пометами и дополнениями (см. Рисунок 2).

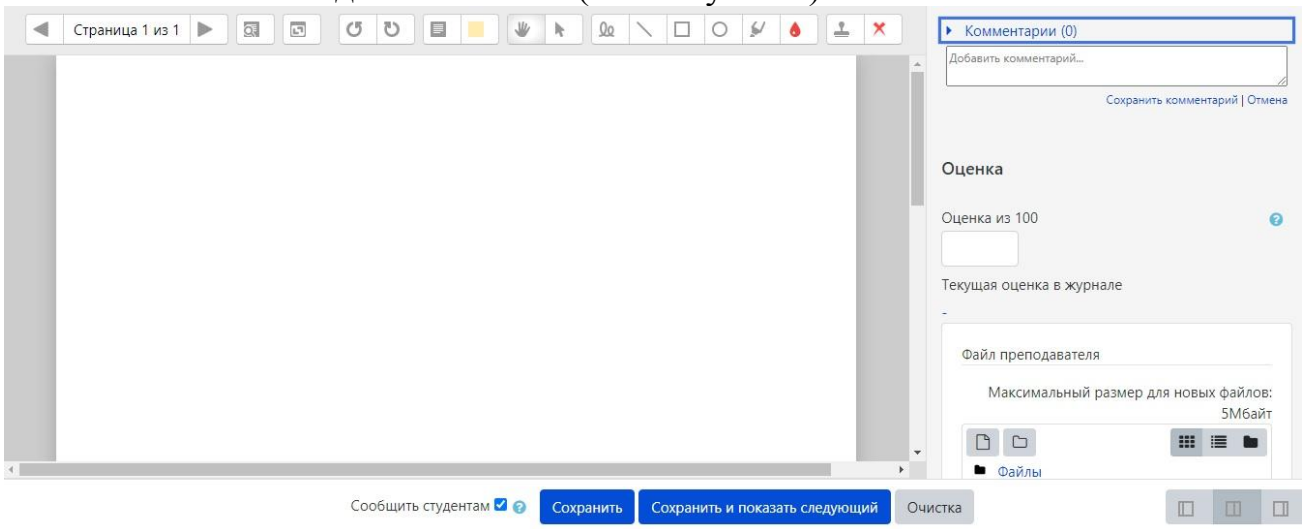


Рисунок 2 – Средства обратной связи в LMS Moodle

Однако, констатируем тот факт, что современные технические и программные ресурсы позволяют значительно повысить уровень обратной связи, что в свою очередь окажет благоприятный эффект на общие

показатели учебного процесса. Например, с помощью программ Screencast-O-Matic и Snagit может быть осуществлена запись экрана преподавателя во время проверки письменных работ обучающихся таким образом, что итоговый видео-файл содержит письменный текст на экране и голосовые комментарии. Данный способ обладает множеством преимуществ, в ряду которых стоит отметить имитацию индивидуальной работы «учитель-ученик», а также развитие навыков аудирования при условии записи комментариев на изучаемом иностранном языке.

Осуществление качественной обратной связи во многом является трудоемким и энергозатратным процессом, но при определенных условиях и уровне владения иностранным языком эту задачу можно доверить онлайн-ресурсам, которые предоставляют фидбэк автоматически. В частности, ресурсы Cambridge English по совершенствованию навыков устной и письменной речи на английском языке https://writeandimprove.com/ и https://speakandimprove.com/ обеспечивают эту возможность на бесплатной основе.

Необходимость в обратной связи в процессе освоения любого знания неоспорима, а способы ее обеспечения зависят от компетенций преподавателя, которые могут и должны постоянно совершенствоваться.

Список литературы

1. Жаксылыкова, Г.Т. Эффективная обратная связь – залог успешности дистанционного обучения / Г.Т. Жаксылыкова. – 14.05.2020. – URL: https://bilimdinews.kz/?p=103848. – Дата обращения: 25 декабря 2020.

2. Коренев, А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А.А. Коренев // Rhema. Рема, 2018, № 2. – С. 112-127.

3. Fiock, H. How to Give Your Students Better Feedback with Technology / H. Fiock, H. Garcia // The Chronicle of Higher Education, November 11, 2019. – URL: https://www.chronicle.com/article/how-to-give-your-students-better-feedback-with-technology/. – Access date: December 20, 2020.

4. Kim, V. Technology-Enhanced Feedback on Student Writing in the English-Medium Instruction Classroom / V. Kim // English Teaching, Vol. 73, No. 4, December 2018. – P. 29-53.

К ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ НА СТРКТУРУ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент,
Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В процессе обучения немецкому языку важное значение имеет практический аспект построения грамматически корректного предложения. Даже хорошо успевающие студенты допускают много ошибок в речи, обусловленных с валентностью глаголов. Чаще всего подобное наблюдается в семантической сочетаемости слов. Для студентов является трудностью различать сходные по значению слова, которые, однако, отличаются их синтаксическим окружением: kennen-wissen, warten-erwarten-abwarten и т.д. Посредством валентностного анализа можно устранить или сократить вероятность таких ошибок.

С.М. Кибардина выделяет среди всего множества глаголов две основные группы: субъектные и объектные глаголы [1]. Немецкие лингвисты О. Бехагель и Г. Хизе подобным образом разделяют глаголы на абсолютные или субъектные (т.е. не требующие объекта) и относительные или объективные (т.е. требующие объекта). К абсолютным глаголам относятся такие, которые не нуждаются в других объектах кроме подлежащего. При этом предложение остается грамматически корректным. К относительным же глаголам относятся такие, которые, помимо подлежащего нуждаются, по крайней мере, еще в одном объекте, чтобы предложение было грамматически верным. Субъект и объект рассматриваются как основные актанты глагола. От других актантов субъект и объект отличаются широтой своей семантики, конкретизируемой в зависимости от валентностного типа глагола. Объект представляет собой актант, называющий предмет, на который направлено, с которым совершается действие; в результате этого действия он изменяется сам (возникает, уничтожается, изменяет свойства, состояние, форму, положение и другие признаки), изменяет свое отношение к действию, субъекту или другим участникам ситуации [2]. Субъект определяется как актант, называющий носителя состояния, производителя (источник) действия.

В данной статье на конкретных примерах из немецкой художественной литературы рассмотрены валентностные типы субъектных глаголов.

1. Глаголы, обозначающие существование субъекта и называющие различные аспекты существования.

Одновалентные глаголы обозначают состояния (bestehen, sichbewegen, leben, blühen, kochen, klingen, leuchten, atmen, schlafen, schwiegen) и действия субъекта (arbeiten, jubeln, lachen, streiken, tagen, tafeln и др.), различаются по его семантике; выделяются, в частности, глаголы существования (протекания) события – gelingen, geschehen, sich vollziehen и т.п.

У двухвалентных глаголов степень обязательности второго актанта обусловлена его семантикой. Факультативным является актант с семантикой причины у глаголов различных физических состояний (frieren, schwitzen, tropfen, zittern).

… ich fröstelte von einer kalten Hitze (E.M. Remarque); Die Bäume auf dem Gipfel des Ettersberges tropfen vor Nässe… (B. Apitz).

У глаголов эмоционального состояния человека (sich ärgern, sich freuen, sich wundern) данный актант является более обязательным:

Onkel Breitmeier freut sich auf ein Wiedersehen (G. Radtke); Er wird sich eben über seinen toten Hund ärgern (E. Dürrenmatt); Sie freuen sich, dass sie nun noch nicht abgewiesen werden sollten (R. Schuder); Eduard stutzt, als er uns sieht (E.M. Remarque); Und dann wundern sie sich, wenn einer zur Axt greift (M. Frisch). Обязательный второй актант имеют глаголы, обозначающие внешние признаки существования, в частности, глаголы положения в пространстве: sich befinden, liegen, sitzen, stehen, stecken, leben и др.

Noch stand ich vor der Leiche... (F. Schiller); Der hagere gelbe Alvarez saß unbeweglich auf seinem ledernen Armstuhle... (E.F. von Eichendorff).

Аналогичнойвалентностьюобладаютнекоторыеглаголыдействия: blättern, graben, kramen, wühlen ит.п.

Der Doktor kramt in seinem Köfferchen (M. Frisch).

В немецком языке существуют глаголы, второй актант которых называет источник/цель/причину существования, например, stammen, leben:

… diese Angaben stammen von dir (F. Dürrenmatt); Wir lebten von Fischen... (M. Frisch); Ich lebe ja nur meiner Arbeit (H. Fallada).

2. Глаголы, обозначающие изменение субъекта.

Данная группа глаголов соотносится с выделенными типами глаголов существования, но отличается от них тем, что в зависимости от своих аспектуальных признаков могут иметь актанты, называющие исходную и конечную фазы изменения. Сочетание субъекта и двух фазовых актант встречаются сравнительно редко:

… ich … verwandelte mich aus einem Kämpfer in einen Kavalier (E.M. Remarque).

У большинства глаголов фазовые актанты факультативны, иногда они полностью исключаются: sich ändern, sich entwickeln, sich beleben, sich bewölken, brennen, sich erhitzen, sicherholen, sich öffnen, sterben, verderben, sich vergrößern, sich vertiefen, vertrocknen.

… Papa will, dass ich mich hier erhole... (S. Zweig); Draußen brannten schon die Laternen (E.M. Remarque); Vor neun Jahren starb meine Frau; ... des

Amtmanns Kinder wären so schon ungezogen genug, der Werther verderbe sie nun völlig... (F. Schiller); Es brennt noch auf meinen Lippen das heilige Feuer (F. Schiller).

Как особый вид выделяются глаголы, обозначающие преимущественно изменение формы субъекта, имеющие более обязательный актант с семантикой конечной фазы (результата изменения): sich ballen, sich krampfen, sich verziehen и т. п.

Die Hände verkrampften sich zu Fäusten (R. Schuder); Mareschs Gesicht verzog sich zu einem Lächeln (G. Radtke).

Глаголы всех типов реализуют актант с семантикой причины изменения:

… der Schnee schmolz in der alten trägerischen Sonne (H. Nachbar); Nachts erwachte ich von vielem Klopfen (E.M. Remarque); Sein Sohn war 1918 im Reservelazarett Werdenbrück an Grippe gestorben... (E.M. Remarque); … die Wartenden droben wurden alt und starben... (S. Zweig).

Наиболее многочисленный по составу тип – глаголы изменения положения в пространстве. Выделяют глаголы направленного движения, имеющие кроме субъекта три пространственных актанта (начальную, конечную, промежуточную точку движения) и факультативный актант с семантикой средства передвижения – sich bewegen, fahren, fliegen, gehen, laufen, reiten, ziehen и др.

... und ich fliege dir entgegen und fasse dich und... (F. Schiller); Wenn nicht der mehr tut, der Kartoffeln legt und in die Stadt reitet (F. Schiller).

Mehr als siebzig hohegeistliche und weltliche Herren zogen auf ihren Pferden im langsamen Schritt aus dem erzbischöflichen Palast durch die Stadt hinaus auf die Festwiese (R. Schuder); Plötzlich lief eine dicke Träne die Wange herunter und tropfte schwer auf den Tisch (S. Zweig).

Особенно часто реализуется актант, называющий конечную точку движения и имеющий сложную семантику, ср.:

Sie laufen alle zur Messe in die Kirche (R. Schilder); Da sind sie zu denen ins Haus gegangen (H. Fallada) er sei nur auf dem geraden Wege zur Hochstraße ge- laufen (S. Zweig).

Прочие группы глаголов движения рассматриваются с точки зрения сохранения ими валентностной структуры направленного движения, в том числе уникальный по своим свойствам глагол kommen, ориентированный на конечную точку движения, часто встречающийся с одним субъектом или с актантом, называющим начальную точку.

Als der Baron dann abends zu Tisch kam, wurde er glänzend empfangen (S. Zweig); Ein langes dumpfes Schweigen kam (S. Zweig); Ich bin erst abends von Nizza gekommen (S. Zweig).

Кэтойгруппеотносятсятакжеглаголы erscheinen, gelangen, verschwinden.

... vielleicht erscheint sie mir vor meinen eigenen Augen nicht so, wie sie jetzt vor mir steht ... (F. Schiller); … stell ein paar Flaschen her und verschwinde in deinem Büro nebenan! (E.M. Remarque).

Уникальным является глагол folgen, имеющий наряду с пространственными актантами актант, называющий «ориентир» движения.

… treulich folgt er von Marienbad der Geliebten nach Karlsbad… (S. Zweig); Ich folgte ihm in das Zimmer rechts hinter dem Schankraum (E.M. Remarque).

Внутри поля субъектных глаголов можно выделить промежуточные зоны, к которым относятся:

- глаголы, соотносимые одновременно с несколькими валентностными типами, в частности, совмещающие значения движения и положения в пространстве, имеющие один пространственный актант: halten, geistern, kreisen,

schweben, zirkullieren и т.п.: Ich weiß nicht, ob täuschende Geister um diese Gegend schweben, oder ob die warme, himmlische Phantasie in meinem Herzen ist... (F. Schiller); Ich merkte nicht, dass die Weiber am Ende des Saales sich in die Ohren flüsterten, dass es auf die Männer zirkulierte... (F. Schiller).

- глаголы, совмещающие значения движения и изменения субъекта, что выражается в способности реализовать актант с семантикой результата:

Im Schulsommer sammelten sich die zwölf… (H. Fallada); Auf seinen Befehl sammelt sich das ganze Volk zu einer einzigen Prozession (S. Zweig).

Наибольшуюпромежуточнуюзонуобразуютглаголы, обозначающиепоявлениеиисчезновениесубъекта: beginnen, sich bilden, entstehen, kommen, verklingen, verschwinden ит.п.

Der Bub begann ihn zu interessieren…(S. Zweig); Das geschah ihm zum ersten Mal, dass ein fremder Herr mit ihm ein Gespräch begann (S. Zweig); Die zweite Strophe verklang (E.M. Remarque); Aber die flüchtige Regung war bereits verflogen (E.M. Remarque).

В данной зоне имеет место переход от одной содержательной структуры к другой: в структуре направленного движения выделяется один из пространственных актантов, что находит отражение в изменении его формы; данный актант реализуется с разной степенью обязательности вплоть до полного исчезновения у некоторых глаголов, например, verschwinden.

... das war alles vor meinen Augen verschwunden (F. Schiller).

Здесь происходит нейтрализация вещественных компонентов значения глагола, в результате чего глаголы с конкретной семантикой (entbrennen, verklingen) получают возможность сочетаться с абстрактным субъектом с событийной и призначной семантикой.

3. Глаголы с атрибутивной валентностью.

Глаголы с атрибутивной валентностью подразделяются на глаголы с обязательной и глаголы с окказиональной атрибутивной валентностью. Кпервомутипуотносятся:

- глаголы gehen, verlaufen: Er stand als erster auf, ging langsam, mit einem langen Blick auf die Landschaft an ihr vorbeisehend, zur Türe (S. Zweig);

- глаголыповедения sich benehmen, sich verhalten, sich balgen: Ich blieb stehen und verhielt mich ruhig (E.M. Remarque);

- глаголы sich fühlen, leben, bleiben, sich erweisen, sich färben ит.п.: Sage was du willst, ich kann nicht länger bleiben (E.M. Remarque); ... ich fühlte mich wie ein Holzblock dagegen (F. Schiller);

- ряд глаголов, обозначающих различные признаки субъекта: riechen, duften, schmecken, heißen, kosten, wiegen и др.: ...Heute hat es ihm aber geschmeckt... (E.M. Remarque).

Окказиональная атрибутивная валентность возникает у некоторых валентностных типов (положения в пространстве, движения) и отдельных представителей различных типов, способных отвлекаться от других актантов и называть признак субъекта, его состояния или действия, например:

Gertrude saß aufrecht… (R. Schuder); Dr. Jenkins stand wie betäubt (S. Zweig); Dunkel lag der mächtige Bau des Domes, verlassen und still (R. Schuder); … seine Stimme klang schwer… (R. Schuder).

Рядглаголовреализуетвключенныйатрибут: Er hinkte nicht einmal mehr, als er nun die Scheibe umschritt (W. Schnurre).

Таким образом, основой определения валентности глагола может служить анализ его лексического значения, который позволил выделить в семантике глагола компоненты, релевантные для его валентности.

К группе одновалентных относятся субъектные глаголы, обозначающие состояния и действия субъекта, и глаголы существования.

Двухвалентными являются субъектные глаголы, обозначающие изменение формы субъекта, глаголы, выделяющие внешние признаки существования и с атрибутивной валентностью.

Трехвалентными являются субъектные глаголы, обозначающие изменения положения субъекта в пространстве.

Четырехвалентными являются субъектные глаголы направленного движения, имеющие кроме субъекта три пространственных актанта (начальную, конечную и промежуточную форму движения) и факультативный актант с семантикой средства передвижения.

Четкое представление о степени обязательности реализации факультативных актантов поможет студентам избежать ошибок в речи и грамматически корректно строить предложения.

Список литературы

1 Кибардина, С. М. Валентность немецких глаголов [Текст]: дис. док. филол. наук / С.М. Кибардина. – Вологда, 1988. – 123 с.

2 Чубарова, Н. А. Глаголы с атрибутивной валентностью в современном немецком языке [Электронный ресурс] / Н.А. Чубарова // Известия волгоградского государственного педагогического университета.

Филологические науки. – 2017. № 4. – С. 118-121. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/glagoly-s-atributivnoy-valentnostyu-v-sovremennom-nemetskom-yazyke/viewer

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современные государственные стандарты образования провозглашают в качестве основного ценностного ориентира формирование у обучающихся общеучебных умений и навыков и способов деятельности, а не только усвоение конкретных знаний в рамках отдельных дисциплин. К таким умениям и навыкам, безусловно, относятся свободное владение языком, умение связно излагать свои мысли в устной и письменной форме в разных условиях общения, умение анализировать и совершенствовать написанное. Необходимостью формирования названных умений и навыков определяется содержание государственного образовательного стандарта по русскому языку, нацеленного не только и не столько на обучение нормам правописания, сколько на формирование языковой и духовной культуры школьников. По мнению Т.А. Ладыженской, именно коммуникативные умения, сформированные у обучающегося, способствуют дальнейшему развитию врожденного дара слова, чувства неудовлетворенности достигнутым, желания идти вперед» [1, с.154].

Коммуникативная направленность современного обучения русскому языку послужила причиной становления текстоориентированного, или текстоцентрического, подхода, в основе которого следующие теоретические положения: «…использование языка заключается прежде всего в создании текстов, чтобы говорить или писать на данном языке; изучение текстов как готовых, сложившихся речевых произведений может рассматриваться как изучение языка в действии: текст с этой точки зрения выступает как результат использования системы языка и ее строевых элементов, и при восприятии этого текста мы наблюдаем, как функционировал язык и как он использовался тем, кто создал данный текст» [2, с. 4].

В рамках текстоцентрического подхода именно текст признаётся основным средством познания языка как полифункционального явления; он является важнейшим средством приобщения к русской культуре; на его основе осуществляется познание грамматических категорий, языковых явлений, формируется система лингвистических понятий; текст выступает как речевое произведение; результат использования системы языка и основное средство овладения устными и письменными формами русской речи; он является средством создания ситуаций, в которых осуществляется реальное общение [3, с. 4].

Более того, по мнению многих современных исследователей языка, текст «способен изменить модель мира в сознании получателя… <…> Коммуникация – это вторжение в систему сознания реципиента, построение в его когнитивной системе определённой модели мира <…> Таким образом, текст может обрести социальную силу» [4, с. 105].

Работа с текстом достаточно давно вошла в практику учителей русского языка и литературы, однако первоначально предполагала прежде всего овладение единицами языка, то есть была направлена на формирование языковой компетенции. Современные же реалии диктуют необходимость формирования у обучающихся в процессе обучения коммуникативной компетенции, проявляющейся в способности создавать связные устные и письменные тексты, что предполагает рассмотрение языковых средств в их отношении к связной речи, к тексту, высказыванию. Изучая те или иные языковые единицы, необходимо демонстрировать их речевые возможности, функционирование в речи, учить уместно их использовать в различных речевых ситуациях. Таким образом, работа с текстом на уроках русского языка должна способствовать реализации функционального подхода при изучении лексики, морфологии, синтаксиса, формированию представлений о системе языка, реализации межпредметных связей, становлению языковой личности. «Текст – как двуликий Янус – тоже имеет два лица: одним он обращен к языку и, по мнению некоторых ученых, является единственной формой существования языка, другим – к коммуникативному акту, к речевому общению» [5, с. 3].

Работа с текстом при обучении русскому языку должна быть систематической, планомерной, предполагающей подготовку обучающихся к восприятию текста, использование лексикографических заданий и дальнейший анализ текста. При этом необходимо соблюдать дидактические требования поэтапного и последовательного усвоения языкового материала: от постепенного обогащения словарного запаса обучающихся к развитию навыков употребления усвоенных слов, словосочетаний в предложениях, умению самостоятельно создавать тексты.

Т.А. Ладыженская считает, что работа с текстом предполагает умелое использование системы коммуникативных упражнений, направленных на формирование общепредметных коммуникативных умений и навыков: упражнений аналитического характера по готовому тексту; упражнений аналитико-речевого характера по готовому тексту; упражнений по переработке готового текста; упражнений на создание нового текста на основе данного образца; упражнений на создание нового текста (без образца) [6].

Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова детализируют предложенную типологию и выделяют следующие виды упражнений, являющихся переходными от анализа готового языкового материала к созданию собственных высказываний:

I. Анализ готового материала.

1. Наблюдения по специально подготовленным вопросам и заданиям.

2. Выделение (опознавание) и характеристика (разбор) нужных элементов.

3. Сравнение сопоставимых явлений языка.

4. Анализ текста с точки зрения соотносительности использованных в нем языковых средств и задачи, условий, содержания высказывания.

II. Преобразования данного языкового материала.

1. Языковой эксперимент.

2. Синонимические замены данных языковых фактов.

3. Построение различных единиц языка (по опорным элементам и предложенным моделям, схемам).

4. Распространение исходного материала.

5. Сжатие данного построения.

6. Редактирование.

III. Создание высказывания (или его частей).

1. Выбор языковых средств или типа речи в соответствии с данной темой и ситуацией высказывания.

2. Конструирование элементов высказывания с учетом предложенной речевой ситуации.

3. Подготовка плана и рабочих материалов к сочинению на данную тему (в определенном или избранном стиле речи).

4. Создание фрагментов сочинения на определенную тему (в заданном или избранном стиле речи).

5. Сочинение на предложенную или самостоятельно сформулированную тему в определенном стиле речи [7, с. 20].

Работу над текстом целесообразно начинать с заданий аналитического и аналитико-речевого характера (выразительное чтение готового текста, определение темы и основной мысли высказывания, озаглавливание текста, анализ функционирования языковых средств в зависимости от задачи высказывания). При этом, как признают учителя-практики, «кропотливая, постоянная работа с текстом на уроках должна <…> проводиться с опорой на произведения русской классической литературы. Обращение к «безукоризненным образцам» – одно из средств создания развивающей личность речевой среды, результативное средство, позволяющее сформировать у учащихся приемы построения текстов» [8].

Более сложными в работе с текстом являются упражнения, требующие переработки и усовершенствования готового высказывания, например, введение в текст цитаты, подтверждающей авторские суждения, исключение из текста лишних слов, словосочетаний, предложений, восстановление последовательности в изложении материала, редактирование текста.

Упражнения, требующие создания текста на основе данного образца или продуцирования собственного текста без опоры на существующий,

предлагаются обучающимся на последнем этапе, когда выработаны основные умения и навыки работы с текстом.

Обобщая сказанное, приходим к выводу о том, что текстоцентрический подход в обучении русскому языку и продуманная система упражнений способны сформировать и развивать у обучающихся коммуникативные умения и навыки, раскрыть их творческий потенциал, активизировать мыслительную деятельность, развивать воображение, воспитывать чувство языка, а перцептивная и продуктивная деятельность с различными типами текстов будет способствовать формированию языковой личности обучающегося.

Список литературы

1 Ладыженская, Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка: 5 кл.: Кн. для учителя. – Москва: Просвещение, 1995. – 288 с.

2 Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. Москва: Наука, 1991. – 240 с.

3 Ларионова, Л.Г. Методика преподавания русского языка. Пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 2010.

4 Тураева, З.Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. С. 105 – 114.

5 Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. Санкт-Петербург: Златоуст, 2001. – 264 с.

6 Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – Москва: Педагогика, 1975. – 255 с.

7 Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. Для учителя/Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1991. – 240 с.

8 Давоян, О. Н. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся / О. Н. Давоян. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Т. 0. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 83-85. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3714/ (дата обращения: 11.01.2021).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОТОГРАФИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Янкина Н.В., д-р пед. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В практике преподавания иностранного языка использование визуальных средств является одним из эффективных методических приемов развития навыков устной и письменной речи. Иллюстрации в учебниках, фотографии, картинки, комиксы, видео, презентации, схемы, таблицы и другие изображения упрощают семантизацию лексики, выступают как дополнительный и вспомогательный элемент при прослушивании и чтении текста и, стимулируя мышление и воображение обучающегося, служат импульсом к дискуссии.

Особая роль принадлежит фотографиям, так как они наиболее подробно, но вместе с тем целенаправленно, раскрывают повседневную жизнь страны изучаемого языка, одновременно формируя иноязычную, лингвострановедческую и межкультурную компетентность обучающихся.

Однако следует помнить, что фотографии в учебниках, например, используются не столько в качестве визуального подкрепления, но и для того, чтобы учебник как готовый продукт стал более привлекательным и, следовательно, более востребованным. Не смотря на то, что тексты учебников в основном взяты из «подлинных» источников, чтобы отразить современный язык, изображения по-прежнему в основном состоят из архивных фотографий. Они не только лишены оригинальности, но чаще всего не отражают реальный образ жизни и служат некой «отредактированной» его версией [3].

Сегодня Интернет предлагает множество вариантов поиска, архивирования, подборки и использования фотографий по заданной теме. Сам поиск в Google, например, может представлять собой лексическое упражнение, так как для начала поиска студентам необходимо создать определенные фразы или комбинации слов. Существуют специальные сайты, которые содержат коллекции изображений для учителей английского языка (ELTs). Например, ELTpics [1]. Этот проект начался в 2010 году и в настоящее время насчитывает более 30 тысяч разнообразных, интересных, необычных и даже противоречивых фотографий.

При отборе фотографий следует учитывать техническое качество и эстетический вид. Фотография должна соответствовать учебной задаче и быть «открытой», то есть стимулировать воображение и мотивировать к говорению за счет множества деталей. Важным критерием отбора является также соответствие возрасту и интересу обучающихся.

Рассмотрим несколько примеров использования фотографий на занятиях по иностранному языку [2].

Упражнение «Что изменилось?». Представьте вниманию студентов два или более изображений одного и того же места, но снятых в разные годы. Вы можете выбрать очень знакомое для обучающихся место и найти фото того, каким это место было несколько лет и десятилетий назад. Еще больший интерес вызовет задание, если место на фотографиях является неотъемлемой частью ежедневной жизни (например, университетский кампус).

Рис. 1 – Корпус ОГУ

В целях развития страноведческих знаний студентов можно также выбрать фотографии достопримечательностей страны изучаемого языка. В этом случае преподаватель может сопроводить их дополнительной культурно-исторической справкой.

Упражнение 1. Разбейте студентов на небольшие группы или команды по три-четыре человека и дайте задание заметить как можно больше изменений. Обязательно установите лимит времени. Не позволяйте обучающимся ничего записывать на этом этапе, но при этом разрешите использовать словарь или прибегнуть к Вашей помощи, чтобы найти или вспомнить необходимые слова. Отсутствие возможности записывать идеи-ответы развивает навыки запоминания. При этом можно предложить каждому члену команды запомнить одну или две идеи, чтобы поделиться ими в ходе следующего этапа выполнения задания. Далее каждая из команд дает свои ответы, а преподаватель указывает те участки фотографий, о которых говорят студенты. Например,

Student 1: The facade of the building has changed.

Teacher: (pointing to the building on the photo): The facade of the building has changed.

Student 2: There is a new building of a chapel in front of the building.

Teacher: There is a new building of a chapel in front of the building. The facade of the building has changed.

И так далее. Таким образом, студенты слышат предложения несколько раз. Когда все команды поделятся своими идеями, разделите группу на пары. Установите лимит времени примерно в 10-15 минут, чтобы написать об изменениях, которые они заметили на фотографиях.

Затем предложите по одному представителю вписать по одному изменению на доске. Следите за тем, чтобы идеи не повторялись. Для того, чтобы избежать ошибок в орфографии, лексике или грамматике, попросите каждого выходящего писать проговорить свою идею устно перед всей группой.

Чтобы сделать задание еще более веселым, можно попросить студентов сделать селфи на том месте, которое изображено на фотографиях, а также с теми, кого они там встретят. На следующем занятии можно посмотреть и обсудить сделанные студентами фотографии, услышать новые истории.

Упражнение «Найдите различия». Возьмите два изображения одного и того же места, но снятые в разное время года или дня. Разделите студентов на пары. Дайте каждому студенту по одной из двух фотографий, но предупредите их, чтобы они не показывали друг другу свои фотографии. Далее студенты задают вопросы «да» / «нет», чтобы найти как можно больше различий между двумя фотографиями. Когда они закончат, каждый студент должен попробовать описать фотографию другого. После этого фотография демонстрируется, и чем подробнее оказывается описание, тем больше баллов получает студент.

Рис. 2 – Биг Бен

В качестве продолжения задания можно попросить студентов найти другие фотографии рассмотренных мест (например, с другого ракурса) и прокомментировать различия. Побуждение студентов находить другие фотографии или даже делать свои собственные (если места находятся рядом) является одним из способов мотивации студентов для осмысленного повторения языка.

Упражнение 3 «Сочините стихи или рассказы». Возьмите фотографию, где изображены люди, какое-то событие, место, интересные предметы или строения и т.д. Предложите студентам высказать предположения о том, где, когда и почему был сделан снимок.

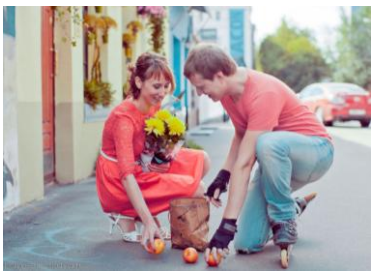


Рис. 3 – Случайность

Разбейте студентов на небольшие группы или пары для мозгового штурма слов, необходимых для описания фотографии. Студентам необходимо написать слова в двух колонках под заголовками: английские слова, а не английские слова. По завершению работы каждая из групп должна написать свои слова на доске под теми же двумя заголовками. Работая всей группой, выясните, может ли кто-нибудь из студентов перевести любое из слов в колонке «не английские слова» на английский. По мере перевода слов, вычеркните их в колонке «не английские слова» (не стирайте их – зачеркнутые слова действуют как подсказки) и добавьте их в колонку «английские слова». Если какие-то слова останутся непереведенными, дайте студентам время перевести их с помощью словаря.

Далее студентам в группах необходимо будет написать рассказ или стихотворение, используя минимум, например, десять слов с доски.

Рассказ должен представлять собой историю с развитием, с описанием роли изображенных предметов, с учетом возможных звуков и т.д.

В качестве продолжения задания можно предложить студентам найти и добавить другие фотографии, которые бы стали иллюстрациями к их рассказу, и попросить прочитать свои работы друг другу.

Интересным может быть задание студентам составить хайку – традиционное японское короткое стихотворение, в котором сравниваются или противопоставляются две идеи. Сначала обсудите, какие элементы фотографии можно сравнить или противопоставить. Затем обратите внимание студентов на строение хайку: первая строка имеет 5 слогов, вторая строка состоит из 7 слогов и заключительная строка имеет опять 5 слогов. Обычно в хайку три – четыре значимых слова. После того, как студенты уяснят структуру, обратите их внимание к списку слов на доске и попросите написать хайку для фотографии.

В заключении необходимо отметить, что зрительные образы – это основной способ познания человеком окружающего. Активное использование визуального восприятия в процесс изучения иностранного языка делает этот процесс естественным, активным и эмоционально положительным.

Список литературы

1. ELTpics [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.flickr.com/photos/eltpics/

2. Teaching English with pictures [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.eflmagazine.com/teaching-english-with-pictures/

3. Using pictures in ESL Classroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://blog.tesol.org/using-pictures-in-the-esl-classroom/