

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА И
КУЛЬТУРЫ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО
КОМПЛЕКСА**

Содержание

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА Акопян Л.Г.	1766
ПРОБЛЕМА ТОЛКОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-АББРЕВИАТУР Антонюк Е.А., Богатова А.В.	1769
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛИТЕРАТУРА» НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА «ВЕЧНОГО ОБРАЗА» ДОН ЖУАНА Аристова О. В.	1773
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Бугакова О.В.	1777
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Буркеева К.В.	1780
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Гаврилова О.В.	1784
СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЭКОНОМИСТА Герасименко Е.И.	1789
РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЛИЦЕЯ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР Демина Т.А.	1793
ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Зелинская Н. А.	1796
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА Зелинская Н. А.	1800
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Иванова С.Г.	1805
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МАЛОФОРМАТНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ДЕТСКИХ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ) Иноземцева Н.В.	1811
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ТЕХНОЛОГИИ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ Ковальская А.Э.	1815

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СОЗДАНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Колосова Т.В.	1821
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА КАК СРЕДСТВО МНОГОУРОВНЕВОГО ВХОЖДЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И КУЛЬТУРУ Крапивина М.Ю.	1825
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ Кузяева Н. А.	1829
К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ Куклина А.И.	1834
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Марфина Т.В., Раптанова И.Н.	1837
ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРЕДМЕТА ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА Маслова О.В., Куклина А.И.	1843
О НАЗВАНИИ И НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СТРУКТУРЫ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КАФЕДР Матяш С.А., Просвиркина И.И.	1848
РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Мачнева Л.Ф., Мороз В.В.	1852
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ Мерзлякова Н.С.	1856
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Минакова Т.В.	1865
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ РАЗГОВОРНЫЙ ЯЗЫК (КОНФЛИКТОЛОГИЯ)» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ Неудакина М.А.	1870
СИСТЕМА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ Осиянова О.М.	1873
МЕТОД CASE STUDY В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ Прокошева И.И.	1881
ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА Пустовод Ю.М.	1886

МЕТАФОРА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ КОНЦЕПТА Ремизова В. Ф.	1896
ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ НА ПРОБЛЕМУ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА Сапрыко И.А.,.....	1904
РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ И УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ Сахарова Н.С.	1908
ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Спасибухова А.Н., Смирных Е.В.,	1915
ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В БЛЕНДАХ (на материале английского языка) Хрущева О.А.	1918
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Шпекторова Н. Ю., Бочкарева Т. С.....	1923
СИСТЕМНОСТЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ Яцук Н.Д.	1926

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Акопян Л.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Характерной чертой современного этапа в развитии науки и образования является расширение международных связей и сотрудничества. В наши дни знание иностранных языков становится абсолютно необходимым современному специалисту. Расширение профессионального международного общения, деловые переговоры с зарубежными партнерами, работа с технической документацией на иностранном языке, возможность производственной стажировки за границей обуславливают необходимость более полного использования возможностей иностранного языка в профессиональной подготовке будущих инженеров и предполагают формирование иноязычной компетенции студентов, обучающихся на технических специальностях. Как указывается в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, специалист в любой сфере деятельности должен уметь владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного и осуществлять иноязычное общение в устной и письменной форме, т.е. обладать высоким уровнем готовности к эффективному общению с зарубежными партнерами на иностранном языке. Будущий инженер должен знать достижения науки и техники, передовой отечественный и зарубежный опыт в сфере организации производства, труда и управления.

Вопросы коммуникативного обучения иностранному языку в системе профессионального образования приобрели особое значение в условиях возрастания функциональной значимости иностранных языков, вызванных тенденциями глобализации и интернационализации в последние десятилетия. Основная цель обучения иностранному языку во всех его формах состоит в развитии иноязычной коммуникативной компетенции будущего инженера - участника профессионального общения на иностранном языке в научно-технической, производственной и образовательной сфере.

Коммуникативная компетенция обозначена основной целью обучения иностранным языкам в системе высшего профессионального образования и трактуется, как совокупность субкомпетенций: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, дискуссивная компетенция, стратегическая компетенция и социо-культурная компетенция [2] .

Иноязычная коммуникативная компетенция применительно к учебной ситуации неязыкового вуза рассматривается как приобретенная в процессе организованного обучения способность личности к реализации коммуникативно целесообразных моделей иноязычного речевого поведения в стереотипных коммуникативных ситуациях. Тогда понятия «компетентность» и «компетенция» будут соотноситься как способность личности к практической

деятельности, содержанием которой выступают навыки и умения коммуникативной деятельности. Необходимо различать теоретическое и прикладное описание коммуникативной компетенции. Теоретическая и практическая разработка данной проблемы нацелена на выявление внешних и внутренних коммуникативных факторов, которые оказывают непосредственное результативное влияние на процесс формирования и совершенствования навыков организации и ведения коммуникации.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе предусматривает закрепление и дальнейшее совершенствование базового общеобразовательного уровня владения языком в сочетании с углубленной профильной языковой подготовкой, ориентированной на использование полученных знаний в сфере будущей профессиональной деятельности. Приобретение студентами коммуникативной компетенции ориентировано на формирование такого уровня владения иностранным языком, который позволит использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных и деловых контактов и дальнейшего самообразования.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции представляет собой актуальную задачу научно-практического значения. В теоретическом аспекте коммуникативная компетенция представляется как многокомпонентный феномен, в котором уровень сформированности его составных частей определяет результативность работы по развитию коммуникативной компетенции будущего специалиста. Это означает, что, несмотря на разнообразные толкования компонентного состава исследуемого явления, такие основные его элементы как языковая, речевая и социокультурная компетенции [1] наиболее полно отражают содержание и цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Теоретический аспект коммуникативной компетенции опирается на важнейшие понятия терминологического аппарата описания процесса коммуникации, включающего понятия коммуникативной стратегии, коммуникативного поведения как конвенции отбора языкового материала и организации коммуникации в совокупности социально-психологических и собственно лингвистических факторов, рецептивного поведения как адекватного понимания вербальных действий собеседника [3].

Прикладное описание иноязычной коммуникативной компетенции сориентировано на поиск новых приемов учебной работы, соответствующих целям формирования компетентностного специалиста. Продуктивные аспекты обучения иностранному языку могут эффективно эксплицироваться в таких формах методической работы как многоаспектное обучение монологической (пересказ, реферирование, аннотирование, перевод текстов на иностранном языке) и диалогической речи в рамках реализации проектной методики, игровых технологий, технологий интерактивного и модульного обучения. Перечисленные способы формирования иноязычной коммуникативной компетенции как части профессиональной компетентности, обладая практико-ориентированным характером, могут помочь сформировать способность обучаемых к действию, решению профессиональных задач.

Рассмотрим этапы формирования иноязычной компетенции на примере методики обучения реферированию текстов инженерной тематики. Задача студента состоит в освоении плана изложения языковой информации, включающего ряд этапов: 1) интродуктивную фазу ознакомления с референтной ситуацией (сообщение темы, предмета повествования, информации о пространственных и временных границах происходящего); 2) фазу детализации, охватывающую самый объемный текстовый фрагмент, в котором осуществляется конкретизация проблемы или идеи текста; 3) обобщающе-аналитическую фазу субъектно-аналитического комментирования изложенных фактов, построения собственных выводов. Предлагаемая схема реферативной интерпретации информации в большинстве случаев позволяет организовать кратковременный и экономный контроль изученного материала [4].

В процессе развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в учебных ситуациях неязыкового вуза особую актуальность приобретает изучение социального и профессионального контекста, сочетания коллективных, социально значимых и личностных переменных. Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция, несмотря на постоянную подвижность и изменчивость, воспринимается как сумма знаний, выступающая своеобразным руководством к последующему речевому поведению и общению, необходимому студентам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. **Бим, И.Л., Биболетова М.З., Щепилова А.В., Копылова В.В.** Иностранный язык в системе школьного филологического образования. - *Иностранные языки в школе*, 2009, №1.
2. **Сахарова, Н.С.** Развитие иноязычной компетенции студентов университета / Н.С. Сахарова. – М: Творческий центр, 2003.
3. **Седов, К. Ф.** Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. - М: Лабиринт. 2004.
4. **Алещанова, И. В.** Нарративная компетенция в речевом поведении личности // *Известия ВолгГТУ*. - Волгоград, 2006.

ПРОБЛЕМА ТОЛКОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-АББРЕВИАТУР

Антонюк Е.А., Богатова А.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современном мире технических новинок стало обычным делом общаться с помощью Skype, icq и подобных программ. Вообще, "чатиться", от слова "Чат" (англ. Chat- болтать) - обмениваться сообщениями по компьютерной сети в режиме реального времени. Характерной особенностью является коммуникация именно в реальном времени. Под словом "чат" обычно понимается групповое общение, хотя к нему можно отнести и обмен текстом "один на один" посредством программ мгновенного обмена сообщениями, упомянутых выше, а также SMS. У неопытного пользователя данных программ возникают трудности с сокращениями слов. В русском языке мы тоже часто используем сокращения, например: Спс- спасибо, ДР- день рождения, пжл- пожалуйста, норм- нормально, я тя лю- я тебя люблю.

Аналогичные сокращения встречаются и в английском языке. Например: LOL (англ. Laughing out loud, laugh out loud or lots of laughs) - дословно переводится как смеюсь громко, вслух или много смеха. Термин используется в сетевом общении, главным образом, для выражения смеха в письменной форме и получил распространение относительно недавно [1].

Набирая популярность, такой сленг простимулировал образование нового распространившегося в интернете стиля употребления английского языка- Leet. Основные отличия - замена латинских букв на похожие цифры и символы, имитация и пародия ошибки, характерные для набора текста. Используется в основном в письменном виде, некоторые слова не имеют определенного произношения. Примеры слов: bb (англ. bye bye)- пока, hf (англ. have fun)- отлично повеселиться, w8 (англ. wait)- ожидание.

Также образовался так называемый Lospeak-это часто употребляемые в подписях (комментарии к фотографиям, клипам) слова, которые вошли в англоязычный Интернет – сленг.

Единство формы и содержания, т.е. связь между звучанием и значением, играет немаловажную роль. Эта связь проявляется в том, что значение исходного словосочетания закрепляется не только за аббревиатурой в целом, но и за каждым ее компонентом - звуком или звукосочетанием, выделяемым в составе аббревиатуры. Соответствующие компоненты исходного словосочетания именуются при этом расшифровкой. В результате аббревиатура может быть понята только благодаря расшифровке, за исключением особых случаев.

Правда, при широком распространении сложносокращенного слова и более или менее длительном существовании его в языке может постепенно установиться и непосредственная связь между звучанием и значением, и аббревиатура начинает пониматься уже без расшифровки.

Следует подчеркнуть, что в языке не всегда существуют две формы: исходная, т.е. полное наименование и сокращенная, т.е. аббревиатура. Иногда наряду с сокращением не оказывается полной формы, так как в ряде случаев лексическое сокращение со временем может стать самостоятельным словом, т.е. основным способом выражения данного понятия [2].

Полная исходная форма может исчезнуть, и сокращение превращается в самостоятельное слово при следующих обстоятельствах:

- 1) если сокращение приобрело общественную значимость;
- 2) если есть возможность прочитать сокращение как слово по нормам звуковой системы языка;
- 3) если имеет место регулярная воспроизводимость сокращения в процессе коммуникации.

Примерами аббревиатур, которые стали самостоятельными словами, могут служить: в русском языке - ВУЗ, МХАТ, ЦУМ, КАМАЗ, СПИД и другие.

Аббревиатуры образуются от начальных букв знаменательных слов словосочетания: AA (antenna array) антенная решетка, RWM (read-write memory) оперативная память. Буквы сокращения могут быть написаны с точками, но в современном английском языке их обычно избегают.

По структуре сокращения можно разделить на:

- 1) буквенные - B (bandwidth-ширина полосы частот), DOS/VS (disk operating system/ virtual storage - дисковая оперативная система, реализующая виртуальную память), Dwg (drawing чертеж, рисунок) tmtr (tr) (transmitter-передатчик);
- 2) слоговые - magtape (magnetic tape - магнитная лента), preamp (preamplifier - предварительный усилитель);
- 3) усеченные слова- app(apparatus- прибор, аппарат), aut (automatic-автоматический), man (manual, manually- ручное, вручную);
- 4) буква (слог) + слово- compole (commutating pole- вспомогательный или дополнительный полюс), NC programming language - язык программирования для систем числового программного управления);
- 5) буквы и слоги (слоги и буквы)- Abs E (absolute error - абсолютная ошибка) , Bur(of)Stds (Bureau of standards-бюро стандартов),cir bkr (circuit breaker- выключатель);
- 6) буквенно-цифровые- A1 (A one)- первосортный, PC (microprogrammable computer - ЭМВ с микропрограммным управлением).

В английском языке наблюдается тенденция к сокращению любого термина. Русский язык значительно отстает в количественном отношении аббревиатур: то, что называется термином в русском языке, в английском превращается в аббревиатуру: LK «left kidney» «левая почка», LN «liquid nitrogen» «жидкий азот», G.O.N. «God only knows» «только Богу известно» [3].

Основная задача аббревиатур - это экономия речи и письменного текста. При произношении аббревиатура по времени звучания примерно в пять раз короче соответствующего ей понятия.

Среди американизмов выделяется весьма многочисленная группа слов, образованная путем стяжения. Такие слова-гибриды называются блендами. Это

сравнительно молодой словообразовательный способ. В отличие от других способов словообразовательной единицей здесь является не основа, а ее произвольный фрагмент (иногда совпадающий с основой по объему). Такой фрагмент не существует в языке, а появляется только в момент создания слова, что объясняет и отсутствие единой модели в словослиянии. Основные приемы, используемые при словослиянии, сводятся к двум – соединению фрагментов основ и собственно слиянию фрагментов.

К примеру, прочно вошли в общенародную лексику слова *motel* (*motor* + *hotel*) гостиница для автотуристов - мотель, *newscast* (*news* + *broadcast*) передача последних известий по радио, *motorustler* (*motor* + *rustler*) похититель автомашин, *laundromat* (*laundry* + *automat*) автоматическая прачечная.

Значительная часть блендов относится к американскому политическому сленгу: *pullitician* (*pull* + *politician*) влиятельный политический деятель, *pollutician* (*pollute* + *politician*) грязный политик, *dopelomat* (*dope* + *diplomat*) незадачливый дипломат, *salariat* (*salaried* + *proletariat*) низкооплачиваемые служащие, *militerorism* (*military* + *terrorism*) военный террор, *paytriotism* (*pay* + *patriotism*) показательный патриотизм в корыстных целях.

Многие созданные этим способом неологизмы принадлежат газетно-публицистическому стилю. На страницах газет впервые появились такие слова, как *airmada* (*air* + *armada*) воздушная армада, *motorcade* (*motor* + *cavalcade*) вереница автомобилей, *aquacade* - водная эстафета.

При этом слово часто входит в моду, и по его образцу создаются буквально десятки неологизмов, но лишь немногие из них выдерживают испытание временем. Так, от слова *hamburger* котлета с булочкой было образовано немало слов-названий различных блюд (*cheeseburger*, *beefburger*, *chickenburger*, *limburger*, *fishburger*)[4].

Среди неологизмов, возникших за последние годы в Америке, обращает на себя внимание весьма многочисленная группа различных сокращенных наименований. Суть этого способа словообразования состоит в отсечении части основы, которая либо совпадает со словом, либо представляет собой словосочетание, объединенное общим смыслом. К лексическим сокращениям относятся усеченные слова и акронимы. Сокращаться могут фрагменты слова независимо от морфемных границ: *doc*-*doctor*, *phone*-*telephone*, etc. Чаще всего встречаются конечные усечения типа *exam*, *doc*, *gym* (из *examination*, *doctor*, *gymnasium* соответственно). Усечения типа *plane*, *phone* (из *airplane*, *telephone*) называются начальными, а пример *frig* или *flu* (из *refrigerator*, *influenza*) иллюстрируют так называемые конечно-начальные усечения. Возможны и некоторые орфографические изменения (*mike*- *microphone*, *ambish*-*ambition*, etc).

Акронимы образуются из начальных букв слов, входящих в словосочетание, объединенное общим смыслом. Сокращение каждого из слов происходит только одним способом - конечным усечением. Орфографически акронимы также единообразны, представляя собой сочетания заглавных букв. Например, *COPE*- *Committee on Political Education*; *CORE*- *Congress of Racial*

Equality; BBC- British Broadcasting Corporation; AIDS- acquired immune deficiency syndrome; USA- United States of America, etc.

Бывают также и такие курьезные образования, как CRAB- California Raisin Advisory Board, IDIOT- Instrumental Digital On-Line Transcriber, MANIAC- Mathematical Analyzer, Numerical Integrate and Calculator.

Для правильной расшифровки аббревиатур необходимо знать их функции. Наличие или отсутствие точки в сокращении, как правило, не влияет на значение сокращения. Косая линия может выполнять несколько функций:

1) обозначать границы слов и частей слов (a/c- aircraft - самолет, F/C-flight control-управление полетами);

2) заменять предлоги и союзы (L/A- light than air - легче воздуха);

3) дает дополнительную информацию к основной части (DCS/O - Deputy Chief of Staff, Operations - заместитель начальника штаба по оперативным вопросам).

В круглых скобках всегда приводится дополнительная информация к основной части сокращения. Дефис обычно обозначает границы слов и словосочетаний.

Интересным является объяснение одного из самых распространенных в современном мире слов - сокращений okay. Говорят, что оно обязано своим рождением президенту США Эндрю Джексону, считавшему, что плоха та орфография, которая не допускает различных написаний одного и того же слова, и вместо all correct («все правильно») писавшему «Ol-korrect», соответственно сокращая на «О.К.» [5].

Список литературы

1. **Волошин Е.П.** Аббревиатуры в лексической системе английского языка: Дис. канд. филол. наук.- М.: 2005.- С. 12.
2. **Галкина Е.Н.** Перевод аббревиатур и акронимов на русский язык.// Россия и Запад: диалог культур.- М.: 2005. – С. 17.
3. **Ступин Л.П.** Аббревиатуры и проблема их включения в толковые словари. // Вопросы теории и истории языка. – С.-Пб.: 2003. – С. 291.
4. **Шапалова А.П.** Аббревиация и акронимия в лингвистике. Ростов н/Д.: 2003. – С. 80-84.
5. **Яинов Н.А.** Особенности перевода аббревиатур. М.: 2005. – С. 77-79.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛИТЕРАТУРА» НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА «ВЕЧНОГО ОБРАЗА» ДОН ЖУАНА

Аристова О. В.

**Индустриально-педагогический колледж
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», г. Оренбург**

Вся литература представляет собой единый художественный процесс, в котором писатели разных исторических эпох и периодов оказываются внутренне связанными. Нужно рассматривать во взаимосвязи диалог культур, стили авторов как смысловое единство, в котором необходимо развитие равноправного совместного поиска истины преподавателя и студента в столкновении множества мнений.

Художественный текст многогранен, имеет множество значений, поэтому однозначность интерпретации есть примитивное восприятие авторской концепции. По мнению В. Г. Маранцмана, «именно в примитивизации технологий литературного образования, не позволяющих раскрыть многозначность художественного текста, кроется одна из причин падения интереса к литературе со стороны учащихся» [3, с.76].

Обобщая результаты теоретического исследования по проблемному обучению, М. И. Махмутов полагал, что «деятельность преподавателя состоит в том, что он, давая в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность» [4, с.246]. Студенты, анализируя предложенную им информацию, самостоятельно делают выводы по тому или иному вопросу. При использовании в процессе изучения литературы методов или одной из составляющих проблемного обучения развивается прежде всего интерес к поставленным задачам, появляются навыки исследовательского, литературоведческого характера. В процессе данного вида обучения студенты учатся интегрировать свои знания, путем собственных исследований, в целостную картину мира.

Проблемная ситуация, стоящая перед студентами на занятиях по литературе, имеет ряд специфических свойств, обусловленных сущностью данного вида искусства. Таким образом, как отмечает доктор педагогических наук З. Я. Рез, «многозначность образов художественного произведения приводит к вариативности читательских трактовок текста, и выбор между различными вариантами решения проблемного вопроса далеко не всегда может быть доведен до категорического решения» [5, с.183].

Проблемная ситуация на занятиях по литературе часто разрешается по принципу сотрудничества и взаимодополнения конфликтного мнения одной позиции другой, возможно, совершенно противоположной.

Рассмотрим данное утверждение З. Я. Рез на примере интерпретации, как составляющей стадии творческой работы над текстом, художественного образа Дон Жуана, показав его неоднозначность, сложность и многогранность как одного из «вечных» образов. Интерпретация образа – это раскрытие его смысла, понимание, сложная трактовка, требующая определенных интеллектуальных усилий в процессе мышления со стороны студентов, чтобы за, казалось бы, очевидным смыслом образа увидеть его многоаспектность и неоднозначность.

Проблемная ситуация, связанная с удивлением или недоумением со стороны студентов является также эмоциональной составляющей и определяет активно вовлечение личности в мыслительный процесс.

Проблемные ситуации создаются многообразными способами:

- показать противоречивость и несоответствие нового знания общепринятому факту. Обращаясь к нашему примеру, традиция изображать Дон Жуана порочным, презирающим нравственные, христианские, моральные нормы человеком, претерпевает изменения в литературе XX века, показывая его борцом, восставшим против религиозных догм, несправедливых и жестоких правил в обществе, вызывая извечный вопрос - так кто же такой Дон Жуан;
- сравнивая несколько противоположных, а также взаимодополняющих точек зрения об одном факте. Разберем это на конкретном примере интерпретации одного из «вечных образов». Бесконечен ряд интерпретаций и раскрытия образа Дон Жуана в зависимости от ряда факторов: мировоззрение автора, социально-историческая эпоха, политические и литературные взгляды и другое. А.Ф. Лосев, отмечая особенную роль образа-символа, писал: «Подлинная символика есть уже выход за пределы чисто художественной стороны произведения»[2, с.67]. В этом аспекте необходимо отметить, что художественный образ переосмысливается и переживается «...как указание на некоторого рода инородную перспективу, на бесконечный ряд своих перевоплощений»[2, с.78]. Символ объединяет в общий тип индивидуальные различия, при восприятии образа разными художниками.

Создавая свою интерпретацию легенды о Дон Жуане, художник включается в диалог культур: переосмысливая предшествующий ему опыт, он создаёт новый образ, который будет рассматриваться последующими поколениями.

В XX веке в русской поэзии к традиционному легендарному сюжету о Дон Жуане обращались: В. Брюсов (сонет «Дон Жуан», 1900г.); К. Бальмонт (его сонетный цикл «Дон Жуан»); А. Блок (баллада «Шаги Командора», 1912г.); М. Цветаева (стихотворный цикл «Дон Жуан», 1917 г.); З. Гиппиус («Ответ Дон Жуана», 1926г.). Упоминается этот образ и в лирике Анны Ахматовой, например в стихотворении «Новоселье» (1943) и в «Поэме без героя» (1965). Поэты по-разному интерпретируют известную легенду, изменяя её сюжет и состав действующих лиц, «...чтобы выразить связь героя со средой через

отчётливую закономерность, традиционные персонажи из легенды сменяются иногда типами героев-современников автора, читателя...»[7, с.135].

А. Блок рассматривает образ Дон Жуана в связи с волнующей его темой возмездия, именно поэтому он изображает в своем произведении только финал известной легенды. Дон Жуан предстаёт как изменник, виноватый перед своей возлюбленной. Мотив катастрофы развивается также на протяжении всего стихотворения. Блок рассматривает важный для себя вопрос – это вопрос об ответственности человека за всё содеянное им в мире: готов ли он ответить, понести наказание за вину перед любимой? Марина Цветаева лишь отталкивается от традиции при создании образа Дон Жуана, оставляет ему рыцарское начало, но герой её цикла полностью представлен через мировоззрение поэтессы. Так же особенность Дон Жуана Цветаевой – это не абстрактный мировой образ, а Дон Жуан на русской почве, на это указывают детали:

На груди у Дон – Жуана

Православный крест...[7, с.143].

Концепция Н. Гумилёва расходится с традиционной точкой зрения, поэтому и известный сюжет меняется. Наказание Дон Жуана находится в нём самом, и Командор как традиционный исполнитель наказания исчезает из состава персонажей. Дон Жуан Гумилёва искренне раскаивается в своих надменных мечтах, в попытках «обмануть медлительное время».

А в старости принять завет Христа,

Потупить взор, посыпать пеплом темя

И взять на грудь спасающее бремя

Тяжёлого железного креста! [6, с.133].

Жизненный путь Дон Жуана трагичен, так как из всей жизни он не приобрёл для себя никаких ценностей: у него нет ни любимой женщины, ни детей, ни друзей. Одиночество и страх, осознание того, что жизнь прошла впустую, являются жестоким наказанием для Дон Жуана.

Итак, особенности изображения Дон Жуана в русской поэзии XX века проявляются в том, что поэтов интересовало не традиционное изображение ситуации, а их личные переживания и мысли, которые можно выразить посредством этого образа. Таким образом, первоначально появившийся образ Дон Жуана в пьесе испанского драматурга Тирсо де Молина «Севильский озорник, или Каменный гость» в XVII веке полностью переосмысливается писателями к XX веку.

При каждом новом обращении к образу Дон Жуана производились самые разнообразные изменения, обусловленные исторической эпохой, национальными особенностями, социальными отношениями, особенностями той или иной философской концепции, личными взглядами и симпатиями автора. Возникнув как антигерой в средневековой пьесе, Дон Жуан постепенно менялся в русской литературе XX века, обретая и обогащая свой духовный и идейный мир, тем самым превращаясь в личность героя, привлекающего читателя.

Таким образом, мы рассмотрели, на примере конкретного художественного образа, как при интерпретации за очевидным значением образа скрывается множество смыслов, делая этот образ неоднозначным и интересным для изучения студентами при постановке проблемного вопроса.

Использование в процессе изучения литературы методов, приемов, элементов, составляющих проблемного обучения способствует формированию «человека культуры», так как взаимосвязь литературы с различными видами искусства неоспорима, человека, обладающего креативным мышлением, независимостью суждений, являющимся личностью, способной свободно ориентироваться в мире духовных и нравственных ценностей.

Список литературы

1. **Кордуэлл М.** Психология. А-Я: Словарь- справочник / Пер. с англ. К.С.Ткаченко / М.Кордуэл.- М.: ФАИР-ПРЕСС, 2010 - 448 с.
2. **Лосев А. Ф.** Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991. – С. 65-81.
3. **Маранцман В. Г.** Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. - 1998. - № 8. - С. 75-82.
4. **Махмутов М. И.** Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1995. – 310с.
5. **Рез З.Я.** Методика преподавания литературы. Изд.3-е, испр. и доп. / З.Я.Рез.- М.: Просвещение,1995.- 232с.
6. **Хихловская Я. В.** Имя Дон Жуан как тип, тема, символ, архетип (миф) (Совокупность интерпретаций мифологемы Дон Жуан как самоорганизующаяся система) // Textus: организация и самоорганизация текста. – СПб, 1996. – С. 28-45.
7. **Цветаева М. И.** Собрание сочинений: В 7т./ Сост., подгот. Текста и коммент. А. Саакянц и др., М., 1994., Т.1. – 244с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Бугакова О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Социальный заказ общества – подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком, учитывая требования учебной программы неязыкового вуза и минимальное количество часов в действующем учебном плане. Добиться поставленной цели - научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане - можно, сочетая традиционные и инновационные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Изучение особенностей устной научной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения, с другой.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более, что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется. Устная речь в учебном процессе должна пониматься как слушание или чтение, понимание и воспроизведение прослушанного или прочитанного как устной (диалогической или монологической), так и письменной речи. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории [1]. Схема обучения иноязычной устной речи по специальности может, на наш взгляд, строиться с учетом следующих положений:

- определение коммуникативных признаков для большинства типов текстов данной специальности, которые описаны в лингвистической литературе, и средств выражения этих признаков, то есть коммуникативных моделей;
- определение коммуникативных признаков устной речи и средств выражения этих признаков;
- сопоставление этих средств выражения и отбор моделей для пассивной и активной их тренировки;
- определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности и выработка системы упражнений для их активной тренировки;

- анализ различных коммуниктивно ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей и разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц;

- создание «базы предварительных знаний» для выработки речевых умений и навыков, то есть отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения;

- выработка и доведение до степени автоматизации у студента учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности;

- устная коммуникация от монолога к диалогу и, наоборот, с применением задач и игр проблемно-поискового характера [2].

Следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы наглядности, использования аудио- и мультимедийных средств и т.д. Основой для обучения в условиях неязыковой среды будет служить текст на иностранном языке. Преподаватель должен отобрать те виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут студенту реализовать коммуникативные возможности говорения [3]. Например, можно различать тексты:

- по средству передачи: устные и письменные;

- по характеру изложения: описание, сообщение, рассказ, рассуждение, рассмотрение и их комбинации в специальных видах текстов, таких как аннотации, рецензии и т.п.;

- по степени специализированности и отношения к адресату: исследовательские, такие как монографии, научные статьи, обучающие, то есть статьи и тексты из учебников, справочников, словарей и т.п. [3].

Как показывает опыт, следует начинать с простейших описаний и характеристик и монологической формы их обработки на самом начальном этапе. Затем можно изучать и более сложные по структуре и стилю тексты, но как можно раньше стараться выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары «преподаватель /аудио и мультимедийные средства/ – студент», «студент - студент». Необходимо также отобрать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, ступень обучения и др. После отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для освоения изучаемых текстов, начинается их тренировка. Следует постоянно помнить о «диалогической» форме упражнений, в том числе и при введении лексики. Уместно также тренировать не только терминологическую и общенаучную лексику, но и служебную лексику научной прозы и модально-оценочную лексику устной формы общения.

Начинать работу можно и с чтения текста, но в идеале нужно стремиться к восприятию информации «с голоса». Здесь может оправдать себя и использование «интонационного чтения» современных интенсивных методик.

И, конечно же, следует шире использовать современные аудио- и мультимедийные средства.

Текст как основная учебная единица при обучении иностранному языку должен, особенно на первых порах и для студентов со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно и повторяться целиком, различными блоками. Лишь тогда обучаемый сможет научиться определять основную тему текста и его логическую структуру, то есть распределение элементов «тема-тема», что и должно быть базой акта коммуникации по специальности. Главное состоит в умении позднее правильно задать вопрос (логически и грамматически) и более или менее полно ответить на поставленный вопрос, т.е. уловить и поддержать беседу, помнить об основных проблемах и логике их изложения [4].

Следует заметить, что изложение темы по специальности на экзамене по иностранному языку не может служить мерилom знаний, умений и навыков студентов в этой области. Это, как мы видели выше, скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в беседе с преподавателем или в паре «студент-студент», в постановке вопросов, ответах на них, при определении основной темы предложенного материала, аннотации на него и т.п. можно выяснить степень подготовленности обучаемого к дальнейшему использованию иностранного языка в будущем [4]. Таким образом, инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Список литературы

- 1. Андронкина, Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе.- СПб., 2001. - С. 150-160*
- 2. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей.- СПб.: Союз, 2001.- 278 с.*
- 3. Гуль, Н. В. Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы // Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку.- СПб., 2001.- С.151-155.*
- 4. Комарова, Э. П. Структурно-композиционные характеристики научного текста // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов. - М.: МГУ, 1991. - С. 15*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Буркеева К.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург.

Интерес к вопросам языковой и культурной адаптации заставил обратиться к проблеме соотношения языка, личности и культуры. Успешная адаптация - это цель новой системы образования и воспитания личности. Исследования проблемы соотношения личности и культуры сквозь призму языка предпринимались давно. В центре внимания первоначально находилась культура (обычаи, обряды, способы хозяйствования, воспитания, семейные отношения). Первые попытки осмысления языка как феномена можно усмотреть еще в античной философии у Гераклита, Платона, Аристотеля.

Любой язык, равно как и речь, рождается в рамках определенной национальной культуры, поэтому правомерно рассматривать связь языка и культуры, которая представляет собой перенос информации из национальной культуры одного языка в культуру другого языка.

В современной лингвистической литературе связь языка и культуры рассматривается на нескольких уровнях.

На лексическом уровне - уровне вокабуляра - передается специфика культуры.

В паре компонентов язык - культура некоторые лингвисты отдают приоритет языку, утверждая, что язык накладывается на культуру, познавательные процессы и поведение людей, ибо грамматические структуры создают определенные каналы мышления, определяющие языковую картину мира, влияя также и на его культуру.

Наиболее интенсивная связь языка и культуры прослеживается на семантическом уровне, ибо именно здесь национальная культура входит в значение слова (например, безэквивалентная лексика), и в этом случае речь идет о глубинных исторических, фоновых и устойчивых литературных ассоциациях, являющихся неотъемлемой частью значения слова и представляющих собой определенную часть культурной информации.

Признаком любого общества на всех этапах его существования является язык. Развитие и богатство языка – результат развития общества, его науки и культуры, познавательной деятельности людей.

Язык приспособляется к усложняющимся формам общественной жизни и новым потребностям общения. Рост производительных сил общества, развитие науки, техники и общечеловеческой культуры, постоянное увеличение сведений об окружающем мире, усложнение форм общественной жизни людей и установление новых отношений между ними – все это вызывает к жизни большое количество новых понятий, для которых язык вынужден найти выражение, ведет к увеличению общественных функций языка. Растет словарный состав и количество значений слов, которые способны передавать самые тонкие значения.

Хотя во всех исторических общностях людей язык является обязательным признаком, он имеет особенности в функционировании и развитии.

Одна из главных функций языка — коммуникативная. Она реализуется в разных сферах человеческой деятельности. Различают языки с максимальным объемом общественных функций — международного межнационального общения. Далее идут языки, объем общественных функций которых сужается: языки национальностей и народностей, существующие в письменной и разговорной формах, включающие территориальные и социальные диалекты; затем племенные разговорные языки (некоторые из них в развивающихся странах обретают статус официальных письменных языков) и языки с минимальным объемом общественных функций — так называемые бесписьменные языки [1].

Язык, являясь основным средством человеческого общения, называется средством передачи информации от говорящего к слушающему. Поэтому язык согласует потребности и условия протекания коммуникативной деятельности человека, так как общественная, в том числе трудовая деятельность не возможна без обмена информацией.

Языки постоянно претерпевают изменения во всех звеньях своей структуры, происходит их непрерывное историческое развитие. В эпоху научно-технической революции множественность языков продолжает пока противостоять усиливающейся потребности в едином языке.

Более того, в современную эпоху наблюдается укрепление и возрождение многих языков, когда это подкреплено определенным национальным и государственным процессом, наряду с давно известным процессом исчезновения некоторых малых языков, не имеющих письменности и достаточного уровня социального престижа.

Известно, что язык — среда культурного обитания его носителей.

Межкультурная коммуникация реализуется в условиях культурообусловленных различий представителей разных этносов и зависит от их коммуникативной компетенции и целей. Восприятие коммуниканта зависит от представлений и убеждений, полученных в процессе социализации и определяется принадлежностью к тому или иному лингвокультурному сообществу. При межкультурной коммуникации различий в восприятии вербальных культур может быть больше, чем совпадений, что создает дополнительные проблемы.

В настоящее время образованию отводят одно из первых мест среди факторов развития человечества. Основное предназначение университетов во все времена состояло в обогащении научного знания, приобщении к культуре. Образование есть фундамент культуры, ее основа. Ни одно общество не может функционировать и развиваться без системы ценностей.

Среди актуальных проблем развития университетского образования в нашей стране можно выделить проблему соответствия системы образования культурным процессам, происходящим в обществе.

Смена типов культуры сопровождается сменой основополагающих ценностей, что, в свою очередь оказывает влияние на качество образования.

Понимание образования с позиций социокультурной динамики согласуется с его закономерностями в современной педагогической науке. Оно предстает как особый вид целенаправленной деятельности по подготовке индивидуума к общественной жизни, учитывая специфику культурно - исторического и цивилизационного развития общества.

В настоящее время существуют различные взгляды на соотношение культуры и цивилизации.

Культура есть «то, в чем человеческая жизнь возвысилась над своими биологическими обстоятельствами и чем она отличается от жизни животных» [3, с.19].

Русский философ Н.А. Бердяев считал, что культура и цивилизация развиваются синхронно, но имеют свои особенные черты. В культуре воплощается «духовное, индивидуальное, качественное, эстетическое, выразительное, аристократическое, стабильно устойчивое, иногда консервативное начало, а в цивилизации — материальное, социально — коллективное, количественное, тиражированное, общедоступное» [2, с.195].

Культура является мощным фактором развития человека, его социализации и индивидуализации.

Развитие культуры и развитие образования — процессы, во многом протекающие параллельно, синхронно и взаимосвязано. Система образования в обществе адекватно отражает соответствующую культурную систему с ее ценностями и ориентирами.

Одним из способов совершенствования высшего образования можно считать поликультурное развитие личности и формирование культуры межнационального взаимодействия.

Современные социокультурные условия, кардинальные изменения в жизни общества, межнациональные конфликты привели к тому, что и культура, и образование перешли в качественно новое состояние, для которого характерны иная логика существования, иные закономерности развития, иные ценностные ориентации. Поэтому педагогическая система, отвечающая современным требованиям цивилизации, должна всемерно способствовать формированию культуры межнационального взаимодействия.

Понятие языковой культуры наряду с широко используемыми в научной литературе понятиями языковой личности и языковой картины мира помогает решать проблему соотношения культуры и личности. Языковая культура - это не только умение пользоваться языком, но, прежде всего, вхождение в общественную жизнь посредством языка.

Список литературы

1. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь.* - 2-е изд. М.:Больш.: Рос. энциклопедия, 1998.- 685 с.
2. *Бердяев Н.А. Смысл истории.*-М., 1990.
3. *Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура.*-М., 1992
4. *Витгенштейн Л. Философские исследования. Языки как образ мира.* М.-СПб,Terra Fantastica, 2003

5. *Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М, 1993*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Гаврилова О.В.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук**

Изменение социально-экономической ситуации в России, расширение межкультурных связей обусловили тот факт, что значение иностранного языка становится действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества и условием эффективности деятельности современного специалиста.

Социальный заказ общества позволяет актуализировать обновлённое содержание целевого компонента изучения иностранного языка: формирование иноязычной коммуникативной культуры, что связано с ведущей функцией языка - быть средством общения. Реализация цели способствует изменению образовательной программы, которая предполагает формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на данном языке, определяющее развитие мотивации учения, понимание важности изучения иностранного языка и потребность пользоваться им как средством общения.

Одной из наиболее социально значимых проблем современной педагогики является – формирование иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста.

Готовность и способность к эффективной иноязычной коммуникации очень важна для современного человека, живущего в поликультурном мире, взаимодействующего с представителями разных культур. В настоящее время не достаточно просто владеть иностранным языком. Необходимо понимать и чувствовать культуру, которую данный язык представляет, знать об особенностях мировосприятия и миропонимания носителей языка, уметь становиться на их точку зрения, в определенной степени научиться мыслить и чувствовать как они. Именно эта способность и определяет качество и продуктивность иноязычной коммуникации, обеспечивает продуктивный диалог культур. Такая способность должна сформироваться и развиваться у человека в процессе получения образования, стать его «второй натурой». В отсутствии естественной иноязычной среды такая способность может быть сформирована у будущего специалиста преподавателем иностранного языка. Готовить специалиста к решению этой задачи необходимо осмысленно и целенаправленно. В то же время данный аспект профессиональной подготовки недостаточно теоретически и практически разработан.

Для успешного формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста необходимо учитывать на наш взгляд следующие педагогические условия:

- определение в качестве одного из целевых компонентов деятельности преподавателя иностранного языка формирование иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста;

- коммуникативно-ориентированный характер процесса обучения иностранным языкам на основе идей межкультурной коммуникации и продуктивной совместной деятельности;

- использование методов интерактивного обучения на основе реализации социокультурного, коммуникативно-когнитивного и проектного подходов.

Раскроем сущность первого выделенного нами педагогического условия *определение в качестве одного из целевых компонентов деятельности преподавателя иностранного языка формирование иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста*. Мы считаем, что успешность формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста в полной мере зависит от уровня профессиональной подготовки преподавателя. Он должен обладать способностью эффективно осуществлять свою преподавательскую деятельность, направленную на формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов.

Опираясь на идеи Н.Д.Гальсковой, мы предлагаем выделить следующие профессиональные знания преподавателя иностранных языков:

- системы языка, культуры стран изучаемого языка, ее истории и современных проблем развития;

- психологии личности студента в конкретную эпоху её развития, закономерностей усвоения иностранного языка в учебных условиях;

- основных требований, предъявляемых обществом и наукой к учителю, его уровню профессионального мастерства и личностным качествам;

- основных закономерностей обучения иностранным языкам, а также содержания и специфики всех составляющих процесса обучения: целей, содержания, методов и т.д [1].

Преподаватель должен одновременно управлять как процессом усвоения студентами изучаемого языка, как средством межкультурной коммуникации, так и процессом общения на этом языке в учебном процессе.

Следовательно, под профессиональными умениями преподавателя иностранных языков понимаются умения педагогически, психологически правильно осуществлять профессиональную деятельность, направленную на развитие у студентов черт вторичной языковой личности, предопределяющих способность к участию в межкультурном общении.

Иными словами, преподаватель должен владеть искусством общения, а также быть толерантным, открытым в проявлениях своих собственных интересов и эмоций.

Более того, необходимым условием профессиональной деятельности, по мнению Г.В.Сапрыкиной, является коммуникативная культура педагога, к элементам которой относятся [4]:

1. Наличие установки на реализацию способностей каждого студента на создание комфортного микроклимата в процессе обучения иностранному языку;

2. Степень готовности к сотрудничеству с коллегами;
3. Речевая культура.

Мы полагаем, вышеперечисленные знания и умения преподавателя, направленные на усвоение будущим специалистом иностранного языка, как средства общения с представителями иных культур; определенная совокупность знаний о языке и культуре другого народа, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людям, в том числе к представителям других социокультурных сообществ, опыт общения способствуют формированию иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста.

Профессионально значимые знания и умения преподавателя применяются также при *коммуникативно-ориентированном характере процесса обучения иностранным языкам на основе идей межкультурной коммуникации и продуктивной совместной деятельности.*

Успешность коммуникации между «природным» и «вторичным» носителем языка находится, как указывал Л. Блумфильд, в прямой зависимости от силы расхождения концептуальных систем двух разных социумов. Под концептуальной системой, вслед за И.И. Халеевой, мы понимаем «систему взаимосвязанной информации, отражающую познавательный опыт индивида на самых разных уровнях ... и в самых разных аспектах познания, осмысливания мира» [5]. Согласно гипотезе Дж. Шумана, чем больше социальная удаленность двух культур, тем больше трудностей будет испытывать обучаемый в изучении вторичного языка, и наоборот, где меньше расхождений между двумя культурами, тем легче будет проходить усвоение языка. Отсюда следует, что реципиент сможет достичь понимания услышанного сообщения и сделать правильный смысловой вывод при том условии, что он не только «декодирует полученное сообщение, опираясь на использование своих языковых знаний, но и сможет выстроить соответствующие предположения и допущения о том, что имел в виду отправивший, ориентируясь на свою национальную систему образов и представлений» [6]. То есть приобщение одной языковой личности к восприятию и декодированию представителя языкового общества практически невозможно без его приобщения к новой «системе образов, к новым картинам мира».

В процессе формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста необходимо, на наш взгляд, акцентировать внимание студентов на сравнении изучаемой и собственной культур. Сопоставляя различные концептуальные системы, студенты не только приобретают «знания о соотносительной конфигурации языковых функций в конкретной паре языков и различиях в способах их языкового выражения» [1], но и обогащают свое сознание за счет интерреализации мира за пределами своей культурной реальности и средств ее структурирования, приобретают индивидуальный опыт общения с чужой лингвокультурой. Это достигается через участие студентов в межкультурных экскурсах, информационных проектах.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, то иноязычная коммуникативная культура может стать

результатом лишь интенсивной познавательной деятельности студента, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий самостоятельного поиска. Это возможно лишь в условиях продуктивного варианта учебной деятельности.

Таким образом, реализация идей межкультурной коммуникации и продуктивной совместной деятельности в профессиональной подготовке будущего специалиста позволяет проектировать процесс формирования иноязычной коммуникативной культуры на основе диалога культур, сотрудничества участников образовательного процесса, что способствует приобретению коммуникативных умений и навыков.

Эффективное формирование иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста протекает успешно при реализации следующего педагогического условия - *использование методов интерактивного обучения на основе реализации социокультурного, коммуникативно-когнитивного и проектного подходов.*

Как показали исследования С.Л. Рубинштейна [3], Н.Ф. Талызиной [2] и других, использование знаний, умений и навыков основано на переносе, а перенос, прежде всего, зависит от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, умения и навыки предполагается использовать. Следовательно, готовить будущего специалиста к участию в процессе межъязыковой, межкультурной, межличностной коммуникации нужно в условиях межкультурной коммуникации, создаваемых на занятиях и внеаудиторной деятельности.

Однако создаваемые в рамках учебного процесса языковые и культурные ситуации не могут быть полностью приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры. Поэтому, чтобы создать реальные ситуации межкультурной коммуникации, помочь студентам погрузиться в самую атмосферу традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка, в процессе формирования иноязычной коммуникативной культуры необходимо использовать интерактивные методы. Таковыми на наш взгляд являются дискуссионные, игровые и метод проектов (WWW-проекты и E-mail-проекты и др.).

Использование в профессиональной подготовке интерактивных методов позволяет создать аутентичную виртуальную языковую среду, включить студентов в реальные ситуации межкультурной коммуникации, приобрести индивидуальный опыт общения с иной культурой, что, в конечном счете, влияет на эффективность формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста. Данное условие реализуется через участие студентов в информационных и практико-ориентированных WWW-проектах, а также личностных и групповых E-mail-проектах.

Список использованных источников

1. **Гальскова, Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2000.-167с.

2. **Иванова, С.Ф.** *Воспитание навыков культуры речи у школьников.* - М.: Просвещение, 1964. - 124 с.
3. **Рубинштейн, С.Л.** *Основы общей психологии.* - М., 1940. - С.461-462.
4. **Сапрыкина, Г.В.** *Развитие иноязычной коммуникативной культуры студентов: Дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 2003. - 208с.*
5. **Халеева, И.И.** *Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / Язык - система. Язык — способность.* - М, 1995.-С. 17-75.
6. **Халеева, И.И.** *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика).*-М.: Высшая школа, 1989. - 238с.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЭКОНОМИСТА

Герасименко Е.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург.

Профессиональное образование в России в настоящее время характеризуется высокой информированностью о позитивном опыте зарубежных стран в организации подготовки экономистов. Вместе с тем формирование личности экономиста в должной мере не связывается с таким качеством как профессиональная мобильность, обеспечивающим оперативное включение в межгосударственное профессиональное взаимодействие и сотрудничество.

Необходимым условием формирования данного качества является владение иностранным языком, позволяющим значительно повысить результаты профессиональной деятельности и обеспечивающим успешное построение карьеры экономиста. Однако современная практика подготовки экономиста характеризуется отсутствием интеграции иностранного языка и дисциплин экономического профиля, учета возможностей иностранного языка в формировании такого качества выпускника как профессиональная мобильность. В таком контексте формирование профессиональной мобильности в педагогике до настоящего времени не рассматривалось.

В современных научных исследованиях имеется определённый потенциал, позволяющий провести анализ проблемы формирования профессиональной мобильности будущего экономиста средствами иностранного языка в вузе и предложить способы ее решения. Идея формирования мобильности затронута в трудах философов Э.Дюркгейма, М. Вебера, П. Сорокина. Психолого-педагогический аспект формирования мобильности рассмотрен в работах Л.А. Амировой, Л.И. Анцыферовой, В.И. Байденко, В.И. Богословского, Л.П.Бочкаревой. Вопросы профессиональной подготовки экономиста нашли свое отражение в работах Е.Л. Макаровой, З.К. Тагировой. Развитие лингвокоммуникативных умений и профессионально-ориентированных навыков в обучении иностранному языку исследовалось в работах А.А. Зайченко, М.Ю. Крапивиной, В.Л. Темкиной, Е.А. Шамело.

В определении педагогической сущности профессиональной мобильности экономиста мы опирались на идеи ведущих исследователей, изучавших природу мобильности (социальная – О.М. Дементьева, С.Д. Ильенкова, С.А. Константинов, Б.Ч. Луговцева; психологическая – Л.И. Анцыферова, Т.А. Рытченко, академическая – В.И. Байденко, К.Ю. Беляева, В.И. Богословский, Л.В. Зновенко, Г.А. Лукичев), а также работы, в которых рассматривались особенности формирования профессиональной мобильности (Л.А. Амирова, Ю.В. Корнеев, С.В. Нужнова, А.Г. Полюшкова). В исследованиях данных авторов «мобильность», в частности профессиональная мобильность представлена с одной стороны как социальный процесс, представляющий изменение группой лиц или индивидом

своего профессионального статуса. С другой стороны, профессиональная мобильность рассматривается как качество личности, характеризующееся способностью и готовностью быстро и успешно овладевать новой технологией, приобретать новые знания и умения, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности.

Профессиональная мобильность будущего экономиста нами рассматривается как качество личности, характеризующееся устойчивой мотивацией к деятельности экономиста, активностью и инициативностью в овладении основами знаний мировой экономики, их целесообразным использованием в конкретных профессиональных ситуациях экономической направленности, связанных с поиском и анализом современной информации о состоянии и развитии экономических процессов в стране и за рубежом, их применением в ситуациях производственно-экономической коммуникации.

В нашем исследовании профессиональная мобильность будущего экономиста выступает в единстве составляющих его компонентов – мотивационно-когнитивного, организационно-деятельностного и профессионально-коммуникативного. Первый предполагает устойчивую мотивацию к приобретению профессионально-значимых знаний в сфере экономики; осознание социальной значимости профессии экономиста; владение теоретическими знаниями в области экономики и других фундаментальных наук; умение анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях.

Второй объединяет умение организовывать, структурировать, рационализировать учебную и профессиональную деятельность в сфере экономики; умение анализировать, проектировать и прогнозировать результаты и последствия действий, направленных на решение конкретных экономических задач и достижение целей профессионального плана; способность организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного экономического проекта; способность критически оценить предлагаемые варианты управленческих решений и обосновать предложения по их совершенствованию с учетом критериев социально-экономической эффективности и возможных социально-экономических последствий.

Третий связывается с соблюдением норм и правил профессиональной этики, правил и норм, принятых в профессиональной деятельности экономиста; способностью к быстрой адаптации в профессиональном коллективе, сообществе; навыками делового и профессионального общения (проведение форумов, презентаций, заключение договоров, осуществление деловой переписки; налаживание деловых контактов); способностью использовать для решения аналитических, коммуникативных и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии; навыками профессионально ориентированного иноязычного устного и письменного общения в сфере экономики.

Теоретическое осмысление исследуемой проблемы позволило нам представить содержание и логику ее практического решения в педагогической модели процесса формирования профессиональной мобильности будущего

экономиста средствами иностранного языка. Эффективность реализации данной модели обеспечивается совокупностью педагогических условий, эмпирически проверенных в опытно-поисковой работе на базе факультета экономики и управления, финансово-экономического факультета ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» в ходе педагогического эксперимента.

Первое условие - профессионализация содержания подготовки экономиста на основе интеграции профильных дисциплин и иностранного языка в учебной деятельности. Мы придерживаемся мнения о том, что междисциплинарное взаимодействие имеет особую значимость в формировании исследуемого качества. Дисциплина «иностраный язык» является профессионально-ориентированной и интегрирует знания, умения и навыки в сферах экономики, менеджмента, маркетинга, бухгалтерского учета, документооборота. Первое условие предполагает обогащение содержания обучения иностранному языку профессионально значимыми лексико-терминологическими единицами, аутентичными информативными текстами, диалогами, ситуациями делового общения на основе междисциплинарной интеграции. Реализация условий в процессе формирования профессиональной мобильности будущего экономиста осуществляется поэтапно в соответствии с целями и задачами информационного, продуктивного и креативного этапов эксперимента.

Второе условие - организация учебно-профессиональной деятельности, представленной проектированием квазипрофессиональных заданий и включающей постановку соответствующих им целей и решение производственно-экономических задач. Оно характеризуется формированием навыков анализа, интерпретации значимой экономической информации на иностранном языке; ознакомлением будущего экономиста со способами постановки целей и решения задач, формированием навыков самостоятельной поисковой деятельности по созданию конкретного экономического проекта; формированием первичных навыков проектирования (построение индивидуальной схемы реализации учебно-профессиональной задачи).

Третье условие - формирование интерактивной квазипрофессиональной среды в обучении деловому общению, коллективной и групповой работе с использованием современных средств коммуникации реализуется в процессе ознакомления будущего экономиста с правилами взаимодействия в учебно-профессиональной группе по решению экономических задач, с возможностями использования интерактивных средств в достижении экономических целей, развития навыков проведения диспутов по экономике, организации деловой профессиональной коммуникации на иностранном языке, навыков применения интернет средств в ситуациях профессионального общения, обмена экономической информацией, формирования адаптивности, профессионально-коммуникативной культуры, овладение правилами поведения в деятельности экономиста, навыками использования информационных средств в решении коммуникативных задач.

Результативность исследуемого процесса обеспечивалась его целенаправленной организацией и оценивалась нами по трем критериям, а именно: устойчивая мотивация к повышению профессиональной компетентности, рациональная организация учебно-профессиональной деятельности будущего экономиста, профессионально-коммуникативная культура, - и соответствующих им показателям.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЛИЦЕЯ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

Демина Т.А.
МОБУ «Лицей № 1», г. Оренбург

Для реализации модели ценностного самоопределения старшеклассников лицея в диалоге культур учителями создаются педагогические условия для их включения не столько в учебную, познавательную деятельность, сколько в ценностно-ориентационную деятельность в **поликультурном пространстве**. Мы убеждены, что целью поликультурного образования является воспитание личности, способной к взаимному признанию национально-культурной идентичности, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающей многомерность мира и признающей и организующей партнерство представителей различных культур.

Кроме того, одной из задач образовательного процесса в лицее является обеспечение условий для медиативной деятельности учащихся по конструированию индивидуальных ценностей и смыслов на основе ценностного отношения к родной культуре и баланса между общественными нормами и индивидуальными ценностно-смысловыми ориентациями. В связи с тем, что компонентами ценностного самоопределения старшеклассников в диалоге культур являются не только ценностное отношение к родной культуре и интерес к межкультурному общению, но и интерес к межкультурному общению, мы придаем особое значение созданию педагогических условий для развития способности учащихся осуществлять межкультурное общение в качестве медиатора культур.

Для реализации модели ценностного самоопределения старшеклассников в диалоге культур используются следующие организационные формы: спецкурсы, интегрированные курсы, практикумы по совершенствованию культуры общения, личная переписка с иностранцами, благотворительные акции, фестивали культур, исследовательская проектная деятельность, туристические поездки.

Использование инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий учителями лицея позволяет старшеклассникам приобрести опыт межкультурного общения, в котором учащиеся осознают не только социально-значимые ценности (например, при участии в международной Интернет-акции «Спасем реки»), но и обретают личностно-значимые ценности, определяя индивидуальную позицию относительно определенных культурных событий в своей или другой стране (например, при участии в виртуальных путешествиях интернет-клуба «Я это видел», в акциях протеста против забвения истории, в Круглом столе «Философия фильма «Остров», в литературной гостиной «А. Макин»). Такие мероприятия проходят во внеурочное время, но гармонично сочетаются с деятельностью на занятиях при изучении родного и иностранного языков, отечественной и зарубежной литературы, химии, биологии, истории.

При этом старшеклассники ставятся в ситуацию свободного выражения своего мнения, актуализации активной позиции, ответственности за выбор действия (бездействия). Посредством нахождения или создания уникальных инструментов поиска, обработки, практического применения имеющихся знаний и новой информации, применения эвристических процедур и стратегий достигается взаимопонимание при общении с носителями изучаемого иностранного языка в новых культурно-обусловленных ситуациях общения (Интернет-общение, туристические поездки, личная переписка).

Применяемые учителями лицея инновационные коммуникационные технологии обеспечивают «со-бытие» (по В.И. Слободчикову) старшеклассника, учителя и носителя культуры страны изучаемого языка, когда в коллективном взаимодействии возникает межкультурная эмпатия, что побуждает ученика не только к выбору индивидуальной позиции, но к ее обоснованию, к видению и оцениванию собственных предпочтений на фоне широкого культурного контекста, к мотивированному принятию или непринятию ценностей иноязычных культур.

Использование диалогового режима общения, установок на осознание существования другой позиции и иного понимания проблемы, на позитивное отношение к феноменам иноязычной культуры, создание атмосферы взаимопонимания и взаимопомощи, доброжелательности способствует конструированию старшеклассниками индивидуальных ценностей на основе культурной идентичности и учета иных норм и мнений для настоящей и будущей деятельности в качестве медиаторов культур.

В реализации спецкурса «Культура России, Франции и Франкофонии» делается акцент на расширение информационного поля старшеклассников и освоение базовых знаний о социально-экономических и культурных реалиях родной страны и стран изучаемого языка. Это способствует развитию ценностного отношения к родной культуре, интереса и готовности старшеклассников к межкультурному общению, последовательному присвоению школьниками ценности понимания других культур (понимать феномены иноязычных культур, а не сопоставлять сведения, полученные на занятиях, с реалиями своей страны).

При проведении практикумов «Культура общения», «Диалог культур» ставятся следующие задачи:

- совершенствование культуры общения в различных формах речи (письменной и устной) с различным целевым назначением и коммуникативным намерением;
- развитие умений межкультурного взаимодействия, предполагающего свободное выражение своего мнения, осознания существования другой позиции и иного понимания проблемы;
- развитие умений справляться с новыми культурно-обусловленными ситуациями общения посредством выбора, поиска, обработки, создания и практического применения информации;

- достижение цели межкультурного взаимодействия через взаимопонимание на основе общекультурных ценностей и применение творческих процедур и стратегий для осознанного создания единого для участников общения значения происходящего.

Туристические поездки старшекласников по европейским странам, во время которых ученики находятся в полифонии культур, имеют целью приобщение к общечеловеческим культурным ценностям и создание ситуаций межкультурного общения. В процессе посещения музеев, выставок, общения с представителями других культур происходит расширение социального пространства, поведенческой активности школьников, обогащение их социального опыта.

Важной в лицее стала организация спецкурсов, практикумов, благотворительных акций, фестивалей культур, личной переписки с иностранцами, туристических поездок, исследовательской проектной деятельности, поскольку школьники обращаются не только к иноязычным культурам, но и к феноменам родной культуры, видят многогранность их проявлений, определяют индивидуальную позицию на основе присвоенных общечеловеческих ценностей. Кроме того, используемые педагогами формы организации и методы обучения, например, дискуссия, диспут, дебаты, спор, прения, обеспечивают сложное интеллектуально-эмоциональное взаимодействие субъектов речевой деятельности по выработке единого, как правило, нового для всех участников акта общения значения всех производимых и воспринимаемых действий и их мотивов. Такое общение способствует, по нашему мнению, общности его участников, выступающих в качестве медиаторов культур.

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Зелинская Н. А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования «Удмуртский
государственный университет», г. Ижевск**

Языковая личность в настоящее время признается центральным звеном в процессе коммуникации. Существует множество точек зрения на сущность, структуру и характеристики языковой личности. Так, О.А. Леонтович определяет языковую личность как национально-специфический тип коммуниканта, обладающий культурно-обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, придерживающийся определенных когнитивных подходов, языковых и поведенческих норм и потенциально способный к межкультурной трансформации [5: 123].

Ю.Н. Караулов подчеркивает, что языковая личность есть средоточие и результат социальных законов, продукт исторического развития этноса, мотивационные предрасположения которого возникают из взаимодействия биологических побуждений с социальными и физическими условиями; языковая личность проявляет себя как создатель и пользователь системно-структурных образований.

Рассмотрение непосредственно языковой личности целесообразно начать с выявления и характеристики мотивов и целей, определяющих иерархию смыслов и ценностей личности.

Итак, языковая личность привносит в коммуникацию багаж своего менталитета в виде концептов и ценностных доминант, и в то же время, характер коммуникации влияет на то, какие параметры личности получают приоритетное проявление.

Характер коммуникативной деятельности языковой личности, как подчеркивает большинство исследователей, в значительной мере определяется национально-культурными чертами, хотя их проявление различно в том или ином индивидууме.

Личность воспринимает мир посредством картины мира, сформированной по большей части под влиянием сформировавшего личность окружения, поскольку индивидуальная личность складывается на основе коллективного опыта и памяти в процессе усвоения членами языкового сообщества того, что им кажется действенным для выживания в среде других людей.

Личность включает в себя признаки больших и малых групп, в состав которых она входит, следовательно, степень коллективности личности может варьироваться. Так, по мнению, А. Вежбицкой, с одной стороны, существует общая понятийная база, подлежащая лексикализации во всех языках мира, и обеспечивающая единство человечества, с другой стороны, существует принадлежность к определенному языковому сообществу [1: 320].

Языковая личность как предмет лингвистического исследования и изучения представляет собой обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций. Она многогранна, следовательно, существует ряд параметров для ее анализа по различным аспектам, каждому из которых соответствует определенная грань языковой личности.

Так, О.А. Леонтович предлагает рассматривать языковую личность с точки зрения особенностей менталитета, национального характера, концептосферы, иерархии ценностей, коллективности \ индивидуальности и т.д. [5: 123-135]

Важным признаком понятия «менталитет» является его принадлежность определенной социальной или культурной группе. Таким образом, в нем изначально заложена потенциальная возможность быть противопоставленным менталитету другой группы, например, по таким параметрам, как когнитивные схемы, образы и ценностные ориентиры.

Ряд исследователей трактуют менталитет как продукт коллективного творчества, присваиваемый индивидом и становящийся неотъемлемой частью его мировосприятия, подчеркивая более устойчивый характер менталитета, восходящего к бессознательным уровням психики, в отличие от переменчивых общественных настроений и идеологий.

Менталитет, понимаемый как коллективная память, соотносится с понятием «разделенного знания», на базе которого формируется новое содержание, где часть информации является национально-специфичной и не вызывает реакции узнавания у коммуникантов из другой культуры.

В.И. Карасик усматривает возможность реконструкции «коллективного бессознательного» через материализованные показатели, в качестве которых могут выступать зафиксированные в языковых значениях концепты, ценностные и культурные доминанты [3: 38].

Существует мнение, что понятие национального характера лишено строго научных критериев. Другое сомнение высказывается по поводу соотношения языковой личности и национального характера, в силу зыбкости границы между идентичностью национальной, культурной и языковой.

Однако, как подчеркивает Ю.Н. Караулов, с одной стороны, находя в языковой личности черты, соотносимые с понятием национального, исследователи тем самым подводят научную основу под само это понятие. С другой стороны, по мнению Ю. Н. Караулова, национальный характер определяется не только и не в первую очередь языком, поскольку наряду с языком, одним из важнейших признаков этноса является общность культурных ценностей и традиций [4:35].

В целом, национальный характер можно определить как совокупность специфических психологических черт, ставших в большей или меньшей степени свойственными данной социально-этнической общности в конкретных экономических, культурных и природных условиях ее развития.

Неотъемлемой частью менталитета является система ценностей, наиболее фундаментальная характеристика культуры. Именно система ценностей

представляет собой личностно-ориентированное отношение человека к миру.

Понятие ценности зародилось в рамках философии в конце 60-х годов XIX столетия, когда аксиология стала выделяться в самостоятельную область знания. Начиная с 30-х годов XX века, проблема ценности была перенесена в плоскость конкретно-научных исследований, в частности, психологической направленности. В психологии представления о ценностях в большей степени основаны на практике.

Л.А. Кочетова определяет ценности как исторически сложившиеся, обобщенные представления людей о типах своего поведения, возникшие в результате оценочно-деятельностного отношения к миру, образующие ценностную картину мира, закрепленную в сознании представителей отдельного этноса и зафиксированную в языке этого этноса.

Ценностные представления и их изменения на идеальном уровне фиксируются «общественным сознанием» и «культурными концептами», в то время как их можно наблюдать в продуктах материальной культуры и посредством анализа языка.

При этом следует различать языковые проявления оценочного и ценностного отношения к фактам действительности. Оценочность содержится в коннотативном элементе значения языковых единиц, который позволяет судить только о “знаке” оценки, но не об ее основании. А.В. Голованова полагает, что при помощи анализа лингвистического материала представляется возможным выявить общие основания национальной системы ценностей в том виде, в каком они закрепились в языке, со всеми возможными вариантами интерпретации.

Лингвистическая классификация ценностей может быть построена на различных основаниях. Если принять за основу оценочные слова, размывается различие между ценностью и оценкой, а, следовательно, размывается система ценностей, к тому же не во всех единицах языка будет возможно определить меру ценности.

С другой стороны, согласно В.И. Карасику, ценным для человека является то, что играет существенную роль в его жизни и поэтому получает многостороннее обозначение в языке, следовательно, сигналом ценности внеязыкового объекта выступают семантическая плотность тематических групп, детализация наименования и выделение смысловых оттенков. Но в этом случае наблюдается отождествление ценности и актуальности явления.

Как полагает В.И. Карасик, для получения более адекватного представления о ценностях сообщества необходимо принимать во внимание не только оценочную и номинативную, но и аксиологическую сторону. Ценности в значительной мере определяются идеологией, потребностями и общественными институтами и имеют как рациональный, так и иррациональный характер, причем уместно разграничивать утилитарные и моральные ценности с одной стороны и этнокультурные и социокультурные – с другой.

Таким образом, на формирование и развитие языковой личности влияют различные факторы, среди которых важно отметить особенности национального менталитета. Языковая личность всегда представляет собой национально-

специфический тип коммуниканта, обладающий культурно-обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, характерных для представителей того или иного национального характера и менталитета.

В языковой личности всегда находят отражение именно те ценности и нормы, которые приняты за основу в той или иной языковой среде и являются характерными для того общества, частью которого выступает та или иная языковая личность.

Список литературы

1. *Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.*
2. *Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волг. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.*
3. *Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.*
4. *Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. // Язык и личность. – М., 1989.*
5. *Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – Волгоград: Перемена, 2002. – 435 с.*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Зелинская Н. А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования «Удмуртский
государственный университет», г. Ижевск**

В настоящее время в российском обществе в условиях среднего и высшего профессионального образования знанию иностранного языка уделяется достаточно большое внимание. Иностранный язык становится критерием успешности социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса. Все это может способствовать повышению статуса иностранного языка как учебного предмета.

В современном информационном пространстве ни у кого не вызывает сомнений вопрос о необходимости изучения иностранного языка. Любой иностранный язык, и прежде всего, английский язык, является средством коммуникации между представителями разных народов и культур. При этом важно понимать, что иностранные языки должны изучаться в неразрывном единстве со знакомством культур народов, говорящих на этих языках.

Научить людей общаться в устной или письменной форме, научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь - достаточно трудная задача, прежде всего потому, что общение - это не только вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов, в том числе, условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Сегодня важно пробудить должный интерес у студентов к изучению иностранных языков. В силу определенных условий в современном мировом академическом пространстве роль языка-посредника уже на протяжении многих десятилетий играет английский язык. Однако наряду с изучением английского языка современные вузы, в том числе, российские, предоставляют студентам возможность изучать такие иностранные языки, как немецкий, французский, испанский, итальянский и другие. Это стало возможным благодаря развивающимся связям российских и зарубежных университетов. Всё большее число вузовских преподавателей из России имеют возможность ездить в иностранные университеты, как на стажировку, так и с целью проведения научных исследований.

Кроме того, большую роль в обучении иностранных языков в российских вузах играют иностранные преподаватели, являющиеся выпускниками и стипендиатами различных международных образовательных и культурных программ. Кроме того, в последнее время все большее англоговорящих преподавателей приезжают в России по академическим и образовательным

программам, например, благодаря известной в Российской Федерации программе Фулбрайт.

Так, за последние годы на стажировке в Удмуртском государственном университете в качестве преподавателей английского языка побывали несколько американских выпускников известной во всем мире программы Фулбрайт. Такие стажировки представителей из-за рубежа способствуют формированию положительной мотивации у студентов к изучению иностранного языка, в первую очередь, английского.

Преподавательская деятельность иностранных преподавателей в российских университетах имеет огромное значение для образовательного процесса в условиях современного университетского комплекса. Так, в ходе такого сотрудничества предоставляется отличная возможность для преподавателей российских университетов поддерживать на должном уровне профессиональные навыки и умения в сфере своей профессиональной педагогической деятельности.

Следует отметить, что при этом существует возможность устраивать специальные занятия и семинары для российских преподавателей с целью знакомства и овладения новыми языковыми и лексико-грамматическими реалиями иностранного, в данном случае, английского языка, и формирования культурно-специфических и лингвострановедческих реалий в условиях развивающегося и меняющегося общества и университетского образования.

Важную роль в формировании коммуникативных компетенций студентов должен и может играть лингвострановедческий материал, который должен подбираться преподавателем с учетом уровня подготовки студентов. Автор данной статьи убежден, что зачастую именно использование на занятиях лингвострановедческого материала позволяет повысить мотивацию студентов в необходимости изучения иностранного языка, прежде всего, - английского языка. Одно из наиболее важных и радикальных условий преподавания иностранных языков на современном этапе - это расширение и углубление роли лингвострановедческого компонента в развитии коммуникативных способностей студентов.

Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и других характеристик, т.к. именно употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. Язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. В основе языковых структур лежат социокультурные структуры.

Во многих случаях знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком, в том числе, английским, как средством общения. Необходимо как можно глубже узнать мир изучаемого языка. Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать или написать какую-либо

информацию, как, кому, при каких условиях, где; 2) как данное значение или понятие, данный предмет или явление живут в реальности мира изучаемого языка. При изучении иностранных необходимо отвести определенное количество аудиторных часов на знакомство с миром культуры и бытовых реалий изучаемого языка.

В настоящее время издано большое количество литературы, в том числе учебной, отражающих жизнь и культуру народов англо-говорящих стран. Кроме того, на современном этапе практически весь учебный процесс строится с привлечением обновленных аутентичных учебных изданий, выпущенных такими издательствами как Cambridge и Oxford. Студенты неязыковых факультетов, к примеру, имеют возможность изучать английский язык по таким учебным пособиям как New Headway, First Certificate, Tourism for Career и другим, в зависимости от их уровня подготовки, специальности и года обучения.

В этих учебниках помимо грамматического и лексического материала, так или иначе, прослеживается современная жизнь англо-говорящих стран, прежде всего - Великобритании. Во многих англоязычных учебниках присутствует информация об известных художниках, музыкантах, актёров, членов королевских династий. Так, студенты знакомятся с жизнью и творчеством Эрнеста Хемингуэя, Пикассо, легендарной группы «Битлз», узнают факты из жизни английских монархов, в том числе, королевы Виктории, которая дольше других королей и королев Великобритании, царствовала на троне. Кроме того, студенты знакомятся с жизнью королевской семьи Великобритании наших дней.

Помимо печатной продукции сегодня все более популярными становятся электронные носители информации. В современном информационном пространстве, когда многие ведущие научные организации и вузы России и мира имеют свои официальные сайты, Интернет-ресурсы в значительной степени могут по праву восприниматься как достоверные источники информации.

Сегодня Интернет содержит современные аутентичные материалы на иностранных языках, в том числе на английском. Среди них можно встретить тексты с описанием городов англо-говорящих стран: Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, достопримечательностей, агентства новостных служб, например, BBC в Великобритании или CNN в США. В частности, в последнее время не только Соединённое королевство, но и весь мир следил, в том числе в сети Интернет, за развитием отношений и бракосочетанием принца Уильяма со своей избранницей. Все желающие могли наблюдать за свадебной процессией в режиме on-line во время прямой трансляции из Лондона.

Следует отметить, что преимущество обращения преподавателей английского языка и самих студентов к темам, содержащимся на англоязычных новостных сайтах в том, что это один из самых доступных и верных путей по поддержанию уровня своего лексического вокабуляра на должном уровне. Не секрет, что язык со временем изменяется, а тексты, выкладываемые на веб-

сайтах английских и американских новостных служб, позволяют проследивать эти изменения и поддерживать свой уровень языковой компетенции на должном уровне. Всё более популярны Интернет-источником становится электронная энциклопедия Википедия (Wikipedia), в которой собрана информация по истории и культуре разных стран.

Кроме того, в Интернет-пространстве сегодня можно найти веб-страницы ведущих музеев мира, политических партий, туристических агентств, посольств и других важных ведомств, в том числе и сайты правительств различных государств. Все эти сайты снабжены детальной информацией по истории и культуре той или иной страны, а также сопровождаются фото и видеоматериалами, которые позволяют всем обучающимся, в том числе и студентам российских вузов, поближе познакомиться с культурой и бытом страны изучаемого языка.

Задача преподавателя иностранного языка, в данном случае – преподавателя английского языка, вызвать интерес студентов к аутентичным текстам, выложенным на Интернет-сайтах. С этой целью автор данной статьи рекомендует коллегам-преподавателям еще до проведения занятия со студентами найти интересные и достоверные веб-страницы, выбрать релевантные по теме занятия аутентичные тексты и принести их в полном объеме или выборочно на урок. Материал можно представить в виде текста для обсуждения, как основа для ролевой игры или дискуссии, а также презентации.

Важно, чтобы студенты заинтересовались главным содержанием таких материалов, а потому необходимо время от времени приносить в аудиторию к студентам тексты и новостные материалы, связанные с жизнью подростков и молодежи за рубежом. При этом важно, чтобы преподаватель помог студентам разобраться в лексических единицах аутентичных текстов. Не секрет, что зачастую в аутентичных текстах содержится незнакомая для студентов лексика.

Благодаря доступу к Интернет-ресурсам студенты, и что важно – и сам преподаватель, всегда будут находиться в курсе новостей тех стран, язык которых они изучают.

На современном этапе студенты вузов имеют больше возможностей общаться с иностранцами, в том числе с носителями языка, чем это было раньше. Это становится возможным благодаря участию российских студентов в международных обменных программах, в том числе, ставшей популярной – программе Work and Travel.

Знание лингвострановедческих особенностей зарубежных стран позволяет быстрее установить контакты с их представителями, а также достичь взаимопонимания и создания условий для коммуникативного процесса между собеседниками из разных стран, избегая при этом неловких ситуаций, связанных с незнанием этикета, принятого в той или иной стране и некой культурной пропастью между представителями разных народов.

Таким образом, важно побуждать и поощрять желание студентов изучать культурную жизнь страны изучаемого языка и формировать положительную мотивацию к изучению иностранного языка в университете. Преподавателям следует давать студентам творческие задания, привлекать Интернет-ресурсы,

стимулировать инициативу студентов готовить сообщения по темам, связанным с культурной и повседневной жизнью представителей англоговорящих стран, устраивать ролевые игры и внедрять новые формы работы с лингвострановедческим материалом. Именно в этом кроется залог успеха процесса обучения, а, следовательно, и успешности самих студентов в процессе общения на английском языке.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Иванова С.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Программа самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык» разрабатывается каждым вузом индивидуально и представляет национально-региональный и вузовский блок образовательного стандарта. В Оренбургском государственном университете программа самостоятельной работы по развитию иноязычной компетентности студентов в профессионально-ориентированном чтении и переводе призвана дополнять аудиторную работу студентов.

Рассматривая опыт проектирования программно-методического обеспечения по развитию иноязычной компетентности студентов в самостоятельной работе, перед преподавателями кафедры иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей ОГУ встала проблема поиска гибких и современных форм организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка, обеспечивающих вариативность содержания и программно-методического обеспечения по профессионально-ориентированному чтению и переводу. Вариативность предполагает разработку вариативной учебной программы, определение приоритетов в выборе форм и средств профессионально-ориентированного обучения, создание профессионально-ориентированного программно-методического обеспечения, учитывающего лингвопрофессиональные интересы субъектов образовательного процесса, ориентирующего на познание как ценность.

Для развития иноязычной компетентности студентов гуманитарных специальностей математического факультета преподавателями кафедры иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей ОГУ была составлена основная образовательная программа (ООП) по дисциплине «Иностранный язык», учебно-методическое пособие для студентов, технологическая карта организации самостоятельной работы студентов, разноуровневые практические тестовые задания, контрольно-обучающие программы по профессионально-ориентированному чтению и переводу.

ООП была разработана на основе модульного построения, что обеспечило вариативность её содержания, свободу выбора и индивидуальный стиль получения университетского лингвообразования с учетом образовательных потребностей, познавательных интересов и личностных качеств студентов. В зависимости от профессиональных интересов и потребностей студентов и по их желанию может меняться порядок изучения модулей, а также внутреннее наполнение содержания модуля.

Программа самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык» призвана решать следующие задачи:

1) совершенствование знаний, умений и навыков иноязычной коммуникации в социально-бытовой сфере, сфере профессионально-ориентированного чтения и перевода, приобретенных в аудитории под руководством преподавателя и в самостоятельной работе;

2) приобретение новых знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность развития иноязычной компетентности студентов в профессионально-ориентированном чтении и переводе;

3) развитие умений исследовательской деятельности с использованием изучаемого иностранного языка;

4) развитие умений самостоятельной учебной работы.

Основываясь на положениях профессионально-ориентированного обучения, программно-методическое обеспечение организации самостоятельной работы студентов по развитию иноязычной компетентности выстроено в логике будущей профессиональной деятельности студентов. Самостоятельная работа студентов по изучению иностранного языка в условиях стандартов третьего поколения приобретает новое качество: из собственно учебной работы она превращается в квазипрофессиональную.

Во избежание расхождения между учебными и реальными потребностями студентов, рекомендуется включать в программно-методическое обеспечение организации самостоятельной работы по иностранному языку задания проблемного характера, ориентированные на исследование определенной социальной, профессиональной или личностно значимой проблемы.

Будущие специалисты изначально заинтересованы в возможности использования иностранного языка для расширения своих знаний по специальности и смежными с ней дисциплинами, так как сам язык влияет на содержание и формирование концептуальных основ многих дисциплин и способствует развитию иноязычной профессиональной компетентности в целом. Поэтому важно обучать будущих специалистов языку как инструменту приобретения новой актуальной для них информации с опорой на межпредметные связи и принцип интеграции знаний.

При отборе профессионально-ориентированного текстового материала преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей ОГУ консультируются с ведущими преподавателями специальных дисциплин выпускающих кафедр с целью определения профессиональной значимости материала и его соответствия уровню профессиональной подготовки студентов на момент изучения. Такой принцип межпредметной интеграции в подготовке студентов гуманитарных специальностей математического факультета по иностранному языку позволяет целенаправленно воздействовать на уровень мотивации и стимулирование самостоятельного приобретения знаний.

Использование аутентичных материалов программно-методического обеспечения в рамках иноязычного профессионально-ориентированного обучения в самостоятельной творческой работе студентов позволяет выйти за

рамки учебного процесса в будущую самостоятельную деятельность специалиста.

Ценностное отношение студентов к знаниям и самостоятельной познавательной деятельности, приобретаемые на отдельном учебном предмете, становятся личностным приобретением, личностным качеством, переносимыми во все сферы жизнедеятельности личности.

С введением ФГОС ВПО третьего поколения, строго регламентирующих количество часов по каждой дисциплине, возникла необходимость поиска новых интенсивных обучающих технологий по организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку и при проектировании преподавателями программно-методического обеспечения по развитию их иноязычной компетентности.

Профессионально-ориентированное обучение (ESP – English for Specific Purposes) студентов гуманитарных специальностей по иностранному языку строится на основе использования аутентичных учебников, вводящих студентов в лингвопрофессиональную среду, таких как: Cambridge Professional English Santiago Remacha Esteras - Infotech English for Computer Users (4th ed.), Gross J.L., Yellen J. - Handbook of graph theory, Santiago Remacha Esteras, Elena Marco Fabre - Professional English in Use (ICT) for Computers and the Internet. Творческие задания, содержащиеся в аутентичных учебниках, способствуют эффективному обучению профессионально-ориентированному чтению и переводу, активному использованию студентами терминов по специальности, повышению их мотивации к развитию иноязычной компетентности.

Интенсификация самостоятельной работы студентов по овладению иностранным языком осуществляется за счет использования компьютерных обучающих программ, информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), интерактивных форм обучения (дискуссий, ролевых и деловых игр, проблемных творческих заданий, проектной методики, учебного диалога и текста, методики развития критического мышления, «кейс-стади» и Интернет ресурсов) в системе ВПО. Необходимость использования вышеперечисленных интерактивных форм обучения обуславливается их огромным дидактическим потенциалом и потребностями современного поколения молодых людей. Современные студенты сильно отличаются от тех, кто учился в 90-х годах прошлого столетия. Большинство из них хорошо знакомы с ИКТ и активно используют их в повседневной жизни. Преподаватели отмечают, что зачастую вместо учебников и тетрадей на столе у студентов находятся ноутбуки, коммуникаторы, «ридеры» и т.д.

Студенты пользуются современными «гаджетами» - техническими новинками при выполнении заданий проектной методики.

Программно-методическое обеспечение организации самостоятельной работы студентов по развитию иноязычной компетентности основано на широком использовании ИКТ, компьютерных обучающих программ и интерактивных форм обучения в самостоятельной работе студентов. Использование ИКТ, компьютерных обучающих программ показывает, что активность в образовательном процессе проявляют даже те студенты, которые

обычно предпочитают молчать. Самостоятельное обучение студентов с помощью ИКТ, компьютерных обучающих программ и интерактивных форм делает процесс обучения более комфортным и эффективным. Студенты перестают бояться негативной оценки, становятся увереннее в себе и в своих знаниях, они не просто воспроизводят усвоенные знания, но и используют их в практико-ориентированных учебных ситуациях, демонстрируют способность к решению проблем, максимально приближенных к профессиональным. Преподавателями оцениваются не только знания и умения студентов, но и их творческая самостоятельность и активность в исследовательской работе: написание письменного перевода, реферирование текста/статьи, составление кратких тезисов, аннотации, презентации переведенной статьи, рецензии специалистов выпускающих кафедр на сделанный перевод.

Большая часть заданий программно-методического обеспечения по развитию иноязычной компетентности студентов в самостоятельной работе, основанных на идеях проектной методики, ориентирует студентов на продуктивную, целесообразную деятельность, связанную с их личными профессиональными интересами. Основной дидактической единицей этих проектных заданий становится взятая из реальной жизни лично значимая для студентов проблема. Студенты самостоятельно или совместными усилиями в группе решают проблему, применяя необходимый опыт подчас из разных областей науки, чтобы получить реально ощутимый практико-ориентированный результат. Проектная методика как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой сути [1; 2].

Проектное задание непосредственно связывает процесс овладения определенным предметным знанием с реальным использованием этого знания. Это означает, что усваиваемые в учебном процессе лингвистические и профессиональные знания перестают быть безличными и разрозненными. При этом ориентация на использование иностранного языка в создании профессионально-ориентированного проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием лично значимым и лично мотивированным.

Программно-методическое обеспечение по развитию иноязычной компетентности студентов в самостоятельной работе предполагает индивидуальную помощь и поддержку, консультирование, определение образовательных маршрутов студентов в сотрудничестве с преподавателями кафедры иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей ОГУ с целью развития личностных качеств студентов, их ценностных ориентаций и образовательных интенций.

Сотрудничество и паритетные партнерские отношения между преподавателями кафедры иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей, преподавателями выпускающих кафедр и студентами помогают создавать активную лингвопрофессиональную обучающую среду и мотивировать студентов к изучению иностранного языка. Хорошие результаты дает взаимное коллективное сотрудничество студентов в

группах в процессе самостоятельной работы над проектными творческими заданиями:

- возрастает объем усваемого материала и глубина понимания;
- возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность студентов;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации;
- студенты получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя;
- меняется характер взаимоотношений между студентами;
- возрастает сплоченность, при этом одновременно с критичностью повышается само и взаимоуважение, развивается способность адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- студенты приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- преподаватели получают возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности студентов, их уровень подготовки, темп работы [3].

Сотрудничество студентов в ходе работы над учебными ситуациями без контроля со стороны преподавателя способствует развитию умений работать самостоятельно и в команде, достигать цели, проявляя интерес, активность, творческую самостоятельность, способность адекватно оценивать свои и чужие возможности. При этом студенты получают удовлетворение от проделанной совместной самостоятельной работы, что, несомненно, способствует стимулированию мотивации достижения успеха и формированию установки на самостоятельную учебную деятельность.

Активные и интерактивные формы обучения, используемые преподавателями, позволяют студентам не просто воспроизводить усвоенные знания, но и использовать их в практико-ориентированной деятельности; способствуют вовлечению их в решение проблем максимально приближенных к профессиональным. При этом преподаватели оценивают не только знания и умения, но и активность, и творческую самостоятельность студентов.

Преподаватели кафедры отмечают, что самостоятельная работа студентов по развитию иноязычной компетентности способствует формированию таких исследовательских умений как:

- самостоятельный поиск информации для научных исследований;
- отбор материала для написания реферативных переводов и исследовательских работ с аннотациями и рецензиями на эти переводы специалистами выпускающих кафедр;
- составление текстов и тезисов выступлений на студенческих научных конференциях и «круглых столах»;
- реферативный обзор материалов и публикаций при самостоятельном чтении газет, журналов: "Computer Pro", "Hacker", "Computer

Bild", "Hardware", "Chip", "Infotech";

- пользование Интернет-ресурсов:

- 1) <http://moodle.osu.ru>;
- 2) <http://www.newsweek.com> (Newsweek);
- 3) <http://literacynet.org> (Learning Resources);
- 4) <http://www.washingtonpost.com/> (The Washington Post);
- 5) <http://www.guardian.co.uk/> (The Guardian) и др.

Самостоятельное чтение студентами газет и журналов по специальности способствует созданию лингвопрофессиональной среды и выступает условием развития самостоятельной научно-исследовательской работы студентов и развивает их иноязычную познавательную деятельность.

Использование преподавателями кафедры интерактивных иноязычных профессионально-ориентированных коммуникативных заданий на самостоятельную работу включает студентов - субъектов образовательного процесса в осмысленный индивидуальный и коллективный творческий процесс. В процессе выполнения интерактивных иноязычных коммуникативных заданий студенты приобретают опыт работы в команде, коллективного чтения и перевода аутентичных книг по специальности, совместного творчества и сотрудничества с осознанием и принятием ценностей лингвистического образования, иноязычной компетентности и диалога культур.

Список литературы

1 **Полат, Е. С.** *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. Е. С. Полат.* - М. : Издат. центр Академия, 2000. - 272 с.

2 **Полат, Е. С.** *Интернет в гуманитарном образовании: учебное пособие для вузов / под ред. Е. С. Полат.* - М. : Владос, 2001. - 192с. – ISBN: 5-691-00689-4 978-5-691-00689-0

3 **Цукерман, Г. А.** *Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г. А. Цукерман.* – М., 1992. –20 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МАЛОФОРМАТНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ДЕТСКИХ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ)

Иноземцева Н.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Изучением лингвистического статуса заглавия и его синтаксической природы, обладающего набором только ему присущих параметров, занимаются многие ученые. Существует множество определений известных ученых (М.А. Петровский, Н.П. Харженко, Л. Стеннес), которые исследовали данную проблематику, но наш взгляд Т.Ф. Каримовой удалось наиболее емко и содержательно описать понятие «заглавие», согласно которой «заглавие представляет собой особый, имеющий предложенческую сущность тип высказывания, которое предвосхищает основную идею и ключевую тему текста и в то же время порождается этим текстом» [1].

Рассматривая заглавие с точки зрения синтаксиса, мы можем приравнять его к предложению, поскольку оно обладает всеми его (предложения) характерными свойствами. Из этого следует, что заглавие является единицей текстового порядка, так как именно предложение (высказывание, фраза) считается предельной коммуникативной единицей текста. Учитывая эти данные, мы можем предположить, что заглавие относится к тексту малого формата.

Итак, в первую очередь, необходимо остановиться на понятии текста малого формата в системе других текстовых единиц. Малоформатный текст – есть текст обозримый и наблюдаемый в самых мелких деталях, обладающий такими важными характеристиками, как отдельность, интертекстуальность, прагматическая функциональность особого рода, формальная и семантическая самодостаточность, тематическая определенность и завершенность. Более того, у подобного рода текстов ясна их информативность, их когнитивная подоплека - смысл его создания, общий его замысел и реализованный в особой языковой форме итог создания в виде особого семантического пространства [2: 77].

Характерной чертой таких текстов является «визуальная краткость», которая неразрывно связана с глубинно-схематическими и коммуникативными аспектами речевого произведения и обусловлена простотой акциональной структуры денотата [3: 49]. В то же время малоформатные тексты обладают относительной законченностью и самостоятельностью и содержат в себе не только номинативный, но и достаточный коммуникативно-прагматический потенциал [3: 49]. Все это в полной мере характерно для названий телепередач.

Особенность языковой нормы, действующей в малоформатных текстах, состоит в том, что она включает в себя не только варьирование разнообразных средств различных языковых уровней, сюда входит и использование в текстах некоторых определенных языковых явлений (иноязычной лексики, экспрессивных элементов, словообразовательных моделей и т.п.), а также паралингвистических средств (шрифт, цвет, расположение текста, заглавные

буквы), которые способствуют дифференциации отдельных видов малоформатных текстов. Для каждого вида МФТ характерна своя коммуникативно-прагматическая норма, представляющая собой набор обязательных и факультативных признаков. Вариативность зависит от функционирования текстов в социуме и выполнение ими коммуникативных функций, направленных на регулирование поведение адресатов [4: 30].

Воздействие на адресата обеспечивается определенным набором языковых особенностей и экстралингвистических средств, которые используются в том или ином типе текста.

Существование различных видов и подвидов МФТ является результатом целенаправленной деятельности адресанта в ответ на стимулы извне, которые – в зависимости от прагматических установок данной культурной общности – задают тексту некоторые свойства и функции [5: 92]. МФТ могут выполнять различные коммуникативно-прагматические функции, две из которых являются ведущими, а именно: информирующая и социально-регулирующая. Учетом ведущих коммуникативных функций, направленных на регулирование коммуникативного и некоммуникативного поведения адресатов, МФТ подразделяются на две группы текстов, каждой из которых свойственны специфические черты. Преимущественно информирующими являются инструкции, прогноз погоды, интервью, рекламы и кулинарные рецепты, а социально-регулирующая функция доминирует в объявлениях, деловых письмах, отдельных законодательных положениях, а также в официальных автобиографиях [3: 42].

Названия детских телепередач относятся нами к категории малоформатных текстов, их коммуникативно-прагматическая вариативность распространяется не только на различные средства системы современного английского языка (грамматические, лексические и коммуникативные), но и на внеязыковые явления, формирующие номинативную парадигму этих МФТ. Можно предположить, что различия между видами МФТ возникают с учетом распределения в них экстралингвистических составляющих.

Коммуникативная целеустановка названий детских телепередач обусловлена их функциональным потенциалом. Можно обозначить основные функции, которые реализует заглавие в телевизионном дискурсивном пространстве: номинативная, рекламно-экспрессивная, информативная и перлокутивная. Так, информативная функция, при построении номинативного комплекса телепередачи, отражается в максимально семантической и экспрессивной адекватной передаче содержания программы с прямым воздействием на реципиента:

The Daily Show

America: The Story of Us

Roary the Racing Car

[<http://www.common sense media.org/tv-lists/comedy-tv-teens>].

Кроме того, существует тип заглавия косвенного воздействия, которое проявляется в побуждении реципиента к совершению определенного действия, в данном случае – к просмотру передачи:

Futurama

DangerMouse

Hickory House

[<http://www.common sense media.org/tv-lists/best-game-shows-kids>];

Такие заглавия реализуют функцию суггестивного воздействия. Как правило, заглавия косвенного воздействия обладают информативной недостаточностью, что приводит к возникновению имплицитных связей «поверх текста» и смысловой неоднозначности. Хотя, необходимо обратить внимание, что именно такие заглавия косвенного воздействия являются доминирующим типом номинативных структур в англоязычном телевизионном дискурсивном пространстве, ведь основным функциональным назначением заголовков телепередач - оказать определенное прагматическое воздействие на адресанта, привлечь внимание к самой передаче. Поэтому эмотивность будет выступать в качестве характерной чертой МФТ заглавия телепередачи.

Особого внимания заслуживает социокультурный контекст в заглавиях англоязычных телепередачах, который проявляется в интертекстуальности, что особенно присуще текстам малого формата. Типичное средство языкового выражения интертекстуальности в тексте заглавия – это аллюзия:

- Shine on Harvey Moon (the name of the series is a wordplay on the title of the popular 1908 song «Shine On, Harvest Moon»);

- How the Grinch Stole Christmas! (the title of an animated television special based on the homonymous children's book by Dr. Seuss, the story of The Grinch trying to take away Christmas from the townsfolk of Whoville below his mountain hideaway) [http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page].

Исходя из этого, можно сказать, что МФТ названий англоязычных детских телепередач характеризуются функцией воздействия на потребителя телевизионной программы, целью которой является побуждение его к просмотру данного продукта, а также отражает определенные, значимые для данного лингвокультурного сообщества концепты.

Как уже говорилось, специфика МФТ проявляется в том, что ограниченность текстового формата вызывает стремление к экономии в использовании вербальных и невербальных средств. Вместе с тем, это создает дополнительные возможности и стимулы для реализации их прагматического потенциала. Можно отметить, что на названия англоязычных детских телепередач оказывают такие факторы, как выразительная краткость, лаконизм и сжатость изложения, что обеспечивает экономию не только языковых средств, но и времени, необходимого для адекватного восприятия содержания названий.

Таким образом, как видно из приведенных выше примеров, название англоязычной телевизионной передачи, в полной мере, отражает специфику малоформатного текста, тем самым, являясь полноправным, на наш взгляд, членом системы текстовых единиц малого формата. Можно отметить, что им свойственен определенный ряд формально-структурных характеристик, благодаря которым осуществляются информационная, номинативная, эмотивная и воздействующая функции.

Список источников литературы

1. Каримова, Т.Ф. К вопросу о синтаксическом статусе заголовка / Т.Ф. Каримова // Проблемы сверхфразовых единств. Семантико-синтаксическая структура. - Уфа: Изд-во БГУ, 2005. - 228 с.
2. Кубрякова, Е.С. О тексте и критериях его определения / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. Т.1.М., 2001. - С. 72-88.
3. Таюпова, О.И. Коммуникативно-прагматическое варьирование в малоформатных текстах современного немецкого языка / О.И. Таюпова // автореферат диссертации доктора филол. наук, М.: ин-т языкознания, 2005. - 54с.
4. Турлова, Е.В. Прагмалингвистические характеристики малоформатных текстов: на материале названий англоязычных учебно-методических пособий: автореф. дис. канд. филол. наук / Е.В. Турлова. - Самара, 2009. - 21 с.
5. Бабенко, Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа / Л.Г. Бабенко. - Екатеринбург: Деловая книга, 2004.- 464с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ТЕХНОЛОГИИ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ковальская А.Э.

**Челябинский институт (филиал) Российского государственного
торгово-экономического университета, г. Челябинск**

В соответствии с тенденциями европейского образования, отличающегося строго практико-ориентированной профессиональной направленностью, в вузах России сокращена аудиторная нагрузка студентов и увеличено время, предусмотренное на самостоятельную работу. Преподаватели высших учебных заведений испытывают потребность в обновлении своего профессионального инструментария, поиске новых подходов к одному из основных инструментов педагогики - учебному процессу. Приоритетными становятся образовательные технологии, ориентированные на личность студента, на его интересы, потребности и возможности, а также на способы обучения, которые обеспечивают высокий уровень самостоятельности обучаемых. [1] Это полностью соответствует новой парадигме образования, где одним из основных постулатов является требование к формированию готовности выпускников к эффективной самостоятельной работе на уровне мировых стандартов, к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, способных проявлять активность при решении разнообразных профессиональных задач.[2] Иностранный язык, как изучаемый предмет, дает большие возможности для развития умений и навыков самостоятельной работы студентов.

Проблема организации самостоятельной работы студентов не нова. Необходимость формирования самостоятельности в студенческом возрасте рассматривается в работах В.В.Давыдова, Л.В.Жаровой, Г.Е.Ковалевой и др. В ряде источников (А.А.Вербицкий, Т.И.Шамова и др.) подчеркивается возможность повышения качества обучения за счет применения самостоятельной работы в учебном процессе. Кроме того, изучение психолого-педагогической литературы показало, что в науке разработаны вопросы самообразования личности (А.Я.Айзенберг, В.С.Ильин, Г.Н.Сериков, А.К.Громовцева и др.), раскрыты аспекты проблем учения и самостоятельной работы студентов (С.И.Архангельский, В.И.Загвязинский, А.В.Усова и др.), вопросы индивидуализации и дифференциации обучения (И.Унт, Г.К.Селевко, Ю.М.Орлов и др.), сущность понятий «самообучение», «готовность к самообучению» (М.Г.Гарунов, Е.И.Еремина, Г.М.Коджаспирова, П.И.Пидкасистый, Ю.Г.Репьев, Л.М.Фридман и др.). Однако наиболее комплексно проблема организации самостоятельной работы личности в процессе обучения исследуется в трудах зарубежных ученых Б. Андрэ, Ф. Бенсона, П. Воллера, Д. Литтла, С.Френе, А. Олека, Л. Порше, которые изучают самостоятельную работу студентов в контексте технологии автономного обучения. Такой подход интересен в преломлении к предмету

«иностранный язык» и сегодня активно разрабатывается российскими учеными А.Е. Капаевой, Н.Ф. Коряковцевой, Е.Н. Солововой, Т.Ю. Тамбовкиной и др.

Исходя из общеизвестного признания, что «языку нельзя обучить, язык можно только изучить», представляется принципиально важным выделение оппозиции «обучение» и «изучение», где «изучение» соотносится с самостоятельной, осознанной деятельностью студентов, направленной на овладение знаниями, и противопоставляется «обучению», как формальной процедуре передачи студентам определённой суммы знаний, умений и навыков, которая мешает раскрытию их когнитивных способностей.

Любое обучение, в том числе и иностранному языку, может принимать, по К.Э. Безукладникову, [3] две формы: оборонительную и воспринимающую. В первом случае учение – это способ приспособления, адаптации к академическим требованиям, это – бремя, тогда как во втором, а в этом суть автономного обучения, – студент идёт навстречу учению, он самостоятельно выбирает интересующий его материал и принимает главное решение в учебной деятельности:

- что он хочет изучить, в каком объёме;
- как он будет изучать материал, каким способом;
- в каком темпе он будет работать;
- какие средства он будет использовать;
- будет ли он изучать материал индивидуально или вместе

соднокурсниками;

- как он будет распределять учебное время;
- как будет осуществляться контроль за успешной деятельностью.[4]

Студент поставлен перед свободой выбора и несёт личную ответственность за принятые решения.

Описание механизма автономии – самоуправления в процессе обучения не входит в задачу данной статьи; достаточно отметить лишь, что для того, чтобы обучение стало самоуправляемым, следует сокращать рефлексорное и увеличивать продуктивное обучение, то есть включать студентов в активную учебно-познавательную деятельность. Особую роль при этом играет эмоциональная сфера. Студент учится тогда, когда он активно думает о том, что он учит. Однако, прежде чем он сможет активно думать, он должен захотеть это делать, и тогда студент превращается из объекта обучения в субъект деятельности, становится инициатором учения, управляет этим процессом. И здесь важно, чтобы студент владел методикой самообучения, то есть развитие автономного обучения студентов является образовательной задачей, требующей целенаправленной работы по основным компонентам технологической стороны учебной деятельности, развитию учебной компетенции, развитию личностных характеристик.

Автономное обучение требует аналитического подхода к учебному процессу в целом. Роль преподавателя приобретает при этом существенные изменения. Он сталкивается с необходимостью переосмысления личного педагогического опыта и собственной педагогической системы; преодолевает педагогические стереотипы и дидактические штампы, накладывает на себя

новые обязательства. Преподаватель делает открытым и доступным для студентов содержание учебных программ, формы и содержание самоконтроля (см. «Европейские уровни – сетка самооценки»[5]), обеспечивает различные источники информации с учётом актуальных потребностей и уровней владения студентами языком. Преподаватель выделяет то, что должен знать каждый (уровень A1) и, наконец, то, что должен знать тот, кто хочет освоить предмет более глубоко (уровни B1-C2), признавая тем самым права обучающихся в рамках образовательной системы, предоставляя им определённую степень свободы в обучении и возможность реализации личностных потребностей. Преподаватель инициирует деятельность обучающихся, он превращается из транслятора знаний, контролирующей и оценивающей инстанции, в консультанта, помощника, партнёра в учебной деятельности студента. Основными функциями преподавателя на занятии являются мотивационная, поддерживающая, функция рефлексивного анализа, психологической поддержки, консультационная и коррекционная на основе мониторинга учебной деятельности студента

Центральным средством управления автономной деятельностью студентов является задание, так как учеными считается, что «задание уже само по себе является регулятором деятельности».[6] Адекватная формируемым знаниям и умениям постановка задания, чёткая и грамотная формулировка, некоторая модификация, обусловленная индивидуальными способностями обучаемых, благотворно воздействуют на сам процесс выполнения упражнения и его результативность. И, если преподавателю при этом ещё удаётся «сыграть» (термин Г.А. Китайгородской) на личностных характеристиках обучаемых, включив такие психологические механизмы, как интерес или мотивация, то тогда отдача от выполняемого задания значительно повышается за счёт скрытого управления, мобилизующего внутренние резервы личности.

Развитие способностей эффективно, если студенту постоянно предлагать всё усложняющиеся задания, но оставлять ему возможность выбирать тот уровень, который для него сегодня возможен и доступен. На этом основании в случаях, когда установлена большая разница в возможностях студентов одной и той же группы, имеет смысл варьировать задания так, чтобы они были доступны, например, трём различным категориям студентов. Минимальная программа разработанных заданий (уровень А) будет включать лишь самые основные элементы проходимой темы, и выполнение этих заданий не потребует особенного напряжения со стороны слабых в языковом отношении студентов. Средняя программа (уровень В) удовлетворит следующую группу так называемых «средних» студентов; максимальная же (уровень С) будет выбрана наиболее талантливыми и подготовленными студентами группы. По мере того, как какой-нибудь студент почувствует себя более уверенным и подготовленным, он может перейти к другой программе.

Программа может быть составлена в виде учебной карты, включающей перечень вопросов для изучения и заданий, а также советов, указаний наиболее рациональных и эффективных способов их выполнения. Примерная схема учебной карты приведена в таблице 1.

Примерная схема учебной карты студента

1. Введение, тема	Краткое сообщение о том, чему студенту предстоит научиться. Это сообщение служит стимулом интереса.
2. Задания	Сюда входят задания, а также правила, инструкции, пояснения по их выполнению (технологическая сторона учебной деятельности).
3. Заучивание и активизация материала	Заучивание и активизация слов, выражений, реплик, а также рекомендации по рациональной организации этой деятельности: ссылки на Интернет – сайты, на которых есть эта информация, список книг, где можно её найти и т.д.
4. Письменные работы	Все требуемые письменные работы. Под письменными работами подразумеваются и письменные упражнения, и аннотации, и рефераты, и сочинения и т.д.
5. Актуализация результатов деятельности студентов	Указывается время проведения обобщающего занятия, чтобы студенты могли подготовить и представить выполненные работы для иллюстрации темы обсуждения, подготовиться к диалогу, дискуссии и т.п.
6. Указание источников, ТСО	Литература, справочники, словари, электронные ресурсы и материалы.

При выполнении работы над заданиями необходимо, чтобы этому соответствовало и оснащение кабинета: столы должны быть расставлены, чтобы можно было работать и индивидуально, и группой, источники информации, в том числе и компьютеры, должны быть доступны всегда и всем студентам. При составлении учебных карт преподавателю не следует увлекаться только репродуктивными заданиями, нужно обязательно предусматривать контрольно-оценочные и продуктивные. Задания должны опираться на актуальный опыт (уже имеющиеся знания, умения и навыки) студентов и содержать в себе условия, расширяющие их языковой опыт.

Автор статьи рассматривает самостоятельную работу студентов в контексте технологии автономного обучения как важный шаг к более высокой цели – самостоятельности студентов как основе развития современного непрерывного образования личности. Результаты практической работы автора в этом направлении, наблюдение за студентами позволили сделать некоторые предварительные выводы.

1. Самостоятельную работу, как и само автономное обучение иностранному языку, особенно приветствуют студенты, знания которых достаточно высоки. Они получают удовольствие от работы, так как имеют возможность полностью погрузиться в неё.
2. Некоторым студентам не хватает руководства, «давления» со стороны преподавателя. «Учёба для себя» для них ещё не стала нормой. Автономии и самостоятельности в учении нужно учить и учиться.

3. При самостоятельной работе в автономном режиме обучения, в целом, значительно повышается мотивация учения. Даже если первоначально не удаётся пробудить интерес к деятельности отдельных студентов, они «заражаются» деятельностью, замечая, что есть задания, которые они могут выполнить, и, зная, что они могут получить в случае необходимости помощь однокурсников.
4. В процессе самостоятельной работы при автономном обучении обеспечивается более интенсивная работа студентов с ТСО без помехи для остальных.
5. Самостоятельная работа студентов при автономном обучении позволяет обеспечить поэтапное и последовательное овладение актуальным для каждого учебным материалом.
6. Самостоятельная работа студентов при автономном обучении обеспечивает развитие способности выбора.
7. При организации самостоятельной работы в процессе автономного обучения у студента развивается чувство ответственности за результат собственной деятельности.
8. У студентов активно развиваются учебные умения (умения самообразования).
9. Урок становится увлекательным и привлекательным и для студентов, и для преподавателя. Преподаватель, видя, что все без исключения студенты работают, «забывает» о трудоёмкости подготовки занятий, с удовольствием разрабатывает вариативные программы, осуществляет мониторинг деятельности студентов.

Анализ результатов деятельности студентов позволил заметить значительные положительные тенденции в динамике формирования у студентов знаний, умений и навыков самостоятельного овладения иностранным языком, что свидетельствует о необходимости дальнейшей разработки обозначенной проблемы.

Список литературы

1. *Андарало, А.И. Новые педагогические технологии – фактор повышения качества образования в университете [Текст] / А.И.Андарало, Е.С. Шилова // Адукация і вихавание. - 2002. - №10.*
2. *Леонтьев, А.А. Школа 2100 [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Баллас, 2000.*
3. *Безукладников, К.Э. Личностно-ориентированное образование как фактор успешности формирования профессиональных компетенций [Текст] / Безукладников К.Э. // Межкультурная компетенция. – Петрозаводск, 2006.*
4. *Соловова, Е.Н. Новые тенденции в развитии глобальных реформ в области образования и подготовка учителя к новым задачам педагогической деятельности [Текст] / Соловова Е.Н. // Содержание и обучение иностранному языку в школе и вузе. – М.: МНОО, 2003.*
5. *Уровни владения языком по системе Европейского Совета. Общие европейские компетенции владения иностранным языком [Текст] / Совет*

Европы.- Страсбург: Cambridge University Press, 2000.

6. **Китайгородская, Г.А.** *Методика интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Г.А. Китайгородская.– М., 1986.*

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СОЗДАНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Колосова Т.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В последнее время проблема вторичности в текстообразовании и сами тексты, которые принято называть вторичными, все больше привлекают внимание исследователей. Такой интерес нельзя назвать случайным, наоборот — он вполне закономерен, так как слишком высока доля вторичных текстов в современном мире. Традиционным и логически абсолютно корректным можно считать мнение, что вторичными являются те тексты, которые создаются в результате различного рода аналитико-синтетической обработки первичных. Классические вторичные тексты, возникающие в результате обработки первичных, — это пересказ, реферат, аннотация, набор ключевых слов. Существуют и другие подходы к определению первичных и вторичных текстов. Так Л. В. Мурзин разделяет первичные и вторичные тексты в зависимости от объектов, которые они описывают: соответственно, первые, «описывают непосредственно наблюдаемые объекты действительности как таковой», вторые — «абстрактные объекты, зафиксированные в том или ином тексте» [1; 123].

Переводы, как известно, также принято считать вторичными текстами, более того, именно вторичность называют одним из определяющих признаков перевода: «для выделения перевода из других видов межъязыковой коммуникации необходимо сочетание двух признаков: вторичности текста и установки на замещение (репрезентацию) исходного текста в другой языковой и культурной среде» [2; 48].

Первым признаком «вторичности» текстов можно считать их определенную «несамостоятельность», выражающуюся в том, что авторы таких текстов выражают не свою, а чужую мысль. Таким образом, вторичный текст является зависимым от текста первичного, причем зависимость эта проявляется на всех уровнях — на уровне формирования замысла данного вторичного текста (этап понимания) и на уровне вербализации. Другими словами, общим для таких текстов является тот факт, что формированию их замысла предшествует осмысление другого («чужого») текста, причем оно изначально ориентировано на последующее выражение осмысленного.

Сопоставительный анализ процессов первичного и вторичного порождений текста был проведен А.И. Новиковым и Н.Л. Сунцовой. Ими была предложена концептуальная модель порождения вторичного текста и дано его определение. В моделях речепорождения процесс порождения текста представляется как некий квазиалгоритм, последовательность операций, для начала выполнения которых необходим «пусковой механизм» [3]. Согласно концепции, предлагаемой авторами, основное различие в рассматриваемых ими порождающих процессах заключается в механизмах, инициирующих данные

процессы. Для инициации процесса порождения первичного текста таким пусковым механизмом является замысел.

В случае порождения вторичного текста аналогом такого механизма является тема текста, которая представляет собой некое «ментальное образование, возникающее в мышлении в результате понимания текста и представляющее собой максимально свернутое его содержание» [3; 158]. Основное свойство темы конкретного текста, как отмечают авторы исследования, заключается в том, что она «всегда может быть развернута в текст, притом такой текст, который будет в той или иной степени близким к оригиналу. Степень близости будет тем большей, чем более точно выделена тема» [3; 159].

В настоящее время все больше внимания в методике обучения языку стали уделять проблеме написания вторичных текстов. Это объясняется тем, что обучающиеся недостаточно хорошо владеют умением преобразовывать полученную информацию и, как следствие этого, не умеют создавать вторичные тексты. Основное внимание здесь должно уделяться изучению основных форм вторичных текстов – аннотаций и рефератов.

Для полного и адекватного освоения методики создания вторичных текстов студенты должны научиться правильно выделять ключевую информацию и избирательно относиться к избыточной и второстепенной информации. В процессе обучения аннотированию и реферированию в центре внимания должны также находиться изучение типовой (жанровой) структуры вторичных текстов и специфика их языкового воплощения, а также технические особенности оформления [4; 63].

В основе переработки первичного текста во вторичный лежат три процесса: сокращение, замена, введение нового. Эти процессы, в свою очередь, связаны с двумя противоположными методами: упрощением и усложнением.

Сокращение предполагает удаление из текстовой ткани избыточной и второстепенной, дополнительной информации. Оно выражается также в изъятии отдельных структурных элементов текста и лексико-грамматических единиц. Процесс сокращения сопровождается преимущественно упрощением. Замена – это трансформация содержания и перефразирование языка. Переструктурирование содержания и перефразирование языка – это не просто замена, но и введение элементов нового.

Введение нового в собственном смысле слова связано с выходом в свободную передачу или трактовку информации исходного текста. Это приводит к разрушению идейно-тематической основы первичного текста и замене ее новой. В результате замены первичного текста вторичным имеет место создание обобщений и абстракций содержания. Это поиск новых, более емких форм и средств представления информации. На этом этапе студентам можно предложить следующие задания:

- Сохраните в тексте только самые общие суждения, оформив вторичную информацию в виде сжатого текста.

- Удалите из текстовой ткани первоисточника дополнительные ветви информации, оформив вторичную информацию в виде усеченного текста.

– Удалите из текста самую частную информацию, оформив вторичную информацию в виде сокращенного текста.

Аннотация служит источником информации о наличии работы по конкретной тематике, а также о целесообразности более глубокого знакомства с ней. Различают следующие типы аннотаций: описательная, реферативная и аннотация-резюме.

Студентам можно предложить следующие задания.

– Составьте описательную аннотацию к тексту. Описательная аннотация излагает, «о чем» написан первоисточник и лишь называет узловые моменты содержания.

– Составьте реферативную аннотацию к тексту. Реферативная аннотация, отражая основные вопросы содержания, в предельно сжатом виде передает также выводы по каждому из затронутых вопросов и по материалу в целом.

– Составьте аннотацию-резюме к тексту. Аннотация-резюме характеризуется четкой передачей главного тематического содержания в предельно сжатом виде.

Реферат, в отличие от аннотации, отвечает на вопрос о том, какая информация содержится в первоисточнике, «что» излагается в нем. В нем сообщаются наиболее существенные положения и выводы реферируемого первоисточника. Кроме того, в реферате обычно содержится и оценка составителем реферата позиции автора, сопоставление различных точек зрения, т.е. критическое осмысление всего материала источника [5; 34].

Рефераты делятся на информативные (реферат-конспект), индикативные, указательные (реферат-резюме) и обзорные (реферат-обзор). В основу их классификации положена степень аналитико-синтетической переработки источника. Студентам можно предложить следующие задания.

– Составьте информативный реферат (реферат-конспект) к тексту. Укажите предмет и цель реферируемого источника, озаглавьте реферат-конспект. Информативные рефераты включают в себя изложение всех основных проблем первоисточника, их аргументацию, основные результаты и выводы, имеющие теоретическую и практическую ценность. Информативный реферат содержит большую фактографическую информацию и может использоваться в качестве самостоятельного источника при наведении справок по определенной тематике.

– Составьте индикативный реферат (реферат-резюме) к тексту. Индикативный реферат содержит сведения, связанные с главной темой реферируемого документа. Вследствие этого индикативные рефераты указывают лишь на основные моменты содержания первоисточника и состоят по существу из набора ключевых слов и словосочетаний, обозначающих названия разделов, глав, параграфов и т.п. По существу, это – реферативная аннотация, т.е. жанр, промежуточный между рефератом и аннотацией.

– Составьте обзорный реферат (реферат-обзор) на основе текстов, объединенных общей темой. В обзорных рефератах содержание

первоисточников не излагается в отдельности, а дается полное освещение всех источников сразу в сжатой и обобщенной форме. Реферат-обзор представляет различные точки зрения на данную проблему, сопоставляет, оценивает их и отражает мнение автора реферата.

Аннотирование и реферирование – это сложный мыслительный процесс, требующий от референта не только хороших знаний иностранного языка, но и специальных умений проводить компрессию материала, выделять главное, отсеивать второстепенное, кратко формулировать свои мысли, абстрагируясь от манеры автора [6; 78]. Кроме того, референт обязан хорошо разбираться в содержании реферируемого материала, так как в противном случае он не сможет выделить главное и отсеять второстепенное. Именно поэтому прежде чем приступить к реферированию того или иного материала, ему приходится предварительно ознакомиться с соответствующей литературой на родном языке, понять основное содержание темы и пути решения ее проблем.

Список литературы

1. **Мурзин, Л. Н.** Художественный текст: к проблеме специфики /Л. Н. Мурзин, М. Н. Литвинова // *Функциональные разновидности речи в коммуникативном аспекте*. Пермь, 1988.
2. **Швейцер, А. Д.** Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. /А. Д. Швейцер. - М.: Наука, 2009.
3. **Новиков, А. И.** Концептуальная модель порождения вторичного текста /А. И. Новиков, Н. Л. Сунцова // *Обработка текста и когнитивные технологии*. – 1999. - № 3. - С.158-166.
4. **Журбенко, Н. Л.** Обучение созданию вторичных текстов в специализированных вузах: обучение реферированию и аннотированию иноязычных текстов в лингвистическом вузе / Н. Л. Журбенко // *Высшее образование сегодня*. - 2007. - № 4. - С. 63–64.
5. **Павлова, В. П.** Обучение конспектированию (теория и практика). / В. П. Павлова. - М.: Высшая школа, 2000. – 326 с.
6. **Провоторов, В. И.** Хрестоматия по аннотированию и реферированию (на материале немецкого языка) / В. И. Провоторов. – Курск, 2002. – 152 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА КАК СРЕДСТВО МНОГОУРОВНЕВОГО ВХОЖДЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И КУЛЬТУРУ

Крапивина М.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Аксиологизация содержания иноязычного общения осуществляется на уровне использования ценностного потенциала интегрированного иноязычного знания. Рассмотрение иностранного языка как аксиологической среды развития личности студента представляет собой средство формирования системы ценностных отношений.

По мнению Сахаровой Н.С., система ценностных отношений личности определяет учебно-познавательную мотивацию в иноязычной профессионально значимой деятельности. Методическое обеспечение процесса развития иноязычной компетенции студентов университета предполагает создание аксиологически значимой профессионально ориентированной среды в образовательном процессе.

Конкретными формами реализации данного положения в рамках системы лингвистического образования в неязыковом вузе мы считаем:

- проведение конкурсов на лучший авторский перевод прозаического, поэтического, научного, профориентированного иноязычного материала, что подразумевает не только наличие когнитивного потенциала личности, но и акцентирование личности студента как активного компонента системы ценностных отношений, ориентированных на иностранный язык как социально значимую ценность;
- проведение публичных презентаций студенческих научно-технических статей, тезисов, докладов, что позволяет развивать личностное самосознание, осознание значимости собственных иноязычных знаний как социально значимой ценности.

В Оренбургском государственном университете действует вариативная образовательная лингвистическая программа, ориентированная на развитие многоуровневого вхождения в иноязычную деятельность и культуру. Принятая к реализации концепция модернизации лингвистического образования ОГУ определяет основные цели и принципы лингвистического образования студентов университета. В рамках данной концепции обеспечение его непрерывности выступает залогом качества, эффективности, отвечает требованиям профессиональной направленности.

Преподаватель иностранного языка должен представлять перспективу языкового развития обучаемого от начала до завершения, уметь определять фактический уровень обученности и уметь организовать обучение с уже достигнутого уровня, доводя его до желаемого, целевого. Важно подчеркнуть, что уровень владения иностранным языком должен строго соответствовать ступени обучения. Так, уровень выпускника средней школы считается

продвинутым общеобразовательным, выпускника специализированной языковой школы – высоким общеобразовательным, уровень выпускника неязыкового вуза считается профессионально-достаточным, а выпускника языкового вуза или факультета – уровнем образованного носителя языка (высший уровень).

Реализация требования тщательной стыковки этапов обучения связана, во-первых, с созданием единой концепции и программы обучения иностранному языку. Во-вторых, детализированных уровней обученности иностранному языку по ступеням обучения.

В соответствии с международным стандартом ESP (English for Specific Purposes) выделяется 6 этапов изучения английского языка:

- 1 уровень – Beginner
- 2 уровень – Elementary
- 3 уровень – Pre-Intermediate
- 4 уровень – Intermediate
- 5 уровень – Upper-Intermediate
- 6 уровень – Advanced

Что касается студентов неязыковых специальностей, достижение целевого, т.е. профессионально-достаточного уровня их языковой подготовки представляет значительную трудность в связи с относительно небольшим количеством часов, выделяемых на эту дисциплину.

Одним из путей решения данной проблемы стала возможность получения дополнительного лингвистического образования в рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», реализуемой в ОГУ с 1997г.

Целью данной подготовки является более полное удовлетворение потребности личности в получении образования и повышении социальной адаптации выпускников вузов. Деятельность специалиста направлена на осуществление межкультурной коммуникации в сфере основной профессиональной деятельности.

Чтобы определить, с какого уровня студенту целесообразно начинать изучение английского языка в вузе, проводится тестирование на основе Oxford Placement Test. В соответствии с баллами, полученными по итогам этого тестирования, студенты распределяются в группы (начинающие и основные). На одном и том же курсе обучение ведется в группах разного уровня.

Обучение английскому языку ведется по учебно-методическому комплексу «In Company» (издательство Макмиллан). Для каждой группы выбирается соответствующий уровень учебных пособий данного комплекса. В дополнение к программе общеупотребительного английского языка, студентам дается материал по профессионально ориентированному регистру, соответственно, English for Law или Business English.

В рамках госстандартов специальностей и учебных планов «ГСЭ дисциплины» определяется 340 часов на курс обучения иностранного языка в течение четырёх академических семестров в качестве базового обязательного минимума. Завершающий этап лингвистического образования реализуется

согласно учебным планам специальностей в разделе «II СД дисциплины», определяющем 1500 учебных часов на вариативный курс обучения иностранным языкам с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Так, нами были апробированы следующие интегративные циклы, имеющие целью развитие личности студента, его ценностных отношений средствами иностранного языка:

- интеграция переводческих иноязычных знаний, умений и специальных профессиональных знаний – курс профориентированного перевода, практикум по профориентированному переводу;

- интеграция знаний литературы, истории, культуры страны изучаемого языка – курс страноведения.

- интеграция знаний о культуре и этикете профессионального общения в странах изучаемого языка – курс профессиональной коммуникации.

Подготовка студентов по дополнительной квалификации осуществляется кафедрами иностранных языков инженерных и естественнонаучных специальностей и иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей ОГУ для студентов 12 неязыковых специальностей шести факультетов – физического, математического, медико-биологического, финансово-экономического, экономики и управления, юридического.

Необходимо отметить возрастающую заинтересованность студентов в получении такого дополнительного образования. Студенты стремятся получить полноценную языковую подготовку, подтверждённую дипломом. Это доказывает возрастающую полимотивированность в получении образования, понимание студентами изменившихся экономических условий, конкуренцию на рынке труда.

Разработаны учебные планы по специальностям, курсы практических и лекционных занятий, рабочие программы по общим дисциплинам: «Практический курс английского языка» (2-3 курсы), «Введение в языкознание» (2 курс), «Основы теории изучаемого языка» (3 курс); по специальным дисциплинам: «Основы теории перевода» (3 курс), «Практический курс профессионально-ориентированного перевода» (4-5 курсы), дисциплины по выбору: «Основы профессиональной коммуникации», «Страноведение» (4-5 курсы). Вариативные компоненты учебных планов и методического обеспечения к ним позволяют осуществлять изменение обязательных квалификационных возможностей студента, что, соответственно, положительно отражается на диапазоне его возможностей занятости.

Материалы переводов зарубежных учебных пособий и последних разработок по специальности, выполненных студентами старших курсов, используются преподавателями специальных дисциплин для включения в курс обучения, а также в аспирантских исследованиях.

Программа обучения по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является эффективным средством вхождения в Европейскую систему многоуровневого образования, средством развития академической и профессиональной мобильности студентов. Данные

положения реализуются в рамках сотрудничества ОГУ с Датским университетом VIA (г. Хорсенс). На протяжении пяти лет студенты ОГУ архитектурно-строительного и финансово-экономического факультетов обучаются там и получают двойной диплом. Это позволяет значительно повысить их уровень развития умений иноязычного профессионально-ориентированного общения. Результатом такой подготовки является защита студентами курсовых и дипломных работ на иностранном языке, ориентированных на узкую специализацию в профессиональной области. При этом следует отметить, что данные проекты выполняются в условиях корпоративного взаимодействия.

Таким образом, реализация дополнительной лингвистической образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является эффективным средством интеграции выпускников университета неязыковых специальностей в международное профессиональное и культурное пространство.

Список литературы

- 1. Сахарова, Н.С. Системно-ценностная технология развития иноязычной компетенции студентов : сб. ст. / Н.С. Сахарова./ Язык в поликультурном пространстве. – Томск, 2003. – 0,4 п.л.*
- 2. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Н.С. Сахарова. – Оренбург, 2004. – 41 с.*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Кузьева Н. А.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук**

XXI век - эпоха информационного общества. Необходимость новых знаний, информационной грамотности, умения самостоятельно получать знания способствовало возникновению нового вида образования - инновационного, в котором информационные технологии призваны сыграть системообразующую, интегрирующую роль.

Традиционное обучение нацелено на передачу обучающимся как можно большего объема знаний. Педагог транслирует уже осмысленную и дифференцированную им самим информацию, определяет навыки, которые необходимо, с его точки зрения, выработать. Задача обучающихся - как можно более полно и точно воспроизвести знания, созданные другими.

Полученные в процессе такого обучения знания носят энциклопедичный характер, представляют собой определенный объем информации по различным учебным предметам.

В новой образовательной ситуации меняются цели и задачи в подготовке специалистов - акцент переносится с усвоения знаний на формирование компетенций, происходит переориентация обучения на личностно-ориентированный подход. "Мои ученики будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача - помочь им раскрыться, развить собственные идеи", - писал еще И.Г.Песталоцци. "Человек образованный - тот, кто знает, где найти то, чего он не знает". (Георг Зиммель). Преподаватель должен лишь направлять действия студента, помогать ему не потеряться в безбрежном мире информации, предоставляя ему самому конструировать свои знания".

Ориентация на новые цели образования – компетенции – требует не только изменения содержания изучаемых предметов, но и методов и форм организации образовательного процесса, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятия, приближения изучаемых тем к реальной жизни и поисков путей решения возникающих проблем. При таком обучении формируются и развиваются такие качества, как самостоятельность, ответственность за принятие решений; познавательная, творческая, коммуникативная, личностная активность студентов.

В условиях развивающего обучения необходимо обеспечить максимальную активность самого учащегося в процессе формирования ключевых компетенций, так как последние формируются лишь в опыте собственной деятельности. В соответствии с этим многие исследователи связывают инновации в образовании с интерактивными методами обучения, под которыми понимаются «... все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия

каждого ученика». Поэтому интерактивный метод можно рассматривать как самую современную форму активных методов.

К интерактивным методам могут быть отнесены различные виды лекций, дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые и «деловые» игры, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д.

Несмотря на широкое использование современных интерактивных методов обучения, важнейшим до сих пор остается лекция. Лекция - многогранное явление. Учитывая инновационный подход в образовании, меняется и подход к проведению лекции, ее необходимо проводить в интерактивном режиме. Лекция допускает импровизацию, которая оживляет ее, придает ей творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес. Выделяют следующие виды лекций: информационная - самый традиционный тип лекций в высшей школе; проблемная лекция предполагает изложение материала через проблемность вопросов, задач или ситуаций. При этом процесс познания происходит в научном поиске, диалоге и сотрудничестве с преподавателем; лекция-презентация (возможна для всех тем курса «Русский язык и культура речи»), лекция-визуализация предполагает визуальную подачу материала средствами ТСО или аудио-, видеотехники с развитием или кратким комментированием демонстрируемых визуальных материалов; бинарная лекция (лекция-диалог) предусматривает изложение материала в форме диалога двух преподавателей; лекция-провокация (лекция с заранее запланированными ошибками, эффективно используется при изучении темы « Нормативные качества речи») рассчитана на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и разбор сделанных ошибок; лекция-консультация предполагает изложение материала по типу "вопросы-ответы" или "вопросы-ответы-дискуссия" и т. д.

Преподаватель, мастерски читающий лекцию, увлекает студентов, активно воздействует на их эмоции, вызывает интерес к учебному предмету, формирует коммуникативные навыки, при этом формируется познавательная, творческая, личностная активность обучающихся, которая и определяет поведенческие качества компетентного работника на рынке труда и способствует социализации личности.

Другим методом является метод проектов. Проектная деятельность обучающихся среди современных педагогических технологий способствует формированию ключевых компетенций. Метод проектов можно рассматривать как одну из личностно ориентированных развивающих технологий, в основу которой положена идея развития познавательных навыков учащихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод применим при наличии

действительно значимой проблемы (практической, научной, творческой, жизненной), для решения которой необходим исследовательский поиск.

Выпускник образовательного учреждения в современных условиях для адаптации к изменчивым жизненным ситуациям, в том числе в профессиональной деятельности, должен обладать широтой знаний, умения их интегрировать и применять для объяснения окружающих его явлений. Все это подтверждает необходимость использовать в проектной деятельности практической направленности. Приобретенный обучающимися опыт практической деятельности может быть использован для решения проблем, возникающих в повседневной жизни, в быту, на производстве. Практико-ориентированные задания повышают эффективность образовательного процесса за счет повышения мотивации к освоению данной области познания, которая проявляется только в условиях лично значимых для обучающихся. Так, студентам технических вузов при изучении официально - делового стиля могут быть предложены следующие темы проектов: «Подготовка и проведение делового совещания», «Деловая беседа» и др.

Кейс-метод – суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. При работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск, анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает, как показывает практика, позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. При работе с кейсом у обучающихся формируются следующие компоненты ключевых компетенций: умение решать проблемы, общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения. Кейс-метод по отношению к другим технологиям можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, менее сложные методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии, игровые методы и др. В качестве задания обучающемуся (или группе обучающихся) можно предложить сделать доклад, подготовить проект или компьютерную презентацию.

Работа в малых группах – это одна из самых популярных технологий, так как она дает всем возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Все это часто бывает невозможно в большом коллективе. Этот метод эффективно используется при изучении тем: «Официально-деловой стиль» (создание рекламы, составление резюме, деловых писем, редактирование

документов), «Ораторское искусство» (подготовка ораторской речи по предложенным темам: «Что значит быть современным инженером?», «Почему культура речи - неотъемлемое качество культурного человека?»)

Метод анализа конкретных ситуаций заключается в том, что обучаемым предъявляется ситуация. Задача студентов - коллективное принятие управленческого решения в конкретной ситуации. Для активизации занятия могут быть организованы группы, каждая из которых предлагает свой вариант решения (в виде рецензии или публичной защиты). Итог подводят преподаватели, проводящие занятие. Применение метода анализа конкретных ситуаций целесообразно в тех случаях, когда рассматривается отдельная, относительно сложная задача, единственно правильное решение которой заранее известно преподавателю. За ним остается последнее слово при подведении итогов.

Ролевые игры. В таких играх обычно отрабатывается умение руководить людьми. До 40% всех вопросов, решаемых руководителем, относится к управлению коллективом, то есть успех руководства зависит от умения руководителя взаимодействовать с другими людьми. Для проведения игры необходимо моделировать управляющие системы, входящие в структуру конкретных систем. Среди участников игры при разборе предлагаемых ситуаций распределяются роли, которые могут носить групповой характер. Задача игры: выработка для исполнителя каждой роли оптимальной стратегии поведения. Преимущество этого метода в том, что каждый из участников может представить себя в предложенной ситуации, ощутить те или иные состояния более реально, почувствовать последствия тех или иных действий и принять решение. Кроме того, формируются надпредметные компетенции: исследовательские, коммуникативные, организационно-управленческие, рефлексивные, умения и навыки работы в команде и др. Данная форма работы применяется для моделирования поведения и эмоциональных реакций людей при изучении тем: «Телефонный разговор», «Деловая беседа», «Деловое совещание».

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. В одной китайской притче говорится: «Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я запомню; дай сделать – и я пойму». В этих словах находит свое отражение суть интерактивного обучения.

Интерактивные формы обучения обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную

жизненная позицию, командный дух, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение и демократичность

Список использованных источников

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Гузеев В.В. К построению формализованной образовательной технологии: целевые группы и целевые установки //– 2002. - №2. – с. 3-10.
3. Ю. Г. Фокин "Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество";
4. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Серия «Оценка качества образования» / Отв. ред. Курнешова Л. Е. М.: Моск. центр качества образования, 2008. С. 3-56.
5. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин [и др.]. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Куклина А.И.

**Сибирский государственный аэрокосмический университет
им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск**

В современных условиях ориентация экономики на применение передовой техники и технологии, эффективное управление неразрывно связана с расширением сферы применения труда высококвалифицированных специалистов. А высококвалифицированный специалист обязан уметь постоянно пополнять свои знания и самостоятельно повышать свою квалификацию, уметь пользоваться всей существующей информационной базой в той или иной профессии. Для достижения такого уровня знание иностранного языка — первейшее требование времени. Таким же требованием времени, по мнению авторов, должен стать избирательный и творческий подход высших учебных заведений к планированию курсов обучения отдельным специальностям на иностранном языке. Это позволило бы использовать весь накопленный опыт в обучении разным предметам, в том числе и иностранному языку, в комплексе, с гарантированным повышением качества получаемых студентами знаний и уровня успешности их учебной и дальнейшей производственной деятельности.

Общеизвестно, что экологические проблемы занимают все более важное место в системе мировых приоритетов. Главным виновником экологической деградации многие авторы называют экономику и решение многих экологических проблем в рамках всей экономики в целом. В связи с этим резко возрастет роль высококвалифицированных специалистов-экологов в решении проблем, имеющих непосредственное отношение к будущему всего человечества.

Квалифицированные специалисты должны быть способны оценить загрязнение окружающей среды в результате деятельности человека и предприятий, провести экологическую оценку того или иного технологического процесса, экономическую оценку ущерба от загрязнений и затрат на природоохранные мероприятия, составить экологический паспорт промышленного и торгового предприятия, разработать мероприятия, направленные на снижение или исключение вредного воздействия предприятия на окружающую среду.

В условиях, когда масштабы антропогенного воздействия на окружающую среду достигли таких размеров, что под угрозу поставлена жизнь на планете, охрана окружающей среды и рациональное природопользование выходят на передний план и являются важнейшими задачами, которые необходимо решать в рамках межгосударственного сотрудничества.

Ежегодно проводятся десятки международных конференций в области экологии. Только в нашей стране действует по десятку Общероссийских негосударственных природоохранных объединений и Государственных

природоохранных организаций, около 20 Молодежных объединений и проектов, организована работа более 40 Региональных проектов и объединений по охране природы и около 20 Экологических образовательных структур с международным участием. Назначаются международные стипендии, премии, выделяются гранты на экологические работы. Например, только в Красноярске ежегодно проходит несколько серьезных международных конференций, рассматривающих, в числе прочих, и экологические проблемы отрасли. Среди них стоит упомянуть Международную конференцию-выставку «Алюминий Сибири», которая проводится с 1995 года. Это один из самых представительных форумов в мировой алюминиевой промышленности. На последней Конференции-Выставке работало более 550 участников из 23 стран мира. Научная конференция «Металлургия цветных и редких металлов» и Международный симпозиум «Золото Сибири» проводятся в Красноярске с 1998 года; они завоевали высокую репутацию, как в России, так и за рубежом. В симпозиуме «Золото Сибири-2006» участвовало более 200 человек из 7 стран; во второй конференции «Металлургия цветных и редких металлов» — 250 человек из 14 государств.

Институт цветных металлов и золота Сибирского Федерального Университета и Научно-технологический центр «Горняк» провели Международную научно-техническую конференцию «Современные технологии освоения минеральных ресурсов» в штате Гоа (Индия). В работе конференции была предложена интереснейшая программа, в ходе которой было запланировано посещение Университета Горнодобывающей промышленности в г. Мумбай (Бомбей), посещение золотодобывающих предприятий Индии, в том числе шахт Колар Голд Филдс — второй по глубине в Мировом Чемпион Риф (глубина 3,2 км.), посещение профильных научных учреждений штата Колар городов Бангалор и Хасан. Индия — страна впечатляющего культурного наследия и национальных традиций. Различные её уголки — от мегаполиса Мумбай (Бомбей) до золотопромышленной провинции Колар и западного побережья Аравийского моря (Гоа) — совместно с насыщенной экскурсионной и деловой программой дадут массу впечатлений и богатый опыт, человеку, способному принять и усвоить полученную информацию. И здесь не обойтись без знания английского языка — рабочего языка всех международных конференций.

Для успешного участия в мероприятиях, предполагающих общение с иностранными коллегами в какой-либо научной области, необходимо овладение специальной лексикой. Существенную помощь будущим специалистам в процессе ее изучения окажет создание специализированного курса по предмету на английском языке. Первым шагом к созданию такого курса явилось опубликование сборника текстов и упражнений для студентов экономических специальностей по специальности «Инженерная экология».

Сборник содержит ряд ориентированных на познавательные потребности обучаемых оригинальных текстов, систему упражнений к ним, а также дополнительные тексты для перевода и последующего обсуждения.

Тексты по проблемам экологии взяты из современных научных и научно-популярных изданий (энциклопедий, монографий, журналов и газет). Исходными посылками при отборе текстов, предназначенных для чтения, перевода и реферирования, явились актуальность темы, познавательность и увлекательность изложения материала.

Система упражнений каждого урока связывается с содержанием основного текста и специальной лексикой, вводимой в начале каждого раздела, а также с текстами предыдущих разделов. В поурочном словарном материале представлены одновременно три лексических пласта — общелитературный, общенаучный и специальный, поскольку для свободного чтения и понимания оригинальной литературы по специальности на иностранном языке одинаково важны все три указанных лексических пласта.

Структура разделов и последовательность развертывания учебной информации в таком пособии однотипны, что облегчает усвоение материала и понимание задач, поставленных в упражнениях. Материал дается в возрастающей степени сложности.

Пособие нацелит студентов на подготовку к самостоятельной работе со специальной литературой, обучение устным формам общения по научной тематике на материале предложенных текстов, системное развитие коммуникативных способностей, расширение активного и пассивного лексического запаса.

Мы считаем, что создание специализированных курсов по предметам на английском языке будет способствовать развитию у студентов сложных навыков, связанных с многообразием профессиональной деятельности (чтение, реферирование, перевод специальной литературы и одновременно умение общаться с коллегами по профессии, читать лекции, вести семинарские занятия, руководить курсовыми и дипломными работами в условиях преподавания своего предмета за рубежом). Наличие свободного рынка труда, благодаря которому каждый человек имеет возможность продавать свою рабочую силу, распоряжаясь ею по своему усмотрению, является определяющей особенностью рыночной экономики. Позволяя работнику свободно предлагать свою рабочую силу по цене добровольного соглашения с трудонанимателем, рынок дает ему возможность потребовать полную плату за талант, способности, образование, квалификацию, трудолюбие и трудовое умение. Труд, который имеет значение более высокого, более сложного труда по сравнению со средним общественным трудом, - это проявление такой рабочей силы, образование которой требует не только более значительных издержек, но и большего количества времени, большего трудолюбия и наиболее передового подхода к образованию. Поэтому ценность знания иностранного языка востребованным на рынке труда работником трудно переоценить.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Марфина Т.В., Раптанова И.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург.

В последнее время возрастает роль гуманитарного образования, увеличивается уровень культуры как основы развития личности, а особенностью современной профессиональной деятельности становится актуализация языковой подготовки.

В современных условиях коренным образом меняется парадигма образования. Процесс знаний представлялся в виде передачи знаний в готовом виде, при котором творческая, социокультурная составляющая учебного процесса минимизировалась. Структура образования включала в себя субъекта (учителя, преподавателя) и объекта (учащегося) [1].

Ведущей педагогической стратегией современности становится культурное самоопределение личности в образовательном пространстве (личностно-ориентированный подход) с ценностной ориентацией, позволяющее личности правильно ориентироваться в современном мире (аксиологический подход), осмыслять его как совокупность культурных достижений (культурных концептов) человеческого общества, готовиться к взаимопониманию и продуктивному общению представителей разных культур. Образование, мыслимое в пространстве, становится миром, которым управляют разум, наука, культура, человечность [2].

Переход к культурологической парадигме означает превращение образовательного процесса во взаимодействие равноценных субъектов, с переоценкой значимости учащегося, его личностного развития, роста заинтересованности в приобщении к духовной культуре, развитии его творческого потенциала, социальной активности. Это есть значимая часть процесса формирования гуманитарного пространства в социуме [1].

Культура и образование по широте своего развития и значимости для человека и общества в целом становятся в центре внимания всего мирового сообщества, выступая важными факторами прогресса общества и развития человеческой цивилизации. Часто культура и образование рассматриваются как глобальные проблемы современного мира. В свете такого подхода культура и образование являются механизмами и проводниками развития современной цивилизации и сотрудничества всех общественных систем. Неслучайно в мире идет процесс формирования общечеловеческих ценностей, мировой художественной культуры, поликультурного образования.

Другим направлением взаимосвязи образования и культуры остается отношение между традициями и новациями в способах передачи и трансляции ценностей от поколения к поколению. Культурно-образовательные учреждения являются теми традиционно сложившимися системами, в которых веками осуществляется процесс передачи знаний, опыта и элементов человеческой культуры. Однако, в последние годы, все чаще именно культурологические

идеи выступают ядром целей, содержания, форм и методов обучения и воспитания. Они сегодня усиливают влияние на отбор специфики всех видов и типов образования человека, на организацию учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Социокультурная среда, сформированная трудом и усилиями разных поколений, оказывает существенное влияние на становление характера человека, стиля его поведения устремлений и чаяний. В рамках данной парадигмы культура рассматривается в качестве предпосылки, основания для выбора содержания образования и его результата. В современных условиях в качестве основной задачи образования рассматривается не только передача знаний и опыта, но развитие культуры человека. В этой связи у молодого поколения россиян проявляется интерес к культуре своего народа и культуре других стран [4].

По данным современных исследователей, овладение двумя языками превышает психические возможности обычного человека. Как правило, в языковом сознании обычного человека отдельные черты и структуры нового языка ошибочно уподобляются подобным характеристикам родного (или основного, доминирующего) языка. Результатом чего чаще всего становится интерференция (наложение) двух языковых систем, их частичное отождествление, смешение.

В речевой практике индивида наблюдается тенденция к дифференцированному выбору языка в зависимости от темы и ситуации общения, от целей коммуникации. Таким образом, происходит функциональная специализация языка в индивидуальной речевой практике.

Влияние одного языка на другой в процессе их взаимодействия может принимать особые формы. Например, отношение говорящих к языку, к его стилям, диалектам, к просторечию, то есть языковые идеалы говорящих могут формироваться под влиянием моды, эталонного образа социума и т. п.

Коммуникативные процессы связаны с передачей информации и с адекватным ее восприятием. В структуре коммуникативных процессов особое значение имеют правила и нормы использования языка, способы актуализации коммуникативных функций. Выбор языка предусматривает разнообразие коммуникативных средств. Особое значение при этом имеет общая языковая ситуация. Это проявляется в полной мере в контексте билингвистической культуры [5].

В последние годы благодаря электронным средствам массовой информации формируется единое культурное пространство, все более усиливается влияние искусственных языков в различных сферах человеческой деятельности. Эти и другие подобные процессы ставят ряд совершенно новых проблем перед социолингвистикой.

Важное значение приобретают социологические аспекты включения языков международного общения в национальные системы. В социолингвистических исследованиях к языкам международного общения, прежде всего, относят языки глобального распространения и общечеловеческой культуры, так как, являясь всеобъемлющим отражением достижений человечества, они выполняют максимальный объем общественных функций.

Так, в последние годы к числу языков международного общения, помимо английского, немецкого, русского, французского, относят также арабский и китайский языки.

Современный мир в избытке предоставляет человеку новые возможности расширения диалога, сотрудничества и взаимопонимания по ряду важнейших вопросов. Без языковой коммуникации это представить невозможно.

В рамках становления и развития полиязыкового информационно-образовательного пространства, позволяющего рассматривать образование как стержневой процесс сложения бытия и внутри него образа человека. Введение понятия полиязыкового информационно-образовательного пространства позволяет рассматривать чувственный опыт, рациональное мышление, эстетическую гармонизацию и позитивный духовно-нравственный опыт в качестве важнейших факторов развития личностного языкового статуса конкретного человека.

Полиязыковое информационно-структурированное пространство (среда культурного взаимодействия субъектов образовательного процесса) организуется на принципах интегративности мышления и культуросообразности, стратегического развития в раскрытии личностного потенциала учителя и ученика, активных участников совместной деятельности (трудовой, познавательной, языковой, речевой, художественно-эстетической и коммуникативной) по творческому преобразованию педагогической действительности, представляющей собой систему интегрированных образовательных ситуаций. Проводимая работа потребовала обновления содержательных и технологических аспектов моделирования системы развивающих задания в полиязыковом информационно-образовательном пространстве современной школы. Это, в свою очередь, позволило определить важнейшие критерии сформированности личностного языкового пространства. К ним относятся: индивидуальный языковой тезаурус, индивидуальный языковой интеллект, индивидуальная языковая стратегия, индивидуальный языковой статус.

Вопросы самореализации личности (учителя и ученика) исследуются в контексте многоуровневой модели становления полиязыкового информационно-образовательного пространства.

К моделированию этой глобальной проблемы опосредованным путем учитель начинает приобщаться сначала за партой в качестве ученика, а затем в вузе в роли студента. Особое значение имеет система дополнительного профессионально-педагогического образования, где работа, направленная на совершенствование навыков самообразовательной деятельности учителя, призвана помочь ему овладеть или хотя бы приобщиться к успешному моделированию образовательного процесса в университете.

Однако, как показывает практика, результаты повышения педагогического мастерства не всегда “срабатывают” в реальной жизни. В рамках исследования полиязыкового информационно-образовательного пространства личности была предпринята попытка смоделировать такое пространство.

Были сформулированы следующие положения:

- качественное освоение учащимися полиязыкового информационно-образовательного пространства возможно не только прямым (что не менее значимо), но и опосредованным путем через высококвалифицированную деятельность учителя;
- чем больше элементов в арсенале языкового пространства самого учителя, тем богаче, содержательнее его педагогический потенциал, совершеннее квалификация и, в конечном счете, его педагогический профессионализм, так как многообразие связей и отношений возможно лишь при наличии множества признаков полиязыкового информационно-образовательного пространства;
- овладение полиязыковым информационно-образовательным пространством на профессионально-педагогическом уровне позволит учителю реагировать на малейшие трансформации в поведении (деятельности) учащихся;
- определение образовательных ситуаций, которые должны быть положены в основу системы специальных интегрирующих "развивающих" заданий, выступает в качестве приоритетной задачи учителя-исследователя.

Образовательное пространство высшей школы может стать реально полиязыковым, информационно-структурированным при условии учета объективно существующей системы взаимосвязанных между собой разнообразных невербальных и вербальных средств, "знакоформ" отражения психической деятельности человека. Из них к приоритетным отнесем:

Невербальность (искусственность). Сюда необходимо включить "жестовые языки" — язык жеста и мимики, язык физических движений, танца, язык глухонемых и т.д., выполняющие две основные функции — указания и экспрессии. В свою очередь, каждый субязык может иметь как письменную, зафиксированную основу, так и "видеоряд".

Вербальность (естественность). Здесь назовем множество "словесных" языков, на которых говорит человечество, пытающееся понять друг друга на уровне освоения понятий "добра и зла", "свободы", "права и достоинств личности", имеющих письменные и устные варианты.

Ко второстепенным, но не менее значимым, относятся:

Креативность. Язык художественного творчества, язык предметов и образа: поэзия, проза, музыка, живопись, архитектура и т.д.

Историчность. Язык исторической памяти, включающий древние (мертвые) языки, сохранившиеся в национальных письменных памятниках.

Локальность, благодаря которой мы имеем племенные языки, диалекты, жаргоны. Изучение общего праязыка народов Европы и Азии подтверждает, что человечество едино, что все мы — потомки одной семьи. Однако племена и народности, вышедшие в незапамятные века из лоно этой семьи, вовсе не рассыпались в мгновение ока по планете, сразу потеряв связь друг с другом. Человечество едино. Однако, изучая семьи языков мира, можно установить степень родства народов, то есть понять, какие племена отделялись от первичных племен раньше, какие позже и куда они расселялись. К примеру,

высока степень родства людей, говорящих на различных диалектах индоевропейского языка.

Социальность. Языки представителей разных социальных групп: язык мужчин, женщин, детей, подростков, молодежи. Языковое пространство различных категорий населения специфически представлено в разных народностях, о чем свидетельствуют многочисленные психолингвистические и социолингвистические исследования. Ярким примером является языковая ситуация современной Японии.

Профильность. Язык философии, психологии, педагогики, культурологии и этнологии, т.е. гуманитарных наук, а также языки точных естественнонаучных и математических наук, обеспечивающих профессиональное, узкоспециализированное общение людей, объединенных единой деятельностью. К языку жанрово-направленному предъявляются свои особые требования. Мы все знаем, что телефонный, деловой или бытовой разговор имеет ярко выраженную специфическую окраску во всех странах. И это лишь один из многочисленных примеров.

Формализованность. Это и машинные искусственные языки, которые пытались сделать языками “lingua franca” (международный язык общения) — удэ, воляпюк, эсперанто; языки математической символики; языки сигнализации (Морзе и т.д.).

“Становление полиязыкового информационно-образовательного пространства” и “Формирование культурологической компетенции личности” — два направления, которые в течение последних лет “прицельно” работают на языковой тезаурус, интеллект и статус преподавателя в профессионально-образовательном пространстве [4].

Главным предметом изучения иностранного языка является развитие всех видов иноязычной речевой деятельности и мышления, начиная с устной коммуникации и заканчивая развитием способностей к разноплановой работе с текстом по извлечению информации. Специфика иностранного языка как учебного предмета в большой степени заключается в тех целях и задачах, которые актуализуются в процессе его преподавания. Наряду с решением практической задачи - обучения общению - и реализации образовательных задач - повышения уровня общей и профессиональной культуры, культуры мышления, общения и речи и т.д. - иностранный язык несет в себе значительный воспитательный потенциал, заключающийся, в частности, в готовности содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну при межкультурных интеракциях, относиться с уважением к духовным ценностям других культур. Соответственно, основная цель - обучение навыкам профессиональной коммуникации - может быть достигнута только при обязательном взаимодействии энциклопедического, лингвистического, интерактивного аспектов. При формировании коммуникативной компетенции у специалистов необходимо воспитывать коммуникативные навыки, способствующие обеспечить адекватное межкультурное общение, диалог культур. Современные образовательные программы должны отвечать новым лингвистическим и культурным

требованиям. Поэтому необходимо стимулировать интегрирование языков, культур и информационных технологий для проведения в жизнь задач, стоящих перед современным обществом.

Как носитель культурного начала человечество может сохраняться и развиваться только при сохранении, взаимодействии и прогрессе составляющих его этносов, их языков и культур. Обеспечение этнокультурной преемственности, превращение культурного потенциала нации в достояние каждого человека необходимо потому, что без освоения опыта, накопленного в прошлом, не может быть успешной подготовки новых поколений к реальной жизни, к созидательной, подлинно гуманистической деятельности [3].

Список литературы

1. **Леонтьев А.** *Язык, речь, речевая деятельность.* М., 1985
2. **Бим И.Л., Каменецкая Н.П.** *О преподавании иностранных языков на современном этапе. // Иностранный язык в школе. – 1996. - №6.- С. 2-6.*
3. **Кастельс М.** *Информационная эпоха: экономика, общество и культура.* М.: ГУ ВШЭ, 2000
4. **Алексеева М.Б.** *Экоантропоцентричная концепция образования человека. Реальность и субъект. - 1998. - Т. 2. - N 2-3.- С. 131-148.*
5. **Буланкина Н. Е.** *Языковое и образовательное пространство: проблемы, поиски и решения.* Новосибирск, 1999.- С.17

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРЕДМЕТА ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Маслова О.В., Куклина А.И.

**Сибирский государственный аэрокосмический университет
им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск**

Важность обсуждаемой темы обусловлена тем, что гуманитаризация технического образования является одной из ведущих, наряду с фундаментализацией образования, стратегией обновления всей педагогической работы.

В настоящее время в образовательных учреждениях идея гуманитаризации обучения активно разрабатывается и культивируется. Одним из существенных критериев качества образования является его эффективность, то есть степень участия высшей школы в процессе преодоления тех трудностей, которые встают перед страной и в решении которых высшая школа должна сыграть существенную роль. Причем, в отличие от ряда других государственных институтов, система образования по определению не может ограничиваться только постановкой и решением тактических задач. Сама ее функция предполагает интенсивный поиск эффективного ответа на вопросы и проблемы, которые существуют не только сегодня, но и те, которые, с известной долей вероятности, могут прогнозироваться в будущем. В первую очередь это касается как целого ряда глобальных изменений, которые наша страна должна встретить в новом тысячелетии вместе со всем мировым сообществом, так и целого ряда жизненно важных для страны внутренних процессов и событий, в решении которых выпускникам наших вузов будет принадлежать решающая роль.

Под гуманитарным образованием в общем смысле следует понимать процесс формирования ценностных ориентаций общества, в частном – традиционно специфичную для данной культуры форму преподавания актуальной части комплекса ценностных положений и мотиваций, а также передачи системы навыков и техник, поддерживающих эту актуальную часть (классические гуманитарные дисциплины). Гуманитаризация образования предполагает наполнение его ценностными смыслами нравственной ответственности и гражданской активности, утверждение единства жизненных и рационально-познавательных установок, формирование навыков культуры организации трудовой профессиональной деятельности; она рассчитана на изменение ценностно-смысловых структур сознания обучающегося.

Идея гуманитаризации технического образования получила достаточно широкое обсуждение, однако активное внедрение этой идеи в учебно-воспитательный процесс затруднено недостаточной разработанностью сущности гуманитаризации образования как социально-педагогического феномена и принципов ее реализации – основных исходных целей, обуславливающих направление поисков в построении новой технологии образования. Поиск нового затруднен и отсутствием четко обозначенной общей

концепции гуманитаризации образования в условиях обучения студентов в техническом вузе. Сложность ситуации связывается также с изменениями в области преподавания гуманитарных дисциплин, утраты ими ведущей роли в образовательном процессе.

Настоятельная потребность в активизации процесса гуманитарной подготовки обусловлена не в последнюю очередь в целом низким уровнем культуры студентов образовательных учреждений технического профиля. Среди негативных черт отметим узкий кругозор этих студентов, отсутствие гибкости мышления, неадекватное поведение. Для многих характерна низкая культура речи, слабое владение не только иностранным, но и русским языком, неумение четко, грамотно сформулировать свои мысли, работать с научной литературой; слабо развита потребность в самообразовании и воспитании. Недостаточное знакомство с гуманистическими ценностями проявляется нередко в ослаблении интеллектуально-духовного развития, в преобладании технократического мышления. Все это в конечном итоге отражается на уровне профессиональной культуры будущего специалиста, на его качествах как профессионального работника.

Мнение преподавателей об уровне своей подготовки разделяют и сами студенты. По мнению студентов, главное качество будущего специалиста – профессионализм, а общекультурная подготовка должна осуществляться лишь в той мере, в какой это нужно для профессионального роста. При этом большинство студентов отмечают, что испытывают потребность в расширении кругозора, повышении уровня своей культуры. Особое значение в гуманитарной подготовке студентов приобретают проблемы человека, общение между людьми. Современный студент среди важных личностных качеств будущего специалиста выделяет умение строить взаимоотношения с другими людьми, знание законов человеческих взаимоотношений, что может в дальнейшем существенно помочь в решении жизненных проблем, нежели наличие узкопрофессиональных знаний.

Такое совпадение мнений преподавателей и студентов в ответе на вопрос «Чему и как учить?» в плане совершенствования гуманитарной подготовки студентов в условиях обучения в техническом вузе приводит к необходимости решения ряда задач, одна из которых – проблема развития языковой личности обучающегося. Эта проблема может решаться различными способами. Один из них – посредством создания интерактивного курса на базе совмещения двух дисциплин: «Иностранный язык» и курса лекций «Введение в специальность». Перенос с обучения иностранному языку как таковому на образование с помощью иностранного языка компенсирует недостатки обучения по отдельным дисциплинам и предстает перед обучающимися как специфическая интеллектуальная деятельность, а не просто сумма знаний, умений, навыков. Интегративная природа таких дисциплин, как лингвистика, коммуникативистика, кибернетика, социология позволяют им развиваться быстрыми темпами. Многие остальные гуманитарные науки в силу своего консерватизма остаются в недрах собственных технологий и методологической базы. Для того чтобы рассматривать традиционные возможности научного

познания, необходимо конструктивно использовать в разработке методологии опыт смежных дисциплин, который позволит сделать исследования действительности разносторонними, историчными и более глубокими. Соответственно, специалистов в области гуманитарных наук необходимо ориентировать на знание и использование междисциплинарных методов познания реальности. Поэтому в условиях обучения иностранному языку в техническом вузе целесообразно введение в качестве дополнения к курсу лекций по специальности, читаемых на иностранном языке, чтение курса лекций по дисциплинам «Технический перевод» (на иностранном языке), «Курс страноведения» (на иностранном языке) и ряд других возможностей.

В комплексе гуманитарной подготовки в современном техническом вузе на первое место все активнее выходит необходимость получения качественной языковой подготовки, что может помочь выйти на более широкие перспективы культурного развития. Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса в техническом вузе включает формирование языковой личности обучающегося, так как язык является персональным ресурсом личности. Язык, на котором говорит индивид, в определенной мере является показателем его социально-профессиональной принадлежности. Формирование языковой профессиональной культуры будущего инженера – не самоцель, но и не формальное дополнение к его общеобразовательной и специальной подготовки. Такого рода культура представляет собой органический элемент общей и профессиональной подготовки выпускника технического вуза, так как к самостоятельному творческому труду, наряду с техническими дисциплинами, ведет весь комплекс общеобразовательных предметов, включая и иностранный язык. Профессионализм специалиста проявляется в свободном оперировании понятиями и предполагает наличие развитой профессиональной речи.

Уникальность учебной дисциплины «Иностранный язык» состоит в том, что она, в отличие от других учебных предметов, является одновременно и средством и целью обучения. Язык и речевая деятельность сопровождают то, что важно и интересно будущему специалисту, что оказывается мощной подпиткой для развития хорошей языковой компетенцией. Высокий уровень учебно-познавательной деятельности и интерес к учению имеют одну и ту же основу – связь обучения с жизнью.

Классическая педагогическая теория, то есть традиционная педагогика, не всегда дает прямые ответы на практическое разнообразие конкретного и единичного в педагогическом явлении. Проблемы педагогического общения обусловлены деформацией коммуникативного (передача информации), интерактивного (взаимодействие в совместной деятельности), или перцептивного (взаимовосприятия и понимания друг друга всеми участниками воспитательно-образовательного процесса) компонентов. Это разрушает межличностный контакт. В данном случае целесообразен такой подход к учебному процессу, в результате которого возникает диалог, наибольшая восприимчивость и открытость педагогическому воздействию, и, как следствие, устанавливаются педагогически целесообразные отношения, которые подчинены достижению как образовательных, так и воспитательных целей.

Культурологический и профессиональный подход при отборе содержания обучения, а также личностный подход при организации учебного процесса формируют у обучающегося активно-положительное отношение к обучению, ценностные ориентации и мировоззрение. В результате происходит изменение качественных характеристик интеллектуальной и эмоциональной сфер деятельности выпускников технических вузов. Язык как инструмент приобретения знаний превращается в эффективное средство для интеллектуального развития личности будущего специалиста, через удвоение возможностей получения информации из мирового культурно-образовательного пространства.

Если основой для педагогического взаимодействия избирается не пассивно-информативный или авторитарно-монологический стиль, а доверительно-диалогический, то происходят позитивные изменения в познавательной, эмоциональной, поведенческой сфере всех участников общения. Создающаяся таким образом атмосфера доброжелательных отношений между преподавателем и студентом обеспечивает создание наиболее благоприятного эмоционального фона, позволяющего более глубоко и прочно усваивать и запоминать учебный материал. В целях реализации этих задач на кафедре «Иностранных языков для технических целей» нашего института наряду с обучением студентов навыкам технического перевода преподается курс по устной разговорной практике, который включает такие темы как: «Наш институт», «Путешествие», «Визит к доктору», «Остановка в отеле», «Картинная галерея» и многие другие разговорные темы, которые тесно связаны с жизнью как родной страны так и страны изучаемого языка. Такие темы, как «Знакомство», «Приветствие», «Выражение благодарности», «Согласие и несогласие», «Удивление», «Вежливый отказ» и другие дают возможность обучающимся усвоить культурные нормы общения, правила этикета, приобщают их к вежливому обращению, уважительному отношению к собеседнику, учат с вниманием относиться к внутреннему миру другого человека.

Приобретая более совершенные навыки и умения при изучении иностранного языка, обучающиеся совершенствуют и родной язык, усваивают определенные ценностные ориентации и проходят конкретный этап социализации. Лингво-культурный компонент содержания обучения становится конкретной дидактической целью. Действительность проходит для обучающегося через социально-обусловленный фильтр лингво-культуры и предстает в виде конкретных речевых моделей.

Гуманитаризация процесса обучения в техническом вузе также предполагает воспитание духовно богатого, интеллектуально развитого, хорошо знакомого с произведениями классиков мировой литературы, в том числе с произведениями авторов страны изучаемого языка, человека. В целях формирования нравственного облика студента необходимо обращать особое внимание на эстетическую сторону учебного процесса. Пытаясь пробудить интерес к быту, культуре, национальному наследию, искусству, литературе, историческому прошлому и настоящему страны изучаемого языка,

преподаватель использует самые разные формы и методы обучения. На занятиях используется такой материал, который учит мыслить, пробуждает интерес к языку, приобщает студентов к миру духовных ценностей, превращая художественно-эстетическое образование в обязательный компонент подготовки специалиста. Так, на кафедре «Иностранных языков для технических целей» нашего института студентам предлагается в качестве дополнительного чтения выбрать художественное произведение одного из английских или американских авторов. Практика показывает, что студенты с большим желанием и заинтересованностью относятся к таким заданиям и, нередко, читают даже значительно больше, чем предлагает преподаватель.

О НАЗВАНИИ И НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СТРУКТУРЫ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КАФЕДР

Матяш С.А., Просвиркина И.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В связи с переходом на новый Федеральный государственный образовательный стандарт [1], ориентированный в общем и целом на сокращение часов на изучение теоретических дисциплин, уменьшение часов на аудиторную работу и соответствующее увеличение часов на самостоятельную проработку материала студентами, особенное значение приобретает отбор тем на те и другие виды работы, правильно расставленные акценты на изучаемых проблемах. Но кто определит правильность расстановки этих акцентов? Очевидно, кафедра, являющаяся, как известно, главным учебно-методическим звеном системы высшего образования. В предлагаемом докладе речь пойдет о некоторых проблемах современной жизни университетских кафедр. Объектом анализа будут преимущественно кафедры факультета филологии, где работают авторы доклада; остальные кафедры привлекаются эпизодически по мере постановки и рассмотрения конкретных вопросов. Нас будут интересовать вопрос о названии кафедр и вопрос о включении в состав кафедр тех или иных учебных дисциплин.

Наши размышления предварим небольшой этимологической справкой. Как известно, слово «кафедра» греческого происхождения: *kathedra* – буквально – сидение. Кафедрой в ранних христианских церквях называлось епископское кресло, находившееся за алтарем, в аспиде (Словарь античности [2]). Позднее кафедрой в христианских церквях назывались (и продолжают называться) возвышения для чтения проповедей. Разного рода возвышения для чтения лекций в вузах также стали называться кафедрами (попутно отметим, что, к сожалению, в аудиториях нашего университета кафедры в этом значении слова отсутствуют, что создает определенные неудобства лектору). По мере развития образования слово «кафедра» приобрело интересующее нас значение. Согласно толковым, энциклопедическим и иным словарям, кафедра « <...> в вузе основное объединение научно-преподавательского состава по одной или нескольким родственным дисциплинам» (Российский энциклопедический словарь [3]); или « <...> объединение профессорско-преподавательского состава и научных работников одной или нескольких тесно связанных между собой научных дисциплин» (Словарь иностранных слов [4]). Список формулировок можно увеличить, но и приведенных достаточно для того, чтобы увидеть их очевидное однообразие: все они указывают, во-первых, на объединение научно-преподавательского состава (в формулировке Российского энциклопедического словаря фигурирует «основные», видимо, с учетом существования в современных вузах многих других объединений), во-вторых, указывают на то, что на кафедре происходит объединение работников «одной» дисциплины, другие дисциплины либо «родственные», либо «тесно между собой связанные». Поэтому традиционное название университетских кафедр –

по одной, ведущей, дисциплине – кафедра русской литературы, кафедра современного русского языка, кафедра химии, кафедра алгебры и т.п. Названия некоторых кафедр нашего университета вполне соответствуют данному понятию «кафедра».

Однако реалии сегодняшнего дня таковы, что практически на всех кафедрах читается множество «родственных» дисциплин. И тогда возникает отнюдь не праздный вопрос о том, какие дисциплины следует выносить в название кафедр, поскольку все дисциплины, понятно, в названии отражены быть не могут. Осмысление опыта названий кафедр в Оренбургском государственном университете и в других вузах Российской Федерации позволяет говорить о том, что пути «укрупнения» названий могут быть разные: обозначение специальности в целом (кафедра связей с общественностью, кафедра перевода и переводоведения, кафедра русского языка и литературы), обозначение отрасли науки (кафедра геологии), обозначение нескольких предметов (кафедра деталей машин и прикладной механики). В последнем, достаточно распространенном, случае учитывается ряд факторов: традиции наименований университетских кафедр, наличие на кафедре специалистов высшей квалификации и – соответственно – аспирантуры, соотнесенность с научными специальностями. В числе перечисленных факторов выделим последний. Как известно, в настоящее время нет прямого соответствия между номенклатурой специальностей высшего образования и номенклатурой научных специальностей, однако в реальной практике функционирования кафедр не только как учебно-методических центров, но и центров научных, такое соответствие предполагается и даже требуется. В качестве красноречивого примера можно привести огорчительный факт из научной жизни кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка факультета филологии Оренбургского государственного университета. Указанная кафедра не смогла выступить в качестве «ведущей организации» при защите диссертации в Томском государственном университете по теме «В.Жуковский и Т.Мур» не из-за отсутствия в ОГУ специалистов по зарубежной литературе (курс истории зарубежной литературы по данной кафедре много лет читается), а из-за названия кафедры: кафедра называется «русской филологии», а Томас Мур – английский писатель. Из этого факта следует сделать вывод о том, что в случаях, когда те или иные важные дисциплины не могут быть зафиксированными в названии кафедры, название кафедры должно быть по крайней мере таким, чтобы функционирование той или иной дисциплины по данной кафедре не противоречило здравому смыслу, не нарушало логику научного знания и не препятствовало учебно-методической и научной деятельности кафедры в полном объеме.

Согласно определению понятия кафедры, с которого мы начали свой доклад, очевидно, само открытие кафедры и выбор ее названия является вторичным, т.е. следствием появления в вузе определенных специальностей и соответствующего количества часов по одной или родственным дисциплинам. Однако в практике вузов может быть, как известно, и обратный процесс: дисциплины (как традиционные, так и новые) закрепляются за уже ранее

открытыми кафедрами. В этом плане в обоих случаях в практике вузов, в частности, в практике факультета филологии ОГУ, могут появиться уязвимые места. Одно из них – дублирование, т.е. преподавание одних и тех же дисциплин не на одной, а на нескольких кафедрах. В числе этих дисциплин «Введение в языкознание»; «История мировой литературы». Что касается дисциплины «История мировой литературы», то она, по мнению авторов доклада, должна читаться по кафедре теории и истории литературы, а при ее отсутствии – на той кафедре, где «литература» отражена в названии. В этой связи следует отметить, что на факультете филологии в названии ни одной из семи кафедр слово «литература», к большому сожалению, не фигурирует, несмотря на наличие аспирантуры по двум литературоведческим специальностям.

В последние годы в связи с проблемой дефицита академической нагрузки в ОГУ появилось еще одно уязвимое место. Реальная наполняемость кафедр большим количеством дисциплин и прецеденты дублирования стали провоцировать иные кафедры (главным образом – выпускающие) не рейдерский захват «чужих» предметов. Примером может быть ситуация с дисциплиной с общим названием «Русский язык и культура речи», вернее, с дисциплинами, которые связаны с данной дисциплиной, т.к. являются ее разделами, например, деловая коммуникация; деловая корреспонденция; документоведение; современный научно-технический язык, культура дискуссий и презентаций. Данная дисциплина преподается по кафедре русской филологии и методики преподавания русского языка. Юристы убеждены, что они культуру судебной речи могут преподавать лучше филологов, а в нынешнем учебном году лингвистические дисциплины взялись преподавать строители, электрики. Если культуру речи может преподавать любой грамотный преподаватель, тогда можно предположить, что физкультуру может преподавать любой физически здоровый преподаватель, делающий утреннюю гимнастику и играющий на досуге в футбол, а английский или другой иностранный язык – любой, прилично говорящий на этом языке человек?

Если не шаржировать ситуацию, а серьезно обсуждать вопрос о том, кто должен читать историю литературы, иностранный язык, философию, этику, философию науки, культуру речи и т.п., то следует признать, что у сторонников подхода «мы все сами» есть определенный резон, так как выпускающие кафедры подчас лучше других знают, какие знания, умения и навыки по общеобразовательным дисциплинам нужны их выпускникам. Однако сформулированный вопрос не новый, и ответ на него давно дан. В традиции классического университетского образования всегда было и остается понятие профессиональной направленности, не случайно рабочие программы по одной и той же дисциплине (к примеру, по «Культуре речи») готовятся для разных специальностей отдельно, и руководство университета справедливо требует их согласования с преподавателями, ведущими базовые дисциплины. Вопрос о характере подобных согласований – вопрос о мере ответственности и компетентности выпускающих кафедр – требует рассмотрения в специальном докладе. А наш доклад мы завершаем напоминанием об исконном значении

понятия «кафедра», напрямую связанного с необходимостью повышения профессионализма университетского образования, особенно в условиях перехода на новый образовательный стандарт.

Список литературы

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология. 2010 [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/032700b.pdf>*
2. *Словарь античности / пер. с нем. М.: Прогресс, 1989. - С.255.*
3. *Российский энциклопедический словарь, кн. 1, М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. - С.657.*
4. *Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М.: Русские словари, 2003. - С.348.*

РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Мачнева Л.Ф., Мороз В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Любой преподаватель знает, что заинтересованный студент учится лучше; точно так же любому начальнику, менеджеру и просто наблюдательному человеку известно, что продуктивнее работает тот сотрудник, который относится к делу «с самоотдачей», то есть тот, который заинтересован в работе.

Данные исследований, посвященных изучению мотивации человеческой деятельности, а также данные исследований личности показывают, что успешность человеческой деятельности определяется тремя факторами: силой мотивации (стремлением к успеху), наличием в ценностной системе человека ценностей достижения, а также освоением необходимых навыков и умений.

К измерению мотивации успеха и стремления к достижению следует подходить с точки зрения эмоции интереса. Чем больший интерес вы испытываете к какому-то делу, тем сильнее ваше стремление сделать это дело хорошо.

Эмоции играют важную роль и в формировании ценностной системы человека. Невозможно представить себе ценность, не имеющую эмоционального значения для ее обладателя. Мы ценим то, что пробуждает в нас определенные чувства, тем более значимы для нас соответствующие им ценности.

Приобретение, формирование навыка зависит от целой совокупности условий, главными из которых являются способности и интерес. Есть навыки, которые могут быть выработаны и развиты только при наличии у человека врожденной способности к ним; однако, каким бы талантом ни обладал человек, он должен оттачивать, шлифовать его в практической деятельности, иначе этот талант останется не востребуемым. Постоянная практика необходима и для поддержания высокого уровня профессионализма.

Ряд исследователей установили, что позитивные эмоции повышают продуктивность когнитивных процессов, таких как мышление, запоминание, категоризация, способствуют креативному подходу к решению различного рода проблем [1].

Шаховский В.И. объясняет суть лингвистического подхода к изучению эмоций следующим образом: есть мир (объект), есть человек (субъект), способный отражать мир. Но отражает этот мир человек не механически, а пристрастно, избирательно: только то, что ему необходимо в данный момент или по каким-либо причинам интересно. Эмоции этот процесс отражения регулируют, выступая в роли посредника между миром и его отражением в языке человека: эмоции выражают значение объектов мира для человека. Эмоции как психическое явление отражают, то есть воспроизводят, в сознании человека его эмоциональные отношения к миру. Эти эмоциональные

отношения являются хотя и субъективными, но социально осознанными и потому в определенной степени типизированными [2].

По мнению, С. Кербрат – Оречиони, место эмоций в лингвистике XX века минимально, так как проблема выражения эмоций не является основной. Действительно, язык служит, прежде всего, для передачи актуальной информации, для рациональной обработки полученных знаний и для их трансляции от поколения к поколению, но все эти процессы не могут сопровождаться чувствованиями, переживаниями, желаниями и потому не могут не учитываться лингвистикой. Подобные мнения ученых, видимо, появились под влиянием мнения Э. Сепира, который считал язык инстинктивным средством. По Э. Сепиру, «образование *идеи* для языка имеет большее значение, чем проявление воли и эмоции». Шаховский В.И. считает, что с этим мнением сегодня согласиться нельзя, поскольку в человеке все движимо эмоциями, в том числе его креативное мышление, его аксиологическое поведение, все его вербальные рефлексии, в том числе и эмоциональные [2].

При этом исследователи долгое время не уделяли внимания изучению эмоционального компонента межкультурного общения, который, как представляется, всегда выступает в качестве специфического доминантного тренда в национальном характере и в национальных стереотипах любой культуры.

Являясь ценностным континуумом языка, категория эмотивности, по мнению Шаховского В.И., пронизывает все сферы жизнедеятельности (человеческого бытия), и, в частности, оказывается в центре проблемы понимания языковой личности. Любая человеческая деятельность обязательно имеет в своей основе эмоциональные переживания, которые приносят в лексику и фразеологию языка едва уловимую химическую субстанцию, варьирующую их эмоциональные смыслы в различных коммуникативных ситуациях и их интерпретацию речевыми партнерами.

Шаховский В.И. полагает, что конкретную культуру объединяет общая история, и что каждая культура в определенной степени сама осознает свое отличие от других культур. Это происходит потому, что каждая культура имеет свои размеры, своя форма и свой взгляд на ценности. Сложность изучения этнических ценностей, в том числе и эмоциональных, заключается в том, что человек, с одной стороны, является источником этих ценностей, а с другой, - их инструментом (и актером – имитатором)

По словам Шаховского В.И. уже точно известно в лингвокультурологии и во внешней коммуникативистике, что нормы своих ценностей нельзя применять к иным национальным характерам/культурам в ситуации межкультурной коммуникации. Суждениям и действиям в «чужом» стане должна предшествовать информация (знания) о морально – этических и культурных правилах этого стана, их корнях, этнокультурных отличиях и о последствиях их игнорирования для успешной коммуникации.

В целях обучения человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре все правила, регулирующие эмоциональное речевое поведение в

различных культурах, должны быть изучены и описаны не только в целях лингвокультурологии, но и в лингводидактических целях.

Общее содержание сообщения достигается, как известно, совокупностью лингвистических и паралингвистических, в том числе и невербальных средств. Трудно не согласиться с В.И. Шаховским, что наступила пора при обучении иностранному языку обучать всем коммуникативным субкомпетенциям: лингвистической, страноведческой, культурологической, эмоциональной и невербальной (паралингвистической). Только на их совокупной базе возможно формирование истинно коммуникативной компетенции, позволяющей ускорить инкультурацию и инсоциализацию обучаемого. Решение этой методологической задачи требует разработки новых учебно-методических проектов и новых лингвокультурологических справочников предписывающего типа.

Игра вообще, а не только языковая – одно из самых серьезных занятий, на которые только способен человек, поскольку она находится в самом основании человеческого бытия. С ее помощью человек обретает новые смыслы в жизни и расширяет свое жизненное пространство.

Среди различных форм языковой игры как разновидности речетворчества выделены нонсенсы, пародии, парадоксы, анекдоты, шутки, палиндромы, заумь, каламбуры, интертекстуальная импликация и многие другие явления. Многообразие способов игры с языковыми знаками, эмотивными смыслами, использование фоносемантики, эмотивного словообразования, межъязыковой и внутриязыковой омофонии и возможностей языковых единиц различных уровней свидетельствует о широком распространении языковой игры в экспрессивной, манипулятивной и карнавальная (по М.М.Бахтину) функции. Мотивом всех этих случаев лингвопластики являются эмоции играющего с языком.

Языковая игра является одной из ведущих категорий эмоциональной коммуникации, которая в эпоху демократизма и либерализации отражает социальную свободу языкового сознания представителей различных лингвокультурных сообществ (русского, немецкого, английского, американского и др.). В основе языковой игры лежат эмоциональные категориальные ситуации и ситуации, мотивирующие появление эмоций языковой личности, которые находят выражение в разнообразных формах речевого поведения.

Через языковую игру реализуются лингвокреативные потенции человека, адаптирующего речевое поведение к эмоциональным контекстам общения. Языковые игры осуществляются внутри эмоциональной рамки высказывания, стартовой границей которой является эмоциональный мотив продуцента, а финальной – эмоциональный коммуникативный эффект: гедонистический для продуцента и, как правило, комический для реципиента.

При этом реципиентом может быть как непосредственный (прямой) адресат, так и косвенный (то есть наблюдатель, слушающий, не адресат). Естественно, коммуникативные эффекты языковой игры у наблюдателей при

этом могут не совпадать с заданным говорящим интенциями, если фоновые знания, объединяющие продуцента и реципиента, закрыты для наблюдателя.

Языковая игра – не только вид развлечения и эмоциональной фатик, фасцинации, это, прежде всего, форма проявления креативной способности языковой личности и ее эмоционального интеллекта.

Список литературы:

1. **Изард, К.Э.** Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
2. **Шаховский, В.И.** Лингвистическая теория эмоций : монография/В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Мерзлякова Н.С.

Кумертауский филиал ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Кумертау

На рубеже 20 – 21 веков отмечается глобализация мира, предполагающая сближение народов, усиление их межкультурного взаимодействия. В вопросах глобализации тесно переплетаются шесть аспектов: политический, экономический, образовательный, информационный, лингвистический и культурологический. Глобализация соприкасается и с вопросами поликультурного и межэтнического взаимодействия между народами. Тенденции современного общества в социальном, культурном, экономическом, политическом планах привели к образованию поликультурного социума. Поликультурный социум – такое образовательное пространство, в котором проживают и обучаются представители разной этнолингвистической, религиозной и социально-экономической принадлежности.

Глобализация в целом оказывает позитивное влияние на экономическую, политическую и социокультурную ситуацию в мире, но в то же время несет угрозу стирания самобытности народов. Изменения, происходящие в современном мире, указывают на необходимость создания единого геополитического пространства на основе интеграции культур и народов с целью их дальнейшего сближения и духовного обогащения. Все это обосновывает значимость поликультурного образования, целью которого выступает формирование человеческой культуры, творческой личности, способной к продуктивной деятельности в поликультурной среде. Сегодня в мире существуют вопросы для решения которых требуются усилия множества стран или населения всего мира. Поэтому современная действительность ставит перед образованием задачу воспитания молодежи в духе мира и уважения всех народов и формирования умения общаться и сотрудничать с людьми различных национальностей, вероисповеданий, социальных групп, понимать и ценить своеобразие культур других народов.

А.В. Кирьякова отмечает, что меняющееся образование в изменяющемся мире привело к пониманию необходимости выработки новой стратегии университетского образования в контексте глобализации. Межкультурная коммуникация в настоящее время может быть также названа императивом университетского образования. Прежде всего, потому, что университетское образовательное пространство университета не может быть монокультурным [1].

По мнению С.Г. Тишулиной, растущее осознание мировой общественностью обострения противоречия между повышением уровня полиэтничности социальной среды, в которой живет и трудится человек, и его неподготовленностью к изменяющимся условиям жизни, выдвинуло это направление в развитии образования на первый план. Назначение же

поликультурного образования реализуется посредством признания человеческой национальной культуры фактором развития образования и необходимости его осуществления в контексте диалога культур [2].

Согласно Т.Д. Гальсковой активизация диалога культур, политических и экономических контактов между государствами повышает прагматическую значимость владения иностранными языками. В этих условиях особенно важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. К такому «механизму» можно с полным правом отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа — принцип многоязычия и поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность молодежи [3]. Т.Д. Гальскова отмечает, что «в наступающем новом многомерном и многокрасочном с точки зрения языков и культур мире устаревшая ценность опыта уступает ценности творчества, ценности развития личности в динамично изменяющемся мире. Этот факт также подчеркивает важность языкового образования, базирующегося на межкультурной парадигме. Социальная и академическая мобильность личности призвана помочь ей глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации» [3, 55].

Возрастающий интерес к огромному социализирующему и воспитательному потенциалу иностранного языка обусловил появление и стремительное развитие такого направления как «языковое поликультурное образование». Именно поликультурное образование студентов средствами иностранного языка играет важную роль в процессе их развития, воспитания и культурного самоопределения.

Поликультурное образование составляет интегративную часть общего образования и ориентировано на формирование индивида, готового к активной созидательной деятельности в развивающейся среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, верований [2].

Назначение поликультурного образования реализуется посредством признания человеческой национальной культуры фактором развития образования и необходимости его осуществления в контексте диалога культур. Целями поликультурного образования являются:

- формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к своей собственной культуре,
- создание поликультурной среды как основы взаимодействия личности с элементом других культур;
- формирование способности индивида к культурному личному самоопределению[2].

Основные понятия, лежащие в основе поликультурного образования – образование и культура.

Как отмечает Л.В. Колобова, раскрытие сущности поликультурного образования требует глубокого осмысления многомерных и сложных связей культура – образование, культура – человек, культура – окружающий мир, культура – общество. Л.В. Колобова под образованием понимает успешную социализацию индивида, активно осваивающего культурное наследие человечества и такое толкование, связывающее образование и культуру, представляется особенно актуальным, ибо в процессе поликультурного образования осуществляется совместное движение обучающихся и обучаемых к целям образования, опосредованное культурным содержанием и методами его усвоения [4].

Одним из ведущих западных специалистов по проблеме интеграции культуры и образования является американский психолог и педагог Джером Брунер. Дж. Брунер утверждает, что обучение лишь частично отражает то, каким образом культура подготавливает ребенка к жизни. Задачи, стоящие перед образовательным учреждением, обретают смысл лишь в более широком контексте, когда речь идет о том, чего общество стремится достичь с помощью образования. Согласно Дж. Брунеру невозможно исследовать умственную деятельность человека вне ее культурного пространства [5].

Существенное влияние на развитие поликультурного образования в различных странах мира оказывают процессы, происходящие сегодня непосредственно в системе образования. Российское образование становится все более открытым по отношению к индивиду, к социуму, миру в целом [4].

Л.В. Колобова отмечает, что для современных образовательных систем содержание поликультурного образования должно отвечать таким критериям, как:

- отражение в учебном материале гуманистических идей, идей свободы и ненасилия;
- характеристика уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира;
- раскрытие в культурах российских народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии;
- приобщение студентов к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях;
- гуманизм, который выражает безусловную веру в добрые начала;
- демократизм, базирующийся на признании равных прав и обязанностей взрослых и детей, предоставлении последним свободы жизнедеятельности в семье, школе, в социальной среде;
- толерантность, терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам, к особенностям различных народов, наций, религий;
- компетентность, т. е. необходимость формирования особых способностей по овладению знаниями, воспитания интеллектуальной личности, способной решать задачи творческого характера в поликультурном обществе;
- базовое основание содержания поликультурного образования, в

качестве которого призван выступить гуманистический, ценностно-культурологический подход.

Проблема поликультурного образования на мировом, региональном и федеральном уровнях не только является актуальной, но и отражает реальную действительность, обладает тенденцией к развитию [4].

Поликультурное образование рассматривается как особый способ формирования определенных социально-установочных и ценностно – ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, что позволяет будущему специалисту осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Развитие толерантности является объективной потребностью современного общества. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним.

Согласно Н.Г. Марковой основную роль в формировании толерантных взаимоотношений между людьми отводили и отводят образованию, которое традиционно трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта накоплений в виде системы знаний, умений и навыков, отношений и рассматривают как часть социализации. Формируя личность будущего специалиста в любой области посредством развития у него культуры межнациональных отношений, вуз одновременно определяет жизнь будущего подрастающего поколения. Поэтому умение последующих поколений во многом зависит от качества сегодняшней подготовки студентов высшей школы, от обновления и демократизации общества, в целом, овладения культурой межнациональных отношений. Проблема формирования культуры межличностных и межнациональных отношений решается, прежде всего, через поликультурное воспитание. Поэтому проблема поликультурного образования привлекает все большее внимание ученых, деятелей культуры и образования, политиков [6].

Высшее учебное заведение имеет потенциальные возможности для разрешения проблемы формирования толерантности, оказывает наибольшее воздействие на студентов, целенаправленно и систематично влияя на процесс развития самосознания их личностей [7].

Понятие «толерантности» формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Лингвисты понимают под толерантностью терпимость, снисходительность к чужим недостаткам. Политологи рассматривают толерантность как способность человека, сообщества, государства слышать и уважать мнение других, невраждебно встречать мнение, отличное от своего.

Согласно Н.Г. Марковой толерантность является образовательным компонентом взаимодействия между людьми, принадлежащим к разным этносам, культурам, традициям, религиям [6].

В понимании Р.Р. Валитовой, «толерантность – это моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям,

независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам; необходима по отношению к особенностям различных культурных групп или к их представителям»[8, 34].

Л.В. Колобова подчеркивает, что поликультурное образование должно быть направлено на раскрытие и проявление лучших человеческих качеств, национального самосознания и межнациональной толерантности с целью сближения народов и культур [9].

Для формирования толерантности должна быть поликультурная среда, среда, владеющая не только отечественными культурными ценностями, но и ценностями, принадлежащими всему человечеству. На современном этапе перед всеми учебными заведениями стоит задача поликультурного образования подрастающего поколения. Поэтому важным условием является создание поликультурной среды, способствующей признанию культурной самобытности народов и формированию политолерантности [6].

По мнению Е.А. Пугачевой «формирование толерантности студентов предполагает понимание каждым человеком уникальности других народов, многообразия их культур и исторических особенностей; целенаправленное и планомерное, систематическое обучение отказу от насилия; привитие уважения к другим, солидарности и сопричастности, которые базируются на осознании и принятии собственной самобытности, способности к признанию мужественности человеческого существования в различных культурных и социальных аспектах» [7, 14]. Поликультурное образовательное учреждение рассматривается Е.А. Пугачевой как локальное социальное образование, которое является модулем целостного поликультурного образовательного пространства. Это не просто институт формирования знаний, умений, навыков и организации воспитательного влияния, в котором осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного. Кроме того, это особый подуровень существования педагогической деятельности, на котором общеобразовательное учреждение предстает как часть конкретной общественной структуры города, обеспечивающая педагогическую поддержку адаптации личности в поликультурной среде [7].

Л.В. Колобова отмечает, что «в многонациональном сообществе ребенок формируется под влиянием поликультурной среды и должен адаптироваться к ней. Критерием успешности воспитания может считаться только усвоение ценностей многих культур, а не замкнутость в рамках одной из них» [9, 111].

Образ толерантной личности сочетает важнейшие характеристики, отражающие психолого-этические линии человеческих отношений: гуманность, рефлексивность, свобода, ответственность, защищенность, гибкость, уверенность в себе, самообладание вариативность, перцепция, эмпатия, чувство юмора [10].

В своей работе В.П. Комаров и О.В. Исаева определяют следующие направления педагогической деятельности в процессе формирования толерантности:

- активизация интереса к жизни и деятельности различных культурных, национальных, конфессиональных, социальных групп и воспитание адекватного восприятия их своеобразия;
- формирование целостного представления о теории и практике толерантного общения и взаимодействия;
- пропаганда общечеловеческих ценностей, основанных на достижениях мировой культуры;
- воспитание этических и правовых норм поведения в межличностном общении;
- развитие способности к прогнозированию конфликтных межличностных ситуаций и их упреждению;
- воспитание культуротворческих способностей в толерантном общении, опирающихся на умения присваивать и преобразовывать накопленный человечеством мировой опыт.

В содержании высшего образования выделено три блока формирования толерантности:

- обеспечивающий возможность личности самоидентифицироваться по принадлежности к той или иной культуре, общности, социальной группе;
- создающий условия для вступления личности в равноправный диалог с имеющимся инокультурным, иномациональным, иноконфессиональным, иносоциальным окружением;
- обеспечивающий возможность включенности личности в современные мировые общецивилизационные процессы [10, 117].

Таким образом, поликультурное образование предполагает развитие позитивного опыта общения с людьми различных наций, создает основу для взаимообогащения культур, поликультурная образовательная среда позволяет воспитывать студентов в духе толерантности в условиях реального диалога культур.

В представленных формулировках целей и задач различных подходов к поликультурному образованию четко прослеживается тенденция к их усложнению, повышению требований: от знакомства с чужой культурой и воспитания терпимости к ней до анализа собственной системы ценностей и поиска новых масштабов и образцов поведения.

В своем исследовании В.И. Бондаренко подчеркивает, что существенную роль в поликультурном образовании играет изучение общечеловеческих ценностей и мировой культуры. Эти ценности являются отражением человеческих отношений, верований и жизненного опыта. Ценности могут быть и сугубо личными, но наиболее важные из них одинаковы для людей одной нации, культуры или религии. Существуют, однако, ценности универсальные, распространенные столь широко, что они даже в какой-то мере определяют, что значит быть человеком. Для поликультурного образования важны как универсальные ценности, которые определяют групповую принадлежность и создают уникальные культуры и взгляды на мир, так и сугубо личные, которые помогают каждой личности взаимодействовать друг с другом [11].

По мнению А.А. Поляковой категория «ценность» является связующим звеном между культурой, диалогом (полилогом) культур и образованием [12]. Диалог культур выступает в качестве методологического принципа совершенствования высшего образования, интенсифицирует процесс развития аксиологического потенциала личности студента вуза. Развитие аксиологического потенциала личности студента предполагает присвоение личностью в образовательном процессе вуза ценностных смыслов диалога культур. Динамика развития этого потенциала представлена прохождением ряда этапов: полиаккультурации, аксиологизации, построение жизненной перспективы. «Полиаккультурация личности – этап вхождения личности в мир диалога культур посредством учебно-познавательной деятельности. Средой познания здесь служит поликультурное образовательное пространство, инструментом познания – язык» [12, 102]. Кроме того, развитие аксиологического потенциала личности предполагает изменение или развитие образа «Я» в мире людей, а не только в мире новых социокультурных структур. В образовательном пространстве становится возможной ориентация студента на общечеловеческие ценности в культуре, на ценности образования, воспитания, удовлетворение духовных потребностей личности в самоуважении, саморазвитии; формирование жизненной позиции личности, ее творческой самостоятельности, активности, инициативы, то есть обеспечение интеллектуального, нравственного развития личности [12].

Н.Г. Маркова говорит о том, что на современном этапе перед всеми учебными заведениями стоит задача поликультурного образования подрастающего поколения и важным условием является создание поликультурной среды, способствующей признанию культурной самобытности народов и формированию толерантности. Понимание и признание культуры другого народа – важнейший шаг по развитию у подрастающего поколения толерантного сознания, что является показателем восприятия и принятия многообразия мира. Знание культурных этносов, национальностей развивает этноориентированную личность, способную к творческому саморазвитию в поликультурном обществе [6]. Н.Г. Маркова считает формирование кросскультурной грамотности первоочередной задачей, поскольку обучение в вузе связано с интенсивным развитием у студентов общечеловеческих ценностей, формированием мировоззренческих позиций и убеждений. Кросскультурная грамотность рассматривается как основа национального общения и взаимного понимания. По определению Н.Г. Марковой, кросскультурная грамотность – «сложное системное образование, которое в себя включает знание, понимание, уважение языка, традиций, обычаев и национальной психологии того или иного этноса или народа» [6, 156].

Таким образом, поликультурное образование направлено на создание творческой, толерантной личности, способной создать материальные и духовные богатства, воспитанной на национальных и общечеловеческих ценностях. В условиях интеграции российских вузов в международное научно-образовательное пространство, диалога цивилизаций, ментальностей и культур

стратегия образования и воспитания обеспечивает объединение национальных и глобальных ценностей, формирование широкой профессиональной идентичности специалистов разных стран на основе принципа толерантности. Консолидирующий эффект для специалистов в поликультурной среде представляют такие ценности, как профессионализм, компетентность, самореализация, инициативность, ответственность, умение работать в команде, креативность, а язык способствует осознанию отраженных в нем ментальных особенностей нации, при овладении которыми можно быть адекватно понятым носителями языка.

Список литературы:

1. **Кирьякова, А.В.** Аксиологические императивы университетского образования в контексте глобализации // *Актуальные проблемы проектирования образовательных систем: материалы всероссийской научно-практической конференции.* – Кумертау, 2007. – С.10–16.
2. **Тишулина, С.Г.** Поликультурное образование в системе подготовки будущих учителей / С.Г. Тишулина // *Вестник МГТУ.* – 2006. – №4, том 9. – С.573–575.
3. **Гальскова, Т.Д.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. / Т.Д. Гальскова – М.: Издательский центр Академия, 2004. – 336с.
4. **Колобова, Л.В.** Поликультурное образование как педагогический феномен / Л.В. Колобова // *Вестник ОГУ: Гуманитарные науки.* – 2006. – №9, часть 1. – С.28–32.
5. **Bruner, J.S.** The culture of education. / J.S. Bruner. – Cambr. Mass.: Harvard University Press, 1996. – P. 1 – 83.
6. **Маркова, Н.Г.** Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова// *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки.* – СПб., 2008. – С.156–162.
7. **Пугачева, Е.А.** Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Пугачева Елена Александровна. – Н. Новгород, 2008. – 27 с.
8. **Валитова, Р.Р.** Толерантность: порок или добродетель/ Р.Р. Валитова // *Вестник Московского университета: серия 7. Философия.* – 1996. – №1. – С.33–37.
9. **Колобова, Л.В.** Многоаспектность поликультурного образования / Л.В. Колобова // *Вестник ОГУ: Гуманитарные науки.* – 2005. – №10, том 1. – С.105–114.
10. **Комаров, В.П.** Воспитание толерантности у студентов университета / В.П. Комаров, О.В. Исаева // *Вестник ОГУ.* – 2003. – №4. – С.112–118
11. **Бондаренко, В.И.** Социально-педагогическая деятельность «открытой» школы в поликультурной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бондаренко Валентина Ивановна. – Ставрополь, 2005. – 21 с.

12. **Полякова, А.А.** Теория и практика развития аксиологического потенциала личности студента в диалоге культур / Аксиологизация образования. Фундаментальные исследования в педагогике. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – С. 90–119.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Минакова Т.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург.

В условиях модернизации российского образования основная цель высшего профессионального образования это - подготовка квалифицированного специалиста, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов.

Быстрый рост международных связей определил необходимость изучения проблем обучения иностранному языку широкого круга специалистов для решения своих профессиональных задач. Известно, иностранный язык, будучи обязательным элементом профессиональной подготовки специалиста, является фактором общекультурного развития личности.

Обусловленное социальным заказом общества иноязычное деловое общение является одной из самых значимых составляющих содержания обучения специалистов. Вузовский курс иностранного языка призван носить коммуникативный характер, поэтому его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля.

Современная ситуация развития системы образования рассматривает проблему требований к выпускникам вузов в свете компетентностного подхода.

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. Компетентности формируются в процессе обучения, и не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры.

В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается обучающийся.

В основном исследователи понятие профессиональной компетентности сводят к готовности и способности к успешной профессиональной деятельности на основе приобретенных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств и убеждений.

В работах современных лингводидактов отмечается, что лингвистика, язык для специальных целей (ESP), лингвострановедение, ссинтегрировавшись, составляют элемент сопряженности трех областей знаний, синтезирующих „Образ профессионального мира“ – профессиональный круг знаний в его многообразных проявлениях.

Таким образом, в структуре профессиональной компетентности языковой личности будущего специалиста выделяют лингво-коммуникативную и социокультурную компетентность

Главной задачей курса иностранного языка в высшем учебном заведении была и остается «обучать студентов практическому владению языком».

Однако в новых экономических условиях культурные связи между народами стали чрезвычайно актуальными. Знание факторов культуры играет важную роль при обучении иностранным языкам.

Отсюда, значительно изменилась суть понятия «практическое владение». Это не только язык конкретной специальности, но и деловой язык, а главное – умение дифференцированно применять язык в варьирующихся ситуациях делового общения, знание культурологического аспекта, т.е. формирование «вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры» [1;190].

Общение это не только вербальный процесс, зависящий от суммы языковых знаний. Его эффективность зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения, наличия фоновых знаний и многого другого.

Поэтому учебная программа по английскому языку для неязыковых вузов предполагает деятельностный подход, основанный на понимании языка как средства общения в определенной ситуации, в определенном контексте, с определенной коммуникативной задачей, т.е. речевая деятельность осуществляется в широком социальном контексте.

Отмечается, что усиление профессиональной компетентности проходит на фоне социокультурной компетентности, наличие которой является одним из главных условий понимания человека человеком, как одна из составляющих «диалога культур» [М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Г. Тер-Минасова].

При этом особое внимание методисты отводят проблеме развития межкультурных коммуникативных способностей, ибо от этого зависит продуктивность межкультурной коммуникации, «взаимопонимание, взаимоуважение и взаимоприемлемость имеющихся у субъектов общения представлений»[2;15].

Какой же культуре мы обучаем?

В англоязычной методической литературе можно встретить следующие обозначения – «С» и «с». «С» - culture, включает в себя историю, географию, государственное устройство страны изучаемого языка, её литературу, искусство, музыку и в какой-то мере стиль жизни народа. Это «С» имеет чёткую программу изложения, зафиксированную в ряде тем, наполняющих курсы по данному предмету во многих учебных пособиях.

Маленькое «с» - behavioural culture. Однако в последние годы отношение к поведенческому аспекту культуры заметно изменилось. Так называемая культура «С» составляет лишь фоновые знания о стране (или странах) изучаемого языка. А знание поведенческого аспекта культуры составляет неотъемлемую часть умения эффективно общаться на иностранном языке и

предполагает развитие определённых навыков и умений как вербального, так и невербального поведения [3;53].

В основе владения языком лежит ряд компетенций (функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые индивид может успешно решать - В. Д. Шадриков). К ним относятся общая компетенция, которая представляет собой сумму знаний, умений и характеристик, которые позволяют ему совершать речевые действия; коммуникативная компетенция, позволяющая осуществлять действие с использованием языковых средств и социокультурная компетенция. Она является связующим звеном между коммуникативной и другими видами компетенций, подчеркивая тем самым важность культурной составляющей при обучении профессионально - ориентированному языку.

Социокультурная компетенция - это способность осуществлять межкультурное общение, основываясь на социолингвистических и социокультурных знаниях, умениях и навыках индивида. Данная компетенция характерна только для языковой личности (медиатора культур) [2].

Различия социокультурного восприятия мира русскими студентами, овладевающими иностранным языком, могут привести к возникновению трудностей в обучении.

В освоении иностранного языка наиболее очевидные трудности наблюдаются на уровне социокультурных фоновых знаний. Фоновые знания - «обобщенное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [4;197]

Отсутствие или недостаток фоновых знаний приводит к затруднению в осуществлении речевой деятельности в заданном социокультурном контексте. Это проявляется: а) в неадекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации; б) в некорректном употреблении лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики [5: 105].

Многие трудности при обучении иностранному языку вызывают такие ситуации делового общения, как установление личных контактов, написание деловых писем, беседы по телефону, проведение встреч и переговоров и т.д. Причем носители русского языка имеют ограниченные знания стратегий коммуникативного развертывания вышеназванных ситуаций на когнитивном уровне, не владеют языковыми сигналами их структурирования и взаимодействия в них.

Данное обстоятельство заставляет обратить особое внимание на усвоение студентами и слушателями ситуаций делового общения, на развитие навыков адекватной ориентировки в замыслах общающихся, в тех социальных и профессиональных ценностях, из которых исходят носители другой культуры.

Достигается это путем моделирования в учебном процессе ситуаций профессионального сотрудничества, в которых иностранный язык выступает как инструмент социального взаимодействия личности и профессионального инофонного коллектива, в нем отражаются все изменения социокультурных

факторов, влияющие на иерархию смыслов и ценностей в картине мира личности, ее менталитет, прагматические установки.

Речь идет не только о специальном, профессионально-ориентированном обучении, но и в первую очередь об обучении специальным речевым моделям, коррекции профессионального дискурса, реализации стратегии коммуникативного взаимодействия в каждой ситуации, направленной на достижение соглашения в решении практических задач.

Таким образом, социолингводидактический аспект формирования профессиональной коммуникативной компетентности связан, прежде всего, с моделированием речекоммуникативной деятельности в учебном процессе и решением ряда социолингвистических и дидактических задач.

Поскольку оба аспекта эти тесно связаны между собой и в реальной модели профессиональной коммуникации идут параллельно при формировании вторичной языковой личности, то успешное обучение профессиональному дискурсу в неязыковом вузе может быть обеспечено только при учете как социолингвистических, так и дидактических факторов.

В заключении необходимо отметить, что социокультурная компетентность достигается фоновыми лингвострановедческими и социокультурными знаниями, которые усиливают профессионально ориентированный язык и обеспечивают успешную коммуникацию на иностранном языке.

Наличие совпадающих фоновых знаний общечеловеческого или регионального характера позволяет участникам коммуникации понимать друг друга, но только владение страноведческими фоновыми знаниями позволяет им добиваться полного взаимопонимания. За несколько занятий невозможно научить учащихся всему тому, что носитель языка приобретает за свою жизнь, но ряд отобранных ситуаций и фактов могут значительно улучшить взаимопонимание [6].

Следует отметить, что культуры, далеко стоящие друг от друга, будут иметь меньше точек соприкосновения, и объем фоновых знаний будет значительно больше, чем при родстве культур. Они образуют часть того, что социологи называют массовой культурой, т.е. они представляют собой те сведения, которые общеизвестны в среде носителей языка.

С нашей точки зрения для преодоления трудностей, вызванных социокультурными различиями, необходимо, чтобы лингвострановедческие тексты включали как функциональную страноведческую информацию (отражение жизни нашей страны и стран изучаемого языка), так и фоновую (сведения о нормах и традициях общения на данном языке, реалиях повседневной жизни).

Таким образом, для адекватного владения устной и письменной речью специалисту необходимо владеть языком как структурой, но и обладать обширными познаниями экстралингвистического характера.

При этом необходимо отметить, что наличие социокультурной компетентности как субъекта деятельности есть приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи. Это есть способность человека осуществлять межкультурное общение, выходя за рамки

своей собственной культуры, не теряя при этом своей собственной культурной идентичности.

Список литературы

1. **Гальскова, Н.Д.** Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика [Текст]: учеб. Пособие / Н. Д. Гальскова, Н.И.Гез.-М.: Академия, 2004.-334с. - (Высшее профессиональное образование : Иностранные языки).
2. **Елизарова, Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001.-291 с .
3. **Горелов, А.В.** Социокультурный компонент общения в развитии коммуникативных стратегий / А.В. Горелов // Обучение английскому языку: новые возможности.- Самара, 2004.- С.53.
4. **Игнатьева, И.Г.** Оценка глубины фоновых знаний в практике обучения английскому языку / И.Г. Игнатьева // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Третий межвузовский семинар по лингвострановедению: сб. статей в 2-х ч. / отв. ред. Л.Г. Веденина.-Ч.II. – М.:МГИМО (У) МИД России, 2006. –С.196-204.
5. **Сафонова, В В.** Изучение языков международного общения. В контексте диалога культур и цивилизаций /В.В. Сафонова.- Воронеж, 1996.- 105с.
6. **Тер – Минасова, С.Г.** - Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова.- М.: Слово / Slovo, 2000.-624с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ РАЗГОВОРНЫЙ ЯЗЫК (КОНФЛИКТОЛОГИЯ)» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Неудакина М.А.

«Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского», филиал в г. Мелеузе

Специалисты по юриспруденции должны в совершенстве владеть всеми видами речевой деятельности, уметь квалифицированно вести диалог в бытовой и деловой сферах общения, обладать навыками убеждения, поэтому в 2011 учебном году в вузовскую практику (ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского») для студентов-юристов введен такой предмет как «Деловой разговорный язык (конфликтология)». Учебная дисциплина включает в себя только практические занятия, что позволяет прививать студентам навыки самостоятельной работы. Учащиеся применяют на практике знания, полученные при изучении дисциплин «Риторика», «Русский язык и культура речи» и получают опыт речевого общения, который могут использовать в профессиональной деятельности.

Цель изучения курса мы видим в формировании у будущих специалистов навыков деловой коммуникации, в процессе которой в дальнейшем юристы научатся разрешать разного рода конфликты.

Обучая студентов, преподаватель должен продумать методы и формы, которые позволили бы будущим юристам овладеть секретами делового общения, умением разрешать конфликтные речевые ситуации.

Сложность данного коммуникативного курса в том, что он соединяет в себе содержание таких учебных дисциплин как «Деловое общение», «Психология делового общения», «Конфликтология», «Речевой этикет», «Культура судебной речи». Мы разработали программу, которая состоит из шести разделов, благодаря чему реализуется комплексный подход к обучению речевой коммуникации. Мы посчитали необходимым выделить время на изучение таких тем, как: «Вербальная коммуникация», «Культура языка», «Язык как средство межкультурного общения», «Межкультурные конфликты», «Язык как средство делового общения», «Роль языка в вербальной коммуникации». На каждом занятии нами использовались активные и интерактивные формы обучения, такие как деловые игры, дискуссии, коммуникативный тренинг, анализ конкретных речевых ситуаций.

Исследователи – Е.Н. Зарецкая, О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина [1] и др. – обращают внимание на то, что будущим специалистам необходимы качественные системные знания в вопросах, связанных с разрешением конфликтов в условиях мультинациональной социальной среды, и одним из требований, предъявляемых современным обществом к специалисту в любой области знания, является умение вести профессиональную деятельность в условиях поликультурной среды. При изучении дисциплины «Деловой

разговорный язык (конфликтология)» особое внимание уделяется правилам и стратегиям поведения в конфликтных ситуациях, возникающих из-за культурных различий. На занятиях по этой теме активно используются деловые и ролевые игры, анализ конфликтных ситуаций, лингвистический анализ устной речи. Студенты изучают структуру, типы и стадии протекания конфликтов. Дается понятие конфликтогена. Рассматриваются условия целесообразности использования каждого стиля поведения в конфликтной ситуации, разбираются способы разрешения конфликтов. Студенты учатся учитывать в процессе общения национальный характер как базовую категорию культуры, национальную специфику поведения; рассматривают межэтническое взаимодействие как сферу проявления национально-психологических особенностей людей, национальную языковую картину мира, особенности делового общения с иностранными партнерами – все это изучается в рамках раздела «Межкультурные конфликты». Рассматривая такое понятие как национальная языковая картина мира, можно на примере паремий показать различия в концептосферах народов различных национальностей.

При изучении третьего раздела курса – «Язык как средство межкультурного общения» – нужно осветить само понятие межкультурного общения, ключевые категории культуры и их влияние на межкультурную коммуникацию, например, такие как: язык, восприятие (различение), время, пространство, мышление, невербальная коммуникация, отношения, ценности. При освоении темы необходимо обратить особое внимание на национальные и социальные различия в поведении людей. Довольно часто выявляется отсутствие культуры толерантной коммуникации в молодежной среде, поэтому мы считаем, что отдельное занятие при изучении данного раздела необходимо посвятить обучению студентов толерантному речевому общению, о котором пишет И.И. Просвиркина [2]. Автор дает следующее определение понятия толерантная речевая коммуникация – «это 1) объективная позиция по отношению к тем, чьи мнения, поступки, раса, религия и т.д. отличны от аналогичных позиций говорящего; 2) знание лингвокультурологических и этнокультурологических особенностей коммуникантов; 3) активное использование лингвистических ресурсов в процессе речевой коммуникации для достижения взаимопонимания; 4) адекватное языковое и речевое оформление всех составляющих в процессе коммуникации, выражаемое в коммуникативных стратегиях и речеповеденческих тактиках коммуникантов» [2:20]. Таким образом, обучение толерантному речевому общению необходимо студентам-юристам, потому что поможет им в профессиональной деятельности успешно разрешать конфликты, выстраивать коммуникативно грамотно взаимоотношения в деловом общении. На занятиях студенты учатся применять основные правила для достижения толерантного разрешения конфликтов. В шестом разделе курса изучается речевой этикет как составной компонент успешного толерантного общения.

Раздел «Язык как средство делового общения» должен включать в себя такие темы как: 1) речевое воздействие в деловом общении (деловая коммуникация, деловая риторика); 2) официально-деловой стиль речи, его

языковые особенности (лексический, морфологический, синтаксический уровни). При освоении данной темы необходимо обратить особое внимание на планирование деловой встречи, организацию беседы, правила вербального этикета. Так, при изучении темы «Вербальная коммуникация» мы обращаем внимание на виды общения, содержание и функции делового общения; взаимосвязь вербальных и невербальных средств общения, общие принципы построения делового общения. Основой данного занятия является деловая игра «Я - лидер».

При освоении темы «Роль языка в вербальной коммуникации» мы обращаем особое внимание на содержание следующих терминов: этика, мораль, общение, деловой этикет. Студенты знакомятся с этикой делового общения (традиционного общества, современными взглядами на этику делового общения), правилами вербального этикета, основными положениями служебного этикета (общение с клиентами и посетителями), а также со спецификой русского речевого этикета.

Итак, при изучении данного курса мы используем интерактивные формы обучения: деловые игры, тренинги, дебаты, «круглые столы». Активно используются практические задания для самостоятельной работы (творческие задания, упражнения и др.). Наиболее эффективными, на наш взгляд, являются анализ конфликтных ситуаций из жизни, который помогает студентам увидеть структуру конфликта, определить динамику его развития; участие в ролевой игре «Прием на работу», тренинге «Публичное выступление» и т.п., помогающие студентам развивать навыки самопрезентации.

На занятиях рассматриваемого нами курса повторяются некоторые вопросы культуры речи, с которыми студенты знакомы по курсу «Русский язык и культура речи». Практические задания направлены на то, чтобы студенты полностью овладели нормами устной деловой речи (грамматическими, лексическими, фонетическими).

Освоение данной дисциплины по предложенной программе позволяет студентам овладеть основными методами и приемами исследовательской и практической работы в области устной коммуникации.

Список литературы

1. **Гойхман, О.Я.** Речевая коммуникация: учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина; под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 272 с.
2. **Просвирина, И.И.** Лингводидактический аспект толерантной речевой коммуникации. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 247 с.

СИСТЕМА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ

Осиянова О.М.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

XXI век вносит изменения в портрет специалиста с высшим образованием, а точнее – в определение требований к его подготовке, личностным и профессиональным качествам. Для результата образования важным становится не только ЧТО знает будущий специалист, но и КАК он может действовать. Для описания планируемого результата образовательного процесса исследователи обращаются к категории «компетентности», которая затем выявляется в компетенциях выпускника, завершившего определенную ступень обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700.62 Лингвистика в качестве планируемого результата требует от выпускника овладения целым комплексом общекультурных и профессиональных компетенций в области производственно-практической, научно-методической, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности. В соответствии с новыми целевыми установками задача преподавателя иностранного языка заключается в выборе содержания, методов, форм и средств обучения, которые обеспечивают овладение закономерностями функционирования изучаемого иностранного языка, основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания, особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения, этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме. Особое место в развитии умения осуществлять межкультурный диалог, в приобщении личности обучающегося к иноязычной культуре, активизации познавательного интереса и самостоятельности в изучении иностранного языка отводится аутентичным материалам.

В настоящее время аутентичные материалы все активнее используются в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза. Проведение занятия целиком на иностранном языке с использованием аутентичных материалов создает прототип иноязычной среды, приближает учебный процесс к условиям подлинной коммуникации на данном языке, что и объясняет актуальность их использования в условиях отсутствия естественной языковой среды. Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что работа с различными видами аутентичных материалов способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, формированию лингвострановедческой и интеркультурной компетенции, положительно воздействует на личностно-эмоциональное состояние учащихся, обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре (Н.В. Барышников, Г.И. Воронина, Г.Г. Жоглина, О.Н. Игна, К.С. Кричевская, Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович, М.В. Плеханова, Н.В. Хорунжая, М.Р. Breen,

Ch. Edelhoff, J. Harmer, H. Hofmann, L. Lier, G. Neuner, R. Scarcella, D.A. Wilkins).

Сегодня преподаватели иностранного языка вуза имеют возможность использовать в образовательной практике учебники зарубежных авторов, а также разработки отечественных методистов, основой для которых служат тексты из зарубежной прессы, художественной литературы и других оригинальных источников. Заметно увеличилось количество используемых аудио- и видеоматериалов. Вместе с тем образовательный потенциал аутентичных материалов в подготовке бакалавра лингвистики, на наш взгляд, используется недостаточно, способы работы с ними не отличаются вариативностью, что актуализирует проблему разработки целостной системы работы с аутентичными материалами на занятиях по иностранному языку в вузе.

В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный», а с греческого (authenticos) – «соответствующий подлинному». «Аутентичный» часто употребляется как синоним к словам «документальный», «реальный», «настоящий». Это понятие является противоположным к понятиям «произведенный», «сфабрикованный», «ненастоящий» [1, 2].

Несмотря на большое количество исследовательских работ, посвященных проблеме аутентичности, сегодня не существует универсальной трактовки аутентичных материалов. Большинство дефиниций, представленных в научно-методической отечественной и зарубежной литературе, сводится к определению аутентичных материалов как материалов, которые не были изначально предназначены для учебных целей, а созданы для носителей языка носителями этого языка. Они характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления. К аутентичным материалам относят видеоматериалы (печатные тексты, наглядный материал), аудиоматериалы (аудиокниги, песни, реклама и передачи по радио), аудио-видеоматериалы (телевизионная реклама, художественные и документальные фильмы, телешоу, мультфильмы, клипы, новости), так называемые прагматические материалы (этикетки, меню и счета, рекламные проспекты по туризму, отдыху, рабочим вакансиям, авиа- и железнодорожные билеты, программы новостей радио и телевидения, объявления и пр.).

В аутентичном материале, будь то произведение художественной литературы или туристический проспект, документальный фильм или рекламный постер отражаются факты и особенности национальной культуры. Можно сказать, что аутентичные материалы, в этом смысле, являются зеркалом национальной культуры. Именно они раскрывают и передают обучающимся новые знания, культуру носителей иностранного языка, их ценностные ориентации и видение мира, дают возможность сопоставлять и находить общие и различающиеся черты родной и целевой лингвокультур, т.е. через аутентичные материалы или посредством работы с ними иноязычная коммуникативная компетенция формируется наиболее оптимально.

Сказанное выше подтверждает, что аутентичность в большинстве случаев выступает характеристикой аутентичных материалов. Вместе с тем, наблюдения отечественных и зарубежных ученых также доказывают, что аутентичность не является только лишь характеристикой материалов, она распространяется и на другие стороны процесса обучения, в противном случае невозможно добиться того эффекта, который ожидается от работы с ними (Е.В. Носонович, М. Breen, D. Freeman, L. Lier, Н. Widdowson). В данном контексте идея создания целостной системы работы с аутентичными материалами в подготовке бакалавра лингвистики представляется оправданной. Система работы призвана обеспечить эффективную реализацию основных функций, выполняемых аутентичными материалами в образовательном процессе - информационно-обучающую, организующе-управляющую, интегративную, иллюстративно-наглядную, развивающую и воспитательно-эвристическую.

Информационно-обучающая функция аутентичных материалов выражается в том, что они создают речевой образец (произносительный, интонационный, лексико-грамматический), воссоздают условия естественного речевого общения, отображая любые пространственные и временные ситуации, как реальные, так и воображаемые в любой последовательности, передают информацию о стране изучаемого языка, которая позволяет более четко представить ситуацию, описанную в тексте. *Организующе-управляющая функция* проявляется в том, что аутентичные материалы обеспечивая «эффект присутствия» или «эффект соучастия», стимулирует речевую активность, содержат огромный мотивационный потенциал. *Интегративная функция* выражается в том, что аутентичные материалы могут служить связкой между частями занятия, способствуют упорядочиванию и систематизации учебных этапов. *Иллюстративно-наглядная функция* проявляется в том, что аутентичные материалы являют собой синтез всех видов наглядности (зрительной, слуховой, моторной, смешанной, языковой, ситуативно-модельной, предметной, образной и др.), служат средством дистантного погружения в естественную среду на всех этапах обучения, тем самым частично компенсируя ее отсутствие. *Развивающая функция* в большей мере выражается в активизации познавательной деятельности учащихся, увеличении роли фактора самостоятельности, развитии таких качеств личности, как наблюдательность, воображение, внимание, мышление, языковая память, развитии умений во всех видах речевой деятельности, творческой деятельности студентов, которая характеризуется переносом знаний и умений в новую ситуацию. *Воспитательно-эвристическая функция* реализуется в воспитании чувства уважения к народу и культуре страны изучаемого языка, осознании незнакомого, непривычного, чужого, стереотипов, возникающих при восприятии другой культуры, побуждение к сравнению особенностей культуры страны изучаемого языка и родной культуры.

Как известно, система – есть выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Педагогическая система, как правило, представляется взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: цель, содержание обучения (учебная информация), обучаемые, педагоги, дидактические процессы, организационные формы (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина) [3]. Структурными элементами предлагаемой нами системы работы с аутентичными материалами выступают: цель и задачи использования аутентичных материалов в изучении иностранного языка, деятельность преподавателя и студентов, содержание обучения, методы, формы и средства обучения, обеспечивающие планируемый результат.

Целевой компонент системы включает цель и задачи использования аутентичных материалов на занятии (для обучения общению: интервью, опрос, телефонные разговоры и др.; для создания фоновых знаний (культурологических, лингвострановедческих): видеодокументы, газетные тексты, карты). Содержательный компонент отражает смысл аутентичных материалов, вкладываемый как в цель, так и в каждую задачу. Деятельностный компонент характеризует методы, формы и средства организации и осуществления взаимодействия преподавателя и студентов, их сотрудничество и управление процессом обучения, без которых не может быть достигнут конечный результат. Результативный компонент системы отражает эффективность работы с аутентичными материалами, характеризует полученный результат в соответствии с поставленной целью и задачами.

Отбор аутентичных материалов для использования в системе работы по иностранному языку при подготовке бакалавров лингвистики следует осуществлять с учетом требований аутентичности (предметно-научная плоскость отбора), функциональности (лингводидактическая/лингвометодическая плоскость отбора: разнообразие тематики, жанров материалов; содержательная ценность), дидактической культуросообразности, познавательной ценности материала (личностно-ориентированная плоскость отбора). Дополнительными критериями отбора аутентичных материалов выступает представленность невербального ряда, особенности использования ТСО при работе с аудио- и видеоматериалами, ситуации окружающей действительности.

Предлагаемая система работы была апробирована нами на занятиях по английскому языку в ходе работы с аутентичными печатными, песенными, аудиативными и видеоматериалами, а также с аутентичным наглядным материалом. Опытное обучение выявило специфику использования разных видов аутентичных материалов. Так, при работе с печатным текстом (своего рода видеоматериалом) задействован один канал восприятия (зрительный). В таком материале наблюдается чередование описаний и диалогов, а рисунки и фото статичны. Однако печатный текст дает возможность вернуться к прочитанному. Аудиоматериал линейен, здесь тоже чередуются описания и диалоги. При этом аудиоматериал демонстрирует интонацию и ритм. В видеоматериале (без звука) ситуации не описываются, а показываются. Он представляет изображение динамично, с большим количеством сопутствующей информации, дает возможность проанализировать особенности невербального поведения, но возвращение к увиденному отрывку возможно только с

применением технических средств. Аудио-видеоматериал (видеоматериал со звуковым сопровождением) отличен от видеоматериала (без звука) фактором предъявления устной речи. Таким образом, при использовании только одного вида аутентичных материалов при обучении иноязычному общению в целом обнаруживаются какие-либо недостатки, сказывающиеся на эффективности процесса обучения и на возможности наиболее полного представления иноязычной реальности. Это значит, что следует говорить о комплексном применении аутентичных материалов в системе работы по обучению иностранному языку бакалавров лингвистики.

Система работы с аутентичными материалами может быть представлена четырехэтапной моделью, включающей подготовительный этап (пред/дотекстовый), этап непосредственной работы с материалом (текстовый), этап обсуждения (послетекстовый) и креативный (творческий) этап. В ряде случаев (например, работа с пословицами и наглядным материалом) некоторые этапы могут отсутствовать.

Для каждого из названных этапов формулируются задачи, выделяются группы умений, требующих развития, и проектируются соответствующие задания. Причем использование аутентичных материалов требует аутентичных заданий, которые отличаются высокой степенью соответствия реальной коммуникативной ситуации.

I этап - предтекстовый. Основные его задачи заключаются в снятии возможных трудностей восприятия аутентичных материалов (языкового, стилистического и социокультурного характера), ознакомлении с целью прочтения / просмотра / прослушивания, создании стимула к работе (вызвать интерес, озадачить), активизации интеллектуальных возможностей студентов. Данный этап предполагает развитие умений предвосхищать, конструировать предложения на основе опоры (картинки, схем, ключевых словах) и без опоры, запоминать отдельные слова и фразы.

Подготовка к непосредственной работе с аутентичными материалами может осуществляться совместно с преподавателем или самостоятельно (с использованием вопросов, рабочих листов с подготовленным заданием, упражнений). Возможные виды заданий:

- перевод заголовка;
- создание ассоциативных рядов;
- определение значений слов по дефинициям;
- заполнение пробелов;
- ответы на вопросы;
- тестовые задания;
- интерпретация вспомогательной информации дополнительных материалов (таблицы, графики, рисунки, фото и т.д.).

II этап – текстовый, этап непосредственной работы с материалом. Название этапа соответствует задаче его проведения. Он ориентирован на развитие умений смысловой переработки получаемой информации (понимать основное содержание материала, определять границы подтем или смысловых узлов, выстраивать план, структуру материала), умения узнавать отличия в

речевом/неречевом поведении носителей иностранного языка от поведения носителей родного языка. Учитывая специфику описываемого этапа, выбор заданий здесь будет зависеть от вида аутентичных материалов (просмотр / прослушивание / чтение) и от поставленной цели (с частичным / общим охватом содержания, вслух / про себя - если это чтение; просмотр также может быть поисковым и изучающим, для получения удовольствия).

III этап - послетекстовый. Этот этап ориентирован на решение следующих задач: отбор основной информации или фактов, выяснение отдельных деталей, контроль глубины и степени понимания. Данный этап предполагает развитие многочисленной группы умений. Это умения рецептивного характера, предполагающие извлечение наиболее значимой информации, понимание содержания, когнитивные умения (выбор, наблюдение, антиципация, анализ, сравнение), умения репродуктивного характера (воспроизведение содержания материала в сжатом виде с опорой и без нее), умение употреблять социокультурные единицы, умения речевого этикета (начать/ закончить разговор, выразить мнение, выразить согласие/ несогласие, поддержать собеседника и т.д.).

Для решения каждой из названных выше задач будут соответственно использоваться различные виды заданий:

- обсуждение;
- заполнение пробелов в тексте;
- заполнение опросных листов;
- тестовые задания;
- перевод, подбор эквивалентов;
- составление плана;
- формулирование основной идеи;
- ответы на вопросы;
- заполнение таблиц.

IV этап - творческий, включающий задачи развития творческих способностей студентов, их обучение самостоятельному поиску, извлечению социокультурной информации, ее интерпретации. Названный этап ориентирован на развитие умений репродуктивного характера (интерпретация текста), умений продуктивного характера (использование информации в различных ситуациях общения), умений употреблять социокультурные единицы в соответствии с задачами коммуникации в своей речи, умений речевого этикета, умений анализировать и синтезировать информацию.

Задания, включаемые в данный этап, можно охарактеризовать как познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские:

- преобразование материала (теленовости - письменное представление новостей - рассказ);
- продуцирование текста (пересказ, резюме, описание и т.д.);
- решение проблемных задач (отбор информации с определенной целью, анализ, аргументация, опровержение, доказательство, выделение существенного, главного);
- проектные задания (доклады, сообщения по тематике и т.д.).

Использование системы работы с аутентичными материалами позволяет нивелировать ряд недостатков, которые затрудняют их использование в образовательном процессе, несмотря на многочисленные достоинства [4, 5]. Некоторые материалы часто содержат лексические единицы, выходящие за рамки изучаемой темы и находящиеся за пределами возможностей понимания учащихся, они не всегда могут соответствовать тематике образовательных стандартов и часто включают обилие различной визуальной, вербальной и звуковой информации, с которой трудно справиться в рамках аудиторных занятий. Отбор же содержания обучения по предложенным нами критериям позволяет преодолеть тематическую многоплановость аутентичных материалов и облегчить их согласование с прорабатываемой в данный момент лексической темой. Алгоритм четырехэтапной модели позволяет преподавателю избежать больших затрат времени на подготовку к занятиям.

В целом опытное обучение показало, что разработанная система обеспечивает целостность и единство в использовании аутентичных материалов при обучении иноязычной речевой деятельности бакалавров лингвистики. В результате системной работы с аутентичными материалами удастся значительно увеличить время устной речевой практики каждого студента на занятии, активизируется мыслительная деятельность студентов, повышается мотивация к изучению культуры страны изучаемого языка, повышается общий "тонус" занятий, развивается способность к общению, обеспечивается обмен знаниями. От этапа к этапу развиваются умения иноязычного общения, увеличивается объем высказываний студентов, активизируется изученный лексический и грамматический материал, а, следовательно, процесс обучения становится более успешным.

Так аутентичные печатные материалы активизируют мыслительную и речевую деятельность учащихся, помогают развитию фонетических навыков и расширению лексического запаса учащихся, служат лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка. Песенный материал повышает интерес, как к стране изучаемого языка, так и к самому языку, способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, помогает более прочному усвоению и расширению лексического запаса, создает на занятии благоприятный психологический климат, содействует эстетическому воспитанию студентов и стимулирует монологические и диалогические высказывания. Аутентичные аудитивные материалы помогают развитию аудитивных навыков и умений, подготавливают обучающихся к речевому общению в естественных условиях за счет их ситуативности, актуальности и коммуникативной направленности аутентичных заданий. Аутентичные видеоматериалы имеют высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, они содержат визуальную информацию о невербальном поведении носителей языка, поддерживают мотивацию учащихся и стимулируют их учебную и коммуникативную деятельность. Аутентичный наглядный материал повышает внешнюю мотивацию к изучению языка, выполняет функцию презентации жизни

народов, создает условия для речевого взаимодействия, делает возможным творческое развитие студентов.

Сказанное выше позволяет утверждать, что система работы с аутентичными материалами может быть использована при подготовке бакалавров лингвистики как средство формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: языкового (скороговорки, пословицы и поговорки, стихотворения, аутентичные тексты, аудио- и видео материалы), речевого (аутентичные печатные, аудитивные, наглядные материалы, песни и видеоматериалы), социокультурного (все виды и типы аутентичных материалов), компенсаторного (аутентичные наглядные материалы, видеоматериалы), учебного (аутентичные печатные, аудитивные материалы, видеоматериалы). Аутентичные материалы помогают создавать актуальные, спонтанно возникающие и характеризующие активную учебно-познавательную деятельность ситуации межкультурного общения.

Систематическое применение различных аутентичных материалов способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики «...представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности» [6].

Список литературы

1. **Dahlhaus, B.** *Fertigkeit Hoeren: Lehrbuch* / B. Dahlhaus. - Berlin: Langenscheidt, 1994. - 192 S.
2. **Edelhoff, Ch.** *Authentizitaet im Fremdsprachenunterricht* / Ch. Edelhoff // *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einfuehrung und Unterrichtsmodelle*. DFA, Muenchen, 1985. - S. 7-29.
3. **Беспалько, В.П.** *Слагаемые педагогической технологии* / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с. – ISBN 5-7155-0099-0.
4. **Guariento, W.** *Text and task authenticity in the EFL classroom* / W. Guariento, A. Morley // *ELT Journal*, - 2001. - № 55 (4). - P. 347 - 353.
5. **Kim, D.** *A qualitative approach to the authenticity in the foreign language classroom: a study of university students learning English in Korea* / D. Kim // *Texas Papers in Foreign Language Education*. - 2000. - № 5 (1). - P. 189 - 205.
6. **Ляховицкий, М.В.** *Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. вузов* / М.В. Ляховицкий. - М.: Высш. школа, 1981. - 159 с.

МЕТОД CASE STUDY В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Прокошева И.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современном профессиональном обучении студентов экономических и юридических факультетов широко применяется метод case study, или метод конкретных ситуаций (от английского *case* - *случай, ситуация*), - метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных задач - ситуаций (*кейсов*) [3].

В настоящее время метод case study активно применяется в преподавании иностранного языка. Основной причиной использования данного метода является внедрение новых стандартов обучения и расширение времени на самостоятельную работу студентов в общем количестве часов учебной работы.

Целью метода case study является анализ предложенной преподавателем конкретной ситуации и дополнительных информационных материалов (с использованием потенциала группы студентов), выработка оптимального решения и представление его аудитории. Одного верного решения не существует, поэтому по окончании презентаций может быть выбран лучший вариант решения. Для обучения студентов большую ценность представляет сам процесс анализа ситуации и поиска решения. Этот метод позволяет обучаемым анализировать различные реальные ситуации, делая акцент, в первую очередь, на применении практических умений и навыков, и, таким образом, он не является простым воспроизводством полученных ранее теоретических знаний.

Работа над проблемной ситуацией происходит в группах студентов, и её можно условно разделить на следующие этапы:

- анализ представленного материала, формулировка проблемы;
- поиск и сбор дополнительной информации (в случае необходимости);
- обсуждение различных вариантов решения проблемы;
- выбор лучшего варианта решения на основе сравнения всех предложенных вариантов;
- презентация и защита решения.

Рассмотрим подробнее указанные этапы.

Анализ материала может производиться с учётом конкретного вопроса или охватывать все аспекты ситуации, что зависит от формулировки задания. Если кейс объёмный, то знакомство с ним происходит заранее в виде самостоятельной работы студентов. При первом прочтении информации у студента должно сложиться общее впечатление о предмете кейса; важно понять, знания из каких экономических дисциплин помогут решить ситуацию (просмотровое чтение). При повторном прочтении предлагается, используя навыки селективного чтения, отобрать ту информацию, которая необходима для решения кейса, выписать основные понятия, имена, цифры. Позднее обучаемые должны сосредоточить своё внимание на подробной обработке лишь

необходимой информации (чтение с полным охватом содержания), так как в кейсах специально часто дана избыточная информация.

Поиск дополнительной информации используется редко, так как это требует дополнительного времени. Если одной из целей кейса является обучение работе с различными источниками информации, то этот этап необходим.

Обсуждение различных вариантов решения проблемы происходит в группах (3-5 человек). Если уровень языковой подготовки студентов достаточно высок, то обсуждение происходит на иностранном языке, в противном случае с целью экономии времени обсуждение может происходить на родном языке. Преподаватель контролирует этот процесс.

Обучение вести дискуссию, высказывать свою точку зрения, аргументировать, доказывать, возражать может происходить на занятиях на основе небольших кейсов.

Презентация решения может быть представлена как в устной, так и в письменной форме. После устной презентации преподаватель организует обсуждение выступления, направляя его в нужное русло с помощью вопросов.

Проблемная ситуация, в зависимости от цели и задач обучения, может быть сформулирована как кратко, так и представлять собой текст, объём которого может варьироваться от 0,5 до 3 страниц. Главным является то, что ситуация должна быть актуальной, взятой из жизни реально существующей компании. «Кейсов может быть много, но при любых их разновидностях работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, прослеживать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и (или) тенденции в бизнес-процессах» [2].

Все ситуации (cases) имеют определённую структуру:

- 1) описание ситуации (case);
- 2) задания и вопросы для обсуждения;
- 3) приложения с дополнительной фактической информацией в виде документов, фотоматериалов, графиков, таблиц, схем и т. п.

Одним из первых, кто обратил внимание на потенциал метода case study в данной сфере, явился Дэвид Коттон, автор серии учебников «Market Leader».

Для преподавателей иностранного языка более приемлемым будет использовать уже готовые ситуации из учебников по маркетингу, менеджменту и т. д.

Так как банка российских «кейсов» фактически не существует, поэтому чаще всего используются западные ситуации. С точки зрения преподавателей экономических дисциплин, это является недостатком, так как «такие учебные ситуации служат «интерпретацией» западных концепций, которые, в свою очередь, являются «слепок» деловой жизни стран с развитой рыночной экономикой. Для преподавания иностранного языка использование «западных кейсов» даёт возможность познакомить студентов с реалиями зарубежного мира бизнеса, нормами деловой западной культуры» [4].

Применение метода case study предъявляет высокие требования к уровню подготовки студентов.

Несмотря на все сложности, метод case study имеет ряд преимуществ, сделавших его столь популярным в преподавании иностранного языка делового и профессионального общения.

Использование метода конкретных ситуаций позволяет:

- учитывать профессиональные и личные интересы и потребности студентов, их индивидуально-психологические особенности;
- осуществлять контроль знаний;
- применять все формы аудиторной работы студентов: индивидуальную, парную, групповую, фронтальную;
- развивать все виды речевой деятельности: чтение (обзорное, селективное, детальное), говорение (монологическая, диалогическая речь), письмо (составление плана, написание эссе и т. д.), аудирование и перевод;
- осуществлять межпредметные связи;
- стимулировать творческую активность студентов; формировать различные компетенции, необходимые студентам в будущей профессиональной жизни.

Сегодня всё более актуальным становится вопрос о том, что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода.

С точки зрения компетентностного подхода, метод конкретных ситуаций формирует и развивает целый ряд «ключевых компетенций»[1].

В связи с вышесказанным, возникает вопрос, какие именно речевые действия следует отрабатывать на занятиях по иностранному языку делового и профессионального общения для того, чтобы развить коммуникативную и профессиональную компетенцию студентов. Мы предлагаем ограничить количество таких действий основными, наиболее часто встречающимися в текстах по специальности:

- излагать фактический материал, излагать свою точку зрения;
- давать определение;
- объяснять, истолковывать;
- аргументировать, доказывать;
- обобщать;
- классифицировать;
- делать выводы.

Этот перечень может дополняться с учётом особенностей конкретного текста. Для презентации результатов и участия в дискуссии необходимо обучить студентов:

- утверждать;
- делать предположения, выдвигать гипотезы;
- высказывать сомнения;
- оспаривать точку зрения оппонента, возражать;
- обосновывать своё мнение;
- выражать согласие с точкой зрения оппонента;

- рекомендовать;
- высказывать опасения, предостерегать от негативных последствий.

Преподаватель должен обращать особое внимание на языковые структуры, используемые в речевых действиях, отмечая их специфику для языка делового общения. Например, после чтения текста и его понимания могут следовать репродуктивные упражнения, направленные на передачу основного содержания прочитанного, при этом выбор обучаемым того или иного речевого действия должен происходить осознанно. Под пониманием прочитанного подразумевается то, что студент понял основное содержание и логические связи текста. Поэтому имеет смысл до работы над отдельными коммуникативными ситуациями, речевыми действиями и языковыми структурами подробнее остановиться на структурном анализе текста [6].

Приведём пример. Текст «Финансовый кризис 2007 - 2009 гг.» .

Упражнение №1. Схематически представьте структуру текста (например: тезис - аргументы - примеры и т.д.). При этом стоит обратить внимание студентов на различия в построении русских и английских специальных текстов.

Упражнение №2. Задание к тексту дано в форме вопросов:

1) *Дайте определение понятию «финансовый кризис» (дать определение).*

2) *Изложите кратко историю возникновения и развития финансового кризиса. Какие факты повлияли на его развитие? (Изложить фактический материал).*

3) *Какие последствия имел кризис для банковской системы США? (Сделать выводы).*

4) *Как Вы считаете, имел ли финансовый кризис негативные последствия для мировой экономики? (Высказать свою точку зрения, аргументировать).*

5) *Как Вы думаете, являются ли эффективными меры, принятые правительством США для преодоления последствий кризиса? (Высказать предположение, сомнение, уверенность).*

Применение метода case study позволяет формировать и развивать у студентов умение работать с различными видами справочной литературы, словарями, умение представить в схематическом виде полученную информацию. Большое внимание уделяется овладению логическими операциями анализа и синтеза информации из различных источников. Презентация полученных результатов и последующее их обсуждение формируют у обучаемых способность оценивать свои и чужие действия.

Метод case study формирует и развивает умение работать в команде, ответственность за результат, обучает техникам вести переговоры, аргументировать свою позицию, осуществлять презентацию. [5].

Таким образом, стоящая перед преподавателем иностранного языка задача - соединить в рамках профессионально ориентированного урока иностранного языка преподавание иностранного языка специальности и определённых аспектов экономических дисциплин - может быть успешно решена с помощью

использования метода case study. Продуманная комбинация языковой и профессиональной составляющих способствует развитию мотивации у студентов. Метод case study позволяет не только расширить знания, но и сформировать навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности молодых специалистов.

Список литературы

1. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // *Высшее образование сегодня*, 2003. - №5. - С. 34-42.
2. **Зобов, А.М.** Метод изучения ситуаций (case study) в образовании: его история и применение. - *Элитариум*, 2006. <http://www.elitarium.ru>
3. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). [Электронный ресурс] / Доступ: <http://www.casemethod.ru>
4. **Мякишева, Т. С.** Использование метода Case-study в дистанционном обучении английскому языку по программе МВА / Т. С. Мякишева // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки - Вып. 3. - Волгоград*, 2011. - С. 84-87
5. **Brinkenhoff R. O.** *The Success Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not.* – San Francisco: Berett-Koehler Publishers, 2003. – 192 p.
6. **Ellet W.** *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases.* – Harvard Business School Press, 2007. – 273 p.

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

**Пустовод Ю.М.
Кумертауский филиал ОГУ**

Сформировать культуру профессионального общения будущих инженеров возможно, используя тренинги, в ходе которых решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки.

Инженерные профессии – одни из самых массовых профессий высококвалифицированного труда. В нашей стране более трети специалистов с высшим образованием – инженеры.

Современный инженер – это специалист, обладающий высокой культурой, хорошо знающий современную технику и технологию, экономику и организацию производства, умеющий пользоваться инженерными методами при решении инженерных задач, понимающий профессиональную и этическую ответственность; имеющий способность к эффективной коммуникации и умеющий работать в команде.

Конкретные формы труда инженера и профессиональные требования профессии зависят от того, к какой профессиональной группе он принадлежит. Условно можно выделить 4 такие группы: 1) конструктор (разрабатывает конструкцию прибора, оборудования и пр.); 2) технолог (разрабатывает сам процесс обработки изделия или продукта); 3) экономист (занимается экономическим анализом и планированием путей достижения определенных экономических результатов); 4) организатор труда (административно-хозяйственная деятельность).

Каждый инженер в той или иной степени имеет дело с техникой, с техническими объектами и технологическими процессами. Поэтому интерес к технике, склонность к занятию с ней являются одним из условий успешности его деятельности. Труд инженера носит творческий характер. В любой области настоящий инженер должен действовать самостоятельно, инициативно, творчески. Часто инженер выступает в роли руководителя определенного коллектива людей. Эта особенность деятельности инженера требует от него проявления организаторских способностей и способностей на высоком коммуникативном уровне решать управленческие задачи: грамотно оформлять свою речь в зависимости от её цели, вести деловые переговоры, совещания и т.д.

Одним из доминирующих видов деятельности инженера является сбор, обработка, анализ и систематизация информации по определенной теме; составление описания устройства и принципов действия проектируемых изделий и объектов; оформление законченных научно-исследовательских и проектно-конструкторских работ [12].

К будущему инженеру в системе современного высшего профессионального образования предъявляются высокие требования. К

инженеру-технологу, строителю, механику, конструктору, проектировщику, экологу, электрику предъявляются следующие требования в приобретении опыта деятельности:

- овладеть основными нормами русского литературного языка;
- обогатить словарный запас и грамматический строй;
- овладеть нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения;
- овладеть всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения [14].

Инженер должен обладать следующими коммуникативными компетенциями: способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умением логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе; готовностью к самостоятельной, индивидуальной работе, принятию решений в рамках своей профессиональной компетенции; способностью и готовностью к практическому анализу логики различного рода рассуждений, к публичным выступлениям, аргументации, ведению дискуссии и полемики [14].

По мнению Л.А.Петровской, под **тренингом** ([англ.](#) training от train – обучать, воспитывать) следует понимать метод [активного обучения](#), направленный на развитие знаний, [умений](#) и [навыков](#) и социальных установок [9]. В широком смысле под тренингом понимается подготовка [9], а в более узком – тренировка [2].

Анализ исследований в области тренинговых форм показывает, что тренинг можно рассматривать с точки зрения разных парадигм [2]:

- тренинг как своеобразная форма [дрессировки](#), при которой при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного – «стираются» нежелательные;
- тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка [умений](#) и [навыков](#);
- тренинг как форма [активного обучения](#), целью которого является передача знаний, развитие некоторых [умений](#) и [навыков](#);
- тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

Последние 3-5 лет все более распространенной формой обучения становятся тренинги. В первую очередь тренинг нужен тем, кто, так или иначе, заинтересован в улучшении качества взаимодействия с людьми, для кого эффективность общения является фундаментом успешности в работе. На более высокой иерархической ступени тренинг интересует менеджеров, руководителей отделов, департаментов и организаций, инженеров в различных областях специализации.

Чем же это обусловлено и что дает тренинг такого, что невозможно получить «традиционным» путем?

История развития тренингов насчитывает тысячи лет, но начало возникновения тренингов можно отнести к периоду деятельности известного социального психолога [Курта Левина](#) [9].

В 1946 году [Курт Левин](#) вместе с коллегами основали первые тренинговые группы (Т-группы), направленные на повышение компетентности в общении. В Т-группах обучали управленческий персонал, менеджеров, политических лидеров эффективному межличностному взаимодействию, умению руководить, разрешать конфликты в организациях, укреплять групповую сплоченность.

В 1970-е годы в ГДР под руководством М. Форверга (M. Vorwerk) был разработан метод обучения, построенный на использовании преимуществ групповой работы, получивший название социально-психологический тренинг. Средствами тренинга выступали [ролевые игры](#) с элементами драматизации, создающие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства [7].

Тренинг сегодня все больше проникает в различные области социальной практики. Его диагностические, обучающие и развивающие возможности привлекают внимание управленческого персонала и специалистов кадровых служб, политических лидеров и менеджеров предприятий, психологов и педагогов, психотерапевтов и предпринимателей [4], получил широкое распространение и в отечественной практике.

Первая в стране монография, посвященная теоретическим и методическим аспектам психологического тренинга, была опубликована Л. А. Петровской в 1982 году. Сегодня этот метод активно используется в работе с профессионалами социологической группы, руководителями предприятий и организаций.

Каждый тренинг имеет вполне определенную цель, которая определяется его направленностью (тренинг продаж, тренинг креативности, тренинг лидерских качеств, коммуникативный тренинг), однако можно выделить и общие цели, присущие так или иначе любому тренингу:

- исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;
- улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;
- изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми;
- постижение межличностных отношений в группе [11];
- развитие самосознания участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;

– содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха [9].

Тренинг как особый вид активного обучения имеет специфические черты [10]:

- соблюдение принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не столько от ведущего, сколько от самих участников;
- наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней;
- определенная пространственная организация (чаще всего – работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу);
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;
- применение активных методов групповой работы;
- объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

Среди основных методов тренинговой работы можно назвать следующие [4]:

1) Лекция. В самом общем виде лекция — это вербальное представление информации лектором, тренером или выступающим. Задача лектора — донести свои знания до группы. Задача группы — принять и сохранить эти знания. Включение аудитории в обучение происходит только в виде слушания. Именно лекция до сих пор формирует основу современного тренинга. Залог успешной, продуктивной беседы или лекции — устойчивый контакт с аудиторией и компетентность в данной сфере.

2) Моделирование практических ситуаций. Часто во время тренинга необходимо понять, как сотрудник ведет себя в рабочей ситуации, какими шаблонами поведения пользуется. Тогда предлагается разыграть наиболее привычную ситуацию, например, продавцов просят продать что-либо одному из наиболее встречающихся типов покупателей. При этом поведение покупателя воспроизводит другой продавец. Такое моделирование дает возможность участнику тренинга увидеть свои выигрышные и проигрышные шаблоны поведения, а наблюдающих приучает анализировать рабочие ситуации.

3) Игровой метод (ситуационно-ролевые, дидактические, творческие, организационно-деятельные, имитационные, деловые игры). Использование игровых методов в тренингах чрезвычайно продуктивно. На стадии знакомства

с группой игры нужны для преодоления скованности и напряженности, снятия "психологической защиты". Игры применяют для диагностики трудностей в общении и психологических проблем участников тренинга. В игре происходит обучение новым навыкам, тренируются необходимые профессиональные умения. Происходит самораскрытие участников, повышается их творческий потенциал.

4) Техники развития сенсорной чувствительности. С помощью них участники развивают у себя умение воспринимать, понимать и оценивать других людей, самих себя, свою группу. С помощью специальных упражнений сотрудники получают вербальную и невербальную информацию о том, как их воспринимают другие люди, насколько точно их собственное самовосприятие, насколько влияет внешнее мнение на их поведение.

5) Медитативные техники используют для снятия излишнего напряжения у участников группы, развития у них дополнительных ресурсов. Подобного рода техники тренер может проводить с участниками группы, одновременно обучая их различным приемам самостоятельной медитации. Работа с коррекцией своего эмоционального и физического состояния - важная часть тренинга. Она повышает устойчивость сотрудников предприятия к стрессовым ситуациям, делает их поведение более гибким, уменьшает степень страха перед неопределенными или незнакомыми ситуациями.

6) Групповая дискуссия – это совместное обсуждение спорных вопросов, позиций и стратегий поведения участников. Этот метод дает участникам возможность увидеть проблему с разных сторон, пережить различные ситуации общения внутри группы, самостоятельно ответить на поставленные ими вопросы, прийти к какому-либо решению. Тренер может управлять дискуссией с помощью поставленных вопросов или тем для обсуждения. Дискуссия может и не управляться, тогда темы выбирают сами участники.

Проанализировав научно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что единой и общепризнанной классификации тренингов не существует, деление можно проводить по различным основаниям, но можно выделить основные типы тренингов по критерию направленности воздействия и изменений — психологический, социально-психологический, бизнес-тренинг, психотерапевтический, коммуникативный.

Психотерапевтический тренинг (более корректное название — психотерапевтическая группа) направлен на изменение в сознании. Эти группы соотносятся с существующими направлениями психотерапии — психодраматические, гештальт-группы, группы телесноориентированной, танце-двигательной терапии и др. [9].

Бизнес-тренинг (и его наиболее характерная разновидность, — корпоративный тренинг) — развитие навыков персонала для успешного выполнения бизнес-задач, повышения эффективности производственной деятельности, управленческих взаимодействий [6]. В структуру бизнес-тренинга могут входить тренинги по продажам и обслуживанию клиентов, тренинги по формированию управленческих навыков, тренинги наставничества

на рабочем месте, тренинги командообразования, тренинг тайм-менеджмента, тренинг по внедрению корпоративной культуры, все вышеперечисленные тренинги. Но не один из перечисленных тренингов не является бизнес-тренингом в частности.

Социально-психологический тренинг (СПТ) занимает промежуточное положение, он направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков. СПТ зачастую направлен на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностного общения [8].

Коммуникативный тренинг – овладение искусством свободного межличностного и делового общения, умение общаться и взаимодействовать в любой бизнес-среде. Основной целью тренинга является отработка навыков эффективного общения: преодоление коммуникативных барьеров, комплексов личности, возникающих в процессе общения. Тренинг коммуникативной компетентности — исследование драм делового общения и создание эффективных способов их разрешения. В этом процессе тренер должен быть чуть в большей мере экспертом в области коммуникативной компетентности и партнерских отношений, чем участники группы [5].

Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим той задачи, которая решается в ходе занятий. Воздействие может осуществляться на уровне установок либо умений и навыков, либо перцептивных способностей и т.д. Смешивать разные задачи в ходе работы одной тренинговой группы нецелесообразно, так как это может, с одной стороны, снизить эффективность воздействия, а с другой, – вызвать появление этической проблемы, поскольку изменять задачу в процессе тренинга можно только с согласия группы [1].

Велика роль тренера при проведении тренинговых занятий. Его основная функция – настроить процесс внутригрупповой коммуникации в тренинговой группе, но самому активно не вмешиваться, а лишь направлять процесс обсуждения или дискуссии в нужное для целей тренинга русло [7]. Он выполняет две основные задачи:

- создаёт однозначные для всех членов группы условия обучения;
- помогает участникам понять и освоить игровую роль, последствия поступков в группе и в жизни.

Руководитель-тренер группы не даёт готовых рецептов и никогда не навязывает готовые способы поведения.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов. Дадим им краткую характеристику [1]:

1. Принцип активности. Активность участников тренинговой группы носит особый характер. Она возрастает в том случае, если мы даем участникам установку на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент.

2. Принцип исследовательской творческой позиции. Суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности. В тренинговой

группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, принятие.

3. Принцип объективации (осознания) поведения. В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Создание условий для эффективной обратной связи в группе – важная задача тренерской работы.

4. Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения. Партнерским общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания. Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципом творческой, исследовательской позиции участников группы.

Последовательная реализация названных принципов – одно из условий эффективной работы группы тренинга. Она отличает эту работу от других методов обучения и психологического воздействия [1].

В результате мы получаем различные изменения в участниках группы.

1) принятие на себя профессиональной роли и ее адаптация к происходящим изменениям;

2) поддержание внутренней и внешней готовности к выполнению профессиональных задач;

3) организационно-управленческое обеспечение выполнения профессиональных задач, в частности, установление необходимых связей с лицами, ставящими задачи, снабжающими информацией и другими ресурсами;

4) определение и формулирование для себя проблемных ситуаций, поиск и выбор рациональных методик решения разнообразных задач;

5) осуществление основных действий и процедур по переработке информации, выполнению процедур, осуществлению необходимых личных контактов (бесед, переговоров, сообщений, докладов и т. д.), подготовке документов, принятию решений, их обоснованию, защите и реализации;

6) ведение переговоров, выступления, консультации, посредничество для разрешения конфликтов;

8) подготовка и оформление документов в виде решений, справок, предложений, разработка и обоснование позиций и др. [1].

В сжатые сроки именно тренинг даёт такие результаты, которые составляют инженерную профессиональную компетентность – высокую культуру профессионального общения.

Под профессиональным общением понимают контакты между людьми, систему сложных коммуникативных взаимодействий, направленных на эффективное решение задач, реализуемых с помощью различных коммуникативных средств и действующих в рамках существующих норм педагогической этики. [3]

Общение и культура в своём развитии находятся в диалектном единстве и

постоянно взаимодействуют через многократно опосредованную деятельность личности. Общение пронизывает всю культуру, выполняя двойную функцию: 1) культурную ценность представляет сам опыт общения; 2) это специфический способ трансляции социального опыта. [4]

Культура и общение, интегрируясь друг с другом, образуют новое в содержательном и структурном плане понятие «культура общения».

Под культурой общения личности понимают совокупность знаний, умений и навыков личности «в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения» [8]. Культура общения личности – качественный уровень форм, средств и способов общения, это качественный уровень форм и способов взаимодействия человека с другими людьми, являющийся результатом, с одной стороны, социализации, а с другой – саморазвития личности.

Реальным базисом личности инженера-строителя является совокупность его отношений к миру, которые реализуются через его деятельность, точнее совокупность его многообразных деятельностей (инженерной, в составе которой реализуется и коммуникативная). Профессиональную компетентность инженера можно представить как качественную характеристику личности инженера, которая включает систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний в области инженерии, профессиональных умений и навыков, опыта, наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть компетентным инженером, интереса к профессиональной компетентности своего профиля [13].

Инженер должен обладать не только базовыми профессиональными знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, проявляющейся в речи, отношении к себе, способностью к развитию своего творческого потенциала [13].

На тренинге инженеры учатся эффективной коммуникации на различных уровнях и с различными целями. Общение — это то, чему мы спонтанно учимся с самого детства. Коммуникативный опыт накапливается на основе непосредственного участия в общении с другими людьми. Но деловое общение сильно отличается от бытового — в первую очередь тем, что оно направлено на определенный результат, который в конечном итоге должен вылиться в финансовую выгоду.

До недавнего времени процесс обучения деловому общению носил стихийный («естественный») характер. Человек учился деловому общению исключительно самостоятельно. Но при таком стихийном протекании процесса научения навыки общения могут приобретать формы, не приводящие к повышению эффективности. Поэтому современные образовательные программы в области, например, менеджмента и маркетинга, строительства и энергетики обязательно включают в себя гуманитарные дисциплины, несущие информацию о способах и методах эффективных коммуникаций (например,

социальная психология, психология управления, русский язык и культура речи, культура речи и деловое общение и т.п.). Практика показывает, что наиболее результативным средством формирования коммуникативных умений в условиях реального делового общения является групповой тренинг. Он не заменяет естественного опыта другим, но организует и корректирует его более эффективным способом [7].

Наша задача – сформировать у будущих инженеров необходимые коммуникативные компетенции. Студенты 1 курса не имеют навыка профессионального общения. Но следует отметить, что весь курс обучения студентов различных уровней (ступеней) обучения состоит из дисциплин фундаментального, гуманитарного, практического и профилирующего (специального) циклов обучения. При изучении вопроса формирования профессиональной компетентности в условиях вуза для различных форм обучения студентов одним из определяющих качеств должна быть активность, которая впоследствии перерастёт в производственную инициативность, возможность и желание развивать производство, технологии и свои профессиональные навыки [8].

Сегодня остро ощущается необходимость в разработке новой интегративной теории развития профессиональной компетентности и теории профессионализма будущих инженеров. Так как множество факторов оказывают влияние на формирование культуры профессионального общения. Например, сама деятельность, её социальный характер и психологический опыт учащегося. Всякая индивидуальная деятельность на конкретном месте имеет начало, этап совершенствования и превращения в налаженную, отработанную деятельность, когда человека могут оценить как опытного, знающего свое дело специалиста (определенной ступени или уровня).

Мы хотим обратить внимание на тот уровень инженерного образования, где профессиональная культура общения определяется понятием инженерная компетентность и который должен быть обеспечен педагогической системой профессионального образования.

На наш взгляд, посредством тренинга, как новой формы и метода профессионального инженерного образования возможно формирование высокого уровня культуры профессионального общения. Имеющий инженерно-техническую подготовку, будущий инженер испытывает серьезные затруднения в сфере коммуникативного взаимодействия. Тренинг, являясь мощным средством и фактором формирования коммуникативной культуры профессионального общения, даёт возможность на занятиях дисциплин гуманитарного цикла («Русский язык и культура речи», «Культура речи и делового общения») сформировать необходимые профессиональные умения и навыки, перечисленные выше. Это выдвигает в ряд актуальных проблему формирования культуры профессионального общения будущего инженера посредством тренинга, от уровня сформированности которой в значительной степени зависит успех профессиональной деятельности инженера.

Список литературы

1. **Большаков, В.Ю.** Психологический тренинг. – СПб: Питер, 2006. – 256с.
2. **Вачков, И.** Основы технологии группового тренинга. М: Издательство «Ось-89», 1999. – 256с.
3. **Грехнев В.С.** Культура педагогического общения — М.: Просвещение, 1999.
4. **Кан-Калик В.А.** Тренинг профессионально-педагогического общения. М., 1990
5. **Кочюнас, Р.** Психотерапевтические группы: теория и практика. – М.: Проспект, 2009
6. **Кларин М. В.** Корпоративный тренинг: от А до Я. М.: Дело, 2002
7. **Кузнецов В.В.** Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010 – 238с.
8. **Леонтьев А.А.** Психология общения. – М., 1975.
9. **Петровская Л.А.** Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды. Издательство «Смысл», 2007 – 688 с.
10. **Петровская, Л.А.** Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. - 168 с.
11. **Прутченков, А.С.** Трудное восхождение к себе. М, 2001.
12. **Романова, Е.** 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. — 464 с.
13. **Сидоренко Е.В.,** Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии, СПб: Речь, 2004. – с. 11-12.
14. АВЕТ (2007). – Режим доступа: www.abet.org

МЕТАФОРА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ КОНЦЕПТА

Ремизова В. Ф.

Оренбургский филиал РГТЭУ, Оренбург

Эффективность преподавания иностранных языков зависит в первую очередь от теоретической разработанности основ лингвистики. Именно лингвистика выступает методологическим базисом методики обучения иностранному языку. Более того, наука о языке, по мнению В.А. Масловой [1], стоит в авангарде всей системы гуманитарных знаний. В последнее время в лингвистике выделилось направление, которое изучает взаимодействие языка и культуры, отражение культуры в языке, способы кодирования национальных культурных феноменов в естественном языке, - лингвокультурология.

Лингвокультурология позволяет объяснить многие языковые явления, которые выходят за рамки возможностей системно-структурного подхода. Так, не всегда легко понять сочетаемость слов, использование предлогов, опираясь лишь на структуру словосочетаний. Например, русск. «в командировке» имеет английский эквивалент *on business* (букв. «на деле»). Проникнуть в самую суть языка, в мыслительные процессы и деятельность человека становится возможным, если прибегнуть к изучению метафоры и применить лингвокультурологический метод - концептуальный анализ метафоры.

Настоящая статья посвящена исследованию метафорического осмысления концептов «business» в английском языке и «бизнес» в русском. Познавательная деятельность человека опирается на язык и преследует цель научить человека ориентироваться в мире, что предполагает находить сходства и различия предметов и явлений. По мнению Е.С. Кубряковой, концепты, как ментальные структуры, возникают для обеспечения операций подобного рода. Язык вербализирует концепты, а метафора, как явление языка, служит для образования значений. Помимо этого, концептуальные метафоры вскрывают глубинные смыслы концептов.

Традиционно метафора толкуется как троп, фигура речи, риторическая фигура, иносказательное выражение, заключающаяся в том, что одно или несколько слов в словосочетании употребляются не в прямом значении, одно понятие (объект, предмет, атрибут) представляется через другое понятие (объект, предмет, атрибут). Примеры метафоры: тень улыбки (*the shadow of your smile*) = почти незаметная улыбка, Они насели на меня с двух сторон = Они вдвоём принялись убеждать меня, Он по ней сохнет = Он очень сильно её любит (зачастую без взаимности) и т.п. Метафоричны в своей сути и многие термины естественных, точных наук: внутренняя форма, магнитное поле и т.п.

В широком смысле под метафорой понимается любое употребление слова в переносном, не прямом значении. Таким образом, многие (если не все) тропы изначально представляются собой метафору: метонимия, синекдоха, олицетворение, овеществление, отвлечение, ирония, эпитеты (в большинстве случаев) образуются при использовании слов в «фигуральном» значении.

Метафорá в переводе с греческого - «перенос», -форá в составе слова метафорá имеет самостоятельные значения: 1 произведение плодов, плодородие, обилие; множество; 2 быстрое движение, течение, дуновение ветра; 3 платёж, уплата (подати). Приставка мета- означает следование за чем-либо, переход к чему-то другому, перемену состояния, превращение. Как видим, сам термин не прост, не линеен, не буквален, иносказателен. Но именно такое слово, по мнению автора термина великого древнегреческого мыслителя Аристотеля, наиболее адекватно отражает процессы наименования и переименования, описания явлений и предметов окружающего мира. Аристотель понимал искусство как подражание жизни, перенесение реальности в сферу воображения, создания образов. Но тезис Аристотеля о том, что язык обязан своему существованию метафоре как способу образования значений, незаслуженно игнорировался на протяжении столетий. Но ведь только при помощи метафоры можно объяснить эволюцию значений английского слова spring – 1 прыгать; 2 ручей; 3 весна и значение многих других лексических единиц: горный хребет, крылья мельницы и т. д. и т. п. Метафора есть переход из одного смысла в другой, их взаимодействие, их и взаимопроникновение, и расхождение, если угодно, смыслопорождающий «диалог» слов.

Причина забвения метафоры – отрицательное к ней отношение философов Нового времени и многих философских течений Новейшего времени, когда считалось, что при помощи метафоры невозможно высказать мысль, не потеряв её первоначального смысла, что метафора ведёт к искажению, непониманию истины, ибо «представляет нам две мысли вместо одной» (С. Джонсон).

Во второй половине XX века отношение к метафоре изменилось. В метафоре перестали видеть только «украшение» речи. Более того, метафора была выделена из чисто языковых явлений и была соотнесена со сферой мышления. Э. Кассирер считал, что видение мира и образ мышления определяются базисными метафорами, хранящимися в сознании человека. Отправная точка ментальных процессов человека – его способность улавливать подобие разнородных предметов, т.е. способность метафоризировать объекты, участки действительности. Древнее, дологическое, доисторическое, мифологическое мышление отражено языковыми метафорами и хранится в языке. Так, Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают и, опираясь на языковые факты, доказывают, что «наша обыденная понятийная система метафорична по сути» [2].

Идея о том, что метафора является одновременно и элементом концептуальной картины мира, и принадлежностью естественного языка, была высказана Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в их монографии «Метафоры, которыми мы живём» («Metaphors We Live by»). Теория метафоры, разработанная этими авторами, называется по-разному: когнитивная теория метафоры, теория концептуальной метафоры, концептуальный анализ метафоры. Как бы то ни было, авторы теории уверены, что «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии». В качестве примера метафорического понятия

Дж. Лакофф и М. Джонсон приводят метафору *Argument is war* (Спор – это война):

Your claims are indefensible «Ваши утверждения не выдерживают критики» (букв. незащитимы).

He attacked every weak point in my argument «Он напал на каждое слабое место в моей аргументации».

His criticisms were right out of target «Его критические замечания били прямо в цель».

I demolished his argument «Я разбил его аргументацию».

I've never won an argument with him «Я никогда не побеждал в споре с ним».

You disagree? Okay, shoot! Вы не согласны? Отлично, ваш выстрел!»

If you use that strategy, he'll wipe you out «Если вы не будете следовать этой стратегии, он вас уничтожит».

Дж. Лакофф и М. Джонсон выявили ещё много концептуальных метафор, примеры которых стали хрестоматийными:

Инфляция есть сущность (*Inflation is an entity*): *Inflation is lowering our standard of living* «Инфляция понижает наш жизненный уровень». *If there's much more inflation, we'll never survive* «Если инфляция будет расти (букв.: если будет больше инфляции), мы не выдержим». *We need to combat inflation* «Нам нужно бороться с инфляцией». *Inflation is backing us into a corner* «Инфляция загоняет нас в угол».

Психика – это машина: *My mind isn't just operating today* «Мой ум просто не работает сегодня». *Boy, the wheels are turning now* «Ну вот, сейчас колёсики завертелись!». *I'm a little rusty today* «Я сегодня что-то туповат (букв.: немного заржавел)». *We've been working on this problem all day and now we're running out of steam* «Мы проработали над этой задачей весь день, а теперь наши пары иссякли».

Психика – это хрупкий предмет: *Her ego is very fragile* «Её психика (букв.: её “я, эго”) очень хрупка». *You have to handle him with care since his wife's death* «Вы должны обращаться с ним с осторожностью после смерти его жены». *He broke under cross examination* «Он сломался под перекрёстным допросом». *She is easily crashed* «Её легко сломить».

Таким образом, метод концептуального анализа помогает выявить основные метафорические схемы мышления, т.к. «метафора даёт нам возможность понимать те области опыта, которые не очень обладают собственной доконцептуальной структурой» (Дж. Лакофф). Метод концептуального анализа позволяет глубоко проникнуть в суть вещей и явлений. Более того, он объясняет, что наше мышление и поведение обусловлены понятийными системами, метафорическими по сути. Так, «мы не только говорим о спорах в терминах войны. Многие из того, что мы реально делаем в спорах, частично осмысливается в терминах войны».

Кроме этого, метафоры возникают в определённой культурной среде, отражают систему ценностей данной культуры и развиваются на фоне конкретной культуры. Попробуем выявить метафорическую структуру

концепта business в английском языке и, соответственно, в англоязычной культуре.

Лингвистические толковые словари дают следующее определение [3]:

business 1 buying and selling; commerce, trade (покупка и продажа, коммерция, торговля): *We do not do much business with them* (Мы с ними не занимаемся торговлей в большом объёме). *He's in the wool business, buys and sells wool* (Он занимается торговлей шерстью, покупает и продаёт шерсть). *He has set up in business as a bookseller* (Он основал торговлю книгами). *He is in business for himself, works on his own account, is not employed by others* (У него свой бизнес (своя торговля) работает на себя, не нанимался к другим. *Which do you want to do, go into business or become a lawyer?* (Что ты хочешь, заняться бизнесом или стать юристом?)

on business, for the purpose of doing something (по делу, с целью что-то сделать): *Are you here on business or for pleasure?*

2 shop, commercial enterprise, etc. (магазин, цех, коммерческое предприятие и т.п.: *He has a good business as a greengrocer* (У него хороший овощной магазин). *He is the manager of three different businesses* (Он менеджер на трёх различных предприятиях). *The newspaper advertised many small businesses for sale* (Газета опубликовала объявление о продаже нескольких небольших предприятий).

Другие значения слова business образованы путём метафорического переноса:

3 task, duty, concern; what has to be done (задание, обязанность, долг; то, что надо сделать: *It is a teacher's business to help his pupils* (Обязанность учителя – помогать ученикам). *I will make it my business* (= will undertake) *to see that the money is paid promptly* (Я беру на себя обязанность (= обязуюсь) проследить, чтобы деньги были заплачены должным образом). *That's no business of yours*, is something about which you need not or should not trouble (Это не твоя забота, что-то, о чём тебе не надо беспокоиться).

get down to business, start the work that must be done (перейти к делу).

mind one's own business, attend to one's own duties and not interfere with those of others (заниматься своим делом, выполнять свои обязанности, не вмешиваясь в дела других).

mean business, be in earnest (говорить всерьёз).

send sb. about his business, send him away and tell him not to interfere (выпроваживать кого-то, говорить ему не вмешиваться в чужие дела).

4 right (право): *You have no right to do that* (У вас нет права делать это).

5 difficult matter (трудность, трудное дело): *What a business it is getting the children to school!* (Как это трудно, отправлять детей в школу!)

6 (often contemptuous) affair; subject; device (часто презрительно) дело; предмет; приспособление: *I'm sick of the whole business, tired of the affair* (Меня тошнит от всего этого дела, я устал от этого дела).

7 (theatre) action, facial expression, etc of the actors in interpreting their parts (as distinct from the words they say).

Итак, business в английском языке – это и деятельность (buying and selling), и род занятий (commerce, trade), и конкретный предмет (shop,

commercial enterprise, subject, device), и собирательное именование любой активности (affair, difficult matter), и выражение морально-правовых отношений (task, duty, concern, right), и физические движения (action, facial expression).

Наша задача – выяснить, как business осмысляется метафорически. Более глубокое, детальное рассмотрение концепта business даёт нам право предположить, что business в англоязычной культуре представляется в терминах пространства. Совершенно очевидно, что business как «shop, commercial enterprise» обозначает чисто пространственные объекты. Однако осмысление всего концепта business заставляет нас увериться в том, что business – это некое пространство: в бизнес (дело) входят, из него выходят, в нём находятся, у него есть пространственно-количественные параметры и т.п.

Мы живём в пространстве и во времени. Представления о пространстве в обыденном сознании отличаются от философского осмысления пространства (пространство – это атрибут материи). «Немногие человеческие инстинкты имеют более базисную природу, чем чувство пространства» (Дж. Лакофф и М. Джонсон). В нашем понимании пространство может быть двухмерным (территория) и трёхмерным (помещение), плоским и объёмным. Оно может принимать формы с различными очертаниями – правильными, неправильными, с чётко очерченными пределами, с нечёткими, расплывчатыми границами. Оно бывает замкнутое, незамкнутое, связанное с миром за его чертой, обменивающееся с внешним миром веществом (информацией). Его размеры могут быть точно измерены, а могут быть только оценены (большое – малое). Оно может быть линейным, нелинейным, направленным, не имеющим направления, симметричным, асимметричным. Различные предметы и люди могут располагаться на нём (плоское пространство – территория) и в нём (объёмное пространство – контейнер), перемещаться по нему и в нём. Предметы и люди перемещаются из одной области пространства в другую. Определим, какие свойства пространства заложены в концепте business [4].

Перемещение в пространстве:

He started as a man Friday and now he's *gone into his own business* «Сначала он был мальчиком на побегушках, а теперь *открыл свой бизнес* (букв.: *вошёл в свой бизнес*)».

If the economic slog continues we'll *go out of business* «Если экономический рост по-прежнему будет медленным, мы *выйдем из дела*».

Let's *deal him in* and give him a piece of the cake «Давай *возьмём* его в долю и дадим ему его кусок пирога».

We'd better *deal him out* or he will crab the whole deal «Мы лучше *выведем* его из дела, а то он сорвёт все наши планы».

Объёмное пространство (контейнер):

This is a wildcat enterprise and *putting money into this business* means poring it down the drain «Это предприятие очень рискованное, и *вкладывать в него* деньги – означает спустить их в трубу».

Объёмное пространство (контейнер) + различные области пространства:

He is *in agribusiness* «Он занимается агробизнесом (букв.: Он *в агробизнесе*)».

He's *in the wool business* (букв.: Он *в торговле шерстью*).

He owns a plushy rug joint which is a *land office business* «Он владеет шикарным заведением, которое является очень успешным (букв.: бизнес *земельных офисов*)» (*land office business* – a financially successful, active enterprise).

He's set up in business which is a *gravy train* «Он основал новое дело, которое оказалось жирным куском (букв.: жирным *поездом*)» (*gravy train* – a job, business that gives big profits for little or no work).

Положение в пространстве:

Who minds the store when you are *on business*? «Кто руководит магазином, когда вы в командировке (букв.: *на деле*)»

Направление:

What's your *line*? «Чем вы занимаетесь? (букв.: У вас какая *линия*?)»

Размеры:

The proposal went over big with *big business* «Предложение было одобрено управляющими крупных предприятий (букв.: *большим* бизнесом).

The newspaper advertised many *small businesses* for sale «Газета опубликовала объявление о продаже нескольких *небольших* предприятий (букв.: *малых* бизнесов»).

Действия с каким-либо пространством:

The new manager wants to cut down on overheads and *do the house-cleaning* «Новый управляющий хочет урезать каждодневные расходы и провести большую стирку (букв.: *помыть дом*)» (*house-cleaning* – reorganization of a business).

Таким образом, *business* осмысливается как пространство с различными характеристиками. Такое понимание концепта и слова *business* дает нам объяснение и сочетаемости слова с другими словами (глаголами, прилагательными, существительными, предлогами), предоставляет возможность вникнуть в самую суть изучаемого концепта.

Выяснить, имеет ли концепт «*business*» национально-культурную маркированность, поможет сравнение с концентом «бизнес».

В русском языке слово «бизнес» претерпело значительные изменения. Проследим эволюцию значений слова «бизнес» в русском языке. Третье издание «Словаря русского языка в 4-х томах» (1985 г.) даёт следующее определение:

Бизнес. *Разг.* Деловое предприятие, ловкая афера и т.п. как источник личного обогащения, наживы.

Бизнесмен. Делец, предприниматель [5, С. 89].

Особое внимание следует обратить на помету «разговорное», которая фиксирует принадлежность слова к тому стилю языка, который традиционно считается более «низким» (другие стили – нейтральный и «высокий», книжный).

Социальные, политические и экономические изменения, произошедшие в нашей стране начиная с 1985 года, существенно повлияли на русский язык, наполнили новым содержанием и слово «бизнес». Так, недавно изданные толковые словари уже не содержат пометы «разговорное» и, следовательно, относят слово к нейтральному литературному стилю:

Бизнес – экономическая деятельность частных предпринимателей, приносящая прибыль, доход. *Делать бизнес на чём-либо.*

Бизнес-... Первая часть сложных слов в значении 'относящийся к бизнесу', например, *бизнес-план, бизнес-прогноз, бизнес-семинар, бизнес-элита.*

Бизнесмен. *Тот, кто занимается бизнесом* [6, С. 39].

Бизнес (от англ. business – дело, антрепренёрство, предпринимательство) – инициативная экономическая деятельность, осуществляемая за счёт собственных или заёмных средств на свой риск и под свою ответственность, ставящая главными целями получение прибыли и развитие собственного дела.

Обращает на себя внимание тот факт, что слово лишается своей ярко выраженной отрицательной коннотации, бизнес – это уже не ловкая афера, а экономическая деятельность, и цель этой деятельности – не личное обогащение, не нажива, а прибыль, доход и даже развитие. И хотя, по большому счёту, обогащение, нажива, прибыль, доход – синонимы, но оттенки значений этих слов варьируются от резко негативных до положительных. То же касается и слова «бизнесмен»: нелюбимый *делец* превращается в *человека, занимающегося бизнесом, делового человека, предпринимателя, антрепренёра* [7, С. 33], *коммерсанта.*

Необходимо, однако, отметить, что часто *бизнес* может звучать и как ирония, относить нас к своему первоначальному значению, отождествляясь со спекуляцией, т.е. скупкой товара по дешёвке и его перепродажей по очень высоким ценам, «набиванием кармана».

В нейтральном употреблении слово «бизнес» в русском языке с одной стороны потеряло первоначальную оценочную окраску, но с другой приобрело ещё одно значение: оно стало частью сложных слов в значении 'относящийся к бизнесу'. В строгом грамматическом смысле в данном случае существительное «бизнес» является приложением, т.к. выступает в роли определения. Бизнес является признаком других предметов, абстрактных и конкретных. Например, бизнес-журнал, бизнес-запрос, бизнес-идея, бизнес-кейс, бизнес-книга, бизнес-литература, бизнес-партнёр, бизнес-план, бизнес-секрет, бизнес-предложение, бизнес-форум.

Основной денотат слова «бизнес» - экономическая деятельность. В рамках данной работы нам предстоит разобраться, предстаёт ли бизнес в нашем сознании, в нашем отношении к нему только как деятельность. Итак, обратимся к фактам языка и речи. Запрос по слову «бизнес» в интернете выдаёт огромное количество ссылок на самые разнообразные сайты, но нас интересует не их содержание, а само слово и его сочетание с другими словами. Анализ самого современного языкового и речевого материала приводит нас к следующим выводам. Под бизнесом в настоящее время подразумевается организация, предприятие, компания. Вероятно, в ближайшем будущем это станет одним из денотативных значений слова.

Бизнес характеризуется следующими показателями:

- размер: *малый бизнес, средний бизнес, крупный бизнес* (не *большой бизнес*);
- время: *новый бизнес, раскрученный* (т.е. уже некоторое время существующий) *бизнес, бизнес с нуля;*

- оценка: *прибыльный бизнес, выгодный бизнес, рентабельный бизнес, простой и доступный бизнес, бизнес без предрассудков*;
- сфера действия, применения, определяемая родом деятельности: *сетевой бизнес, системный бизнес, IT-бизнес, бизнес в интернете, интернет-бизнес, бизнес по продаже мяса, бизнес в сфере торговли*;
- сфера действия, определяемая местом: *домашний бизнес, ресторанный бизнес, ночной клуб как бизнес*.

Метафорически бизнес концептуализируется следующим образом:

1. Бизнес – это вещь, предмет. Доказательством этому утверждению служат следующие лингвистические данные: бизнес, как вещь, может быть *собственным, новым*, его, как и вещь, можно *иметь*, им можно *владеть* и *завладеть*, его можно *завести, приобрести, купить, продать, передать, завещать, захватить*, даже *украсть*, его можно *лишиться, потерять*.

2. По отношению к бизнесу человек выступает творцом. Так, мы можем *создавать* и *создать* бизнес, *открыть, вести* его, *управлять* им, *совершенствовать, продвигать, представлять* его.

Как и англоязычный концепт «business», русскоязычный «бизнес» может соотноситься с пространством: *войти в бизнес, выйти из бизнеса (дела), бизнес в сфере торговли, бизнес в интернете*. Однако пространственная аналогия не столь характерна для русского языка, как для английского.

Приведённые примеры явно обнажают понятийные, а, следовательно, и заложенные в понятиях деятельностные, поведенческие, культурные различия концептов «business» и «бизнес». Так, в англоязычной культуре business уподобляется некоему пространственному объекту с различными характеристиками. Русскоязычная культура, хотя и заимствовала слово из английского языка, адаптировала концепт к своей системе, сделав бизнес некой сотворённой человеком вещью и закрепив этот феномен в языке через не прямое, косвенное, метафорическое выражение.

Список литературы:

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
2. Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие / сост. Л.Н. Чурилина. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 416 с.
3. Хорнби А.С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа. Т. I A – L – М.: Русский язык, 1992. – 544 с.
4. Хошовская Б. Идиоматические выражения в деловом английском языке – СПб.: Издательство «Лань». 1997. – 160 с.
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985 – 1988. Т. I. А – Й. 1985. – 696 с.
6. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 928 с.
7. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 496 с.

ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ НА ПРОБЛЕМУ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА

Сапрыко И.А.,

**Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета,
г. Кумертау**

Тема формирования имиджа студентов в вузе как важного условия будущей успешной профессиональной деятельности мало изучена. Формирование позитивного имиджа является актуальной проблемой в студенческой среде. Социально-психологические особенности имиджа студентов формируются в процессе взаимоотношения индивида и общественного сознания, опосредуются условиями обучения и степенью включения индивида в совместную деятельность, проявляются в структуре и содержании мотивации деятельностных сфер личности.

В рамках проведения исследования социально-психологических условий развития имиджа студентов в Кумертауском филиале ОГУ были сформулированы задачи исследования:

- уточнить сущность понятия «имидж студента вуза»;
- определить доминирующие установки и мотивы студентов на формирование имиджа как условия будущей успешной профессиональной деятельности;
- выявить значимость сформированности имиджа студента на успешную профессиональную деятельность;
- разработать методические рекомендации по результатам исследования проблем.

На первом этапе исследования нами был проведен социологический опрос среди студентов 1 и 4 курсов.

Зависит ли успех дела от имиджа человека, 85% респондентов ответили, что успех дела зависит от имиджа человека, что подтверждает всю значимость необходимости формирования имиджа в студенческой среде. В основе деятельности по созданию определенного имиджа лежит потребность человека в представлении себя окружающим и регулировании посредством этого образа процессом взаимодействия.

Усилие, направленное человеком на формирование имиджа, находится в прямой зависимости от его заинтересованности в представлении такого рода и значимости мнения других людей о нем. В результате опроса был выявлен высокий уровень значимости восприятия себя другими. Большинство респондентов, не зависимо от курса обучения, постоянно заботятся о том, как их воспринимают окружающие, то есть о своем имидже. 68 % опрошенных студентов заинтересованы в представлении себя всегда. 24 % опрошенных студентов заинтересованы в меньшей степени. Для 8% студентов не имеет никакого значения, как их воспринимают.

Для выявления зависимости потребностей студента в создании определенного имиджа от его установок мы предложили студентам первого и

четвертого курсов выбрать одну из 3 предложенных типов установок. Мы задали студентам 1 и 4 курсов вопрос: «Какое суждение наиболее приемлемо для Вас?». Результаты выбора установок представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Типы установок

Типы установок	Всего	Студенты I курса, %	Студенты IV курса, %
1 Не надо создавать никакого имиджа, какой (какая) есть, пусть таким (такой) и воспринимают меня. В жизни есть дела поважнее	10	13	10
2 Думать о своем имидже надо, но не стоит прилагать особых усилий и знаний. Пусть этим занимаются политики и актеры	35	50	31
3 Каждому человеку нужно формировать свой имидж и использовать для этого все возможности	55	37	59

10% и 13% студентов соответственно по курсам выбрали первый тип установки. Данная установка минимизирует целевую рациональную деятельность студента по созданию своего образа. 35 % и 50 % соответственно по курсам выбрали второй тип установки. Второй тип установки регулирует эту деятельность только в субъективно – значимых сферах. 55% и 59 % соответственно по курсам выбрали третий тип установки. Такой результат свидетельствует о проявлении индивидуальной активности студентов, независимо от курса обучения, в формировании и моделировании своего имиджа.

В мотивации создания имиджа проявляется следующие типы мотивов:

↓	↓	↓
Коммуникативные: Отношение к субъекту формирования имиджа Стремление облегчить взаимодействие Желание произвести впечатление	Самовыражение: Внутренний психологический комфорт Потребность самореализации Желание показать себя	Социально-нормативные: Поведение других людей, принятое в определенной группе Стереотипы поведения в любой ситуации Нормы, традиции, группы

Мы предложили студентам I и IV курсов ответить на следующий вопрос «Прислушайтесь к себе. Что чаще побуждает Вас формировать (или изменять) собственный образ? Необходимо было выбрать 3 варианта из 9 предложенных. Мотивы распределились следующим образом:

Таблица 2 – Мотивы

Мотивы	I курс	IV курс
Отношение других людей к субъекту формирования имиджа	36,67	38,09
Стремление облегчить взаимодействие	22,22	30,15
Желание произвести впечатление	34,44	31,74
Внутренний психологический комфорт	48,89	50,79
Потребность самореализации	37,78	47,61
Желание показать себя	31,11	27,46
Поведение других людей, принятое в определенной группе	22,22	12,71
Стереотипы поведения в любой ситуации	28,89	22,22
Нормы, традиции, группы	25,56	30,15

Представленные результаты показывают, что в целом в мотивации создания собственного имиджа доминируют мотивы самовыражения (внутренний психологический комфорт, потребность самореализации, желание показать себя) и достаточны близки к ним по уровню показателей коммуникативные мотивы (отношение других людей к субъекту формирования имиджа, стремление облегчить взаимодействие, желание произвести впечатление). В группах студентов 1 и 4 курсов серьезных расхождений в мотивационной структуре не выявлено.

Ответы на вопросы «Насколько развитие имиджа необходимо для личностного роста?» и «Насколько развитие имиджа необходимо для профессионального роста?» распределились следующим образом - 58% респондентов из числа студентов 1 курса определили необходимость развития имиджа для личностного роста. 60,8% респондентов из числа студентов 4 курса обозначили необходимость развития имиджа для профессионального роста. Сравнительный анализ ответов на 2 вопроса показал, что для студентов первого курса имидж связан с субъективной значимостью в целях личностного роста. В условиях адаптации к новым условиям ярко выражена потребность заявить о себе, самореализоваться. Для студентов четвертого курса имидж связан с социальной значимостью и необходим для профессионального роста.

В основе деятельности по созданию определенного имиджа лежит потребность человека в представлении себя окружающим. Усилие, направленное человеком на формирование имиджа, находится в прямой зависимости от его заинтересованности. Необходимость формирования имиджа студента в условиях обучения в филиале определяет приоритетные задачи:

- создание социокультурной среды филиала, призванной решить спектр задач по моделированию и формированию имиджа студента.
- интенсификация и интеграция учебной, общественной, культурной жизни в филиале.
- инициирование создания в филиале различных общественных объединений для активного включения студентов в их работу.

Список литературы

1. *Имидж лидера: пособие для политика // Под ред. Е.В. Егоровой-Гартман. Москва, 2001.*
2. *Перельгина Е.Б. Психология имиджа. Москва, Аспект-Пресс, 2002.*
3. *Семенов А.К. Маслова Е.А. Психология и этика менеджмента и бизнеса. 2-е изд. Москва, 2000.*
4. *Федоров И.А. Индивидуальный имидж как сторона духовной жизни общества: Диссертация на соискание уч. ст. доктора социологических наук. Тамбов, 1999.*
5. *Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. Москва, 1999.*

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ И УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ

Сахарова Н.С.

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Системообразующим ядром развития иноязычной компетенции является личность студента в многообразии проявлений ее ценностных отношений. Система ценностных отношений личности определяет учебно-познавательную мотивацию в иноязычной профессионально значимой деятельности. Методическое обеспечение процесса развития иноязычной компетенции студентов университета предполагает создание *аксиологически значимой профессионально ориентированной среды* в образовательном процессе.

Аксиологически значимая профессионально ориентированная среда подразумевает наличие образовательных условий для актуализации аксиологических смыслов личностного и профессионального самоопределения личности студента.

Опираясь на тезис, что «смысл, как личностное отношение участников процесса образования к усваиваемому содержанию, существует только «на рубеже двух сознаний», как отношение между ними, мы выстраиваем методическое обеспечение процесса развития иноязычной компетенции студентов университета путем применения следующих организационных форм и методов актуализации аксиологических идей:

- учебного диалога и учебного текста;
- интенсивности иноязычного материала;
- проективных методов оценки.

Методическое обеспечение процесса развития иноязычной компетенции студентов университета предусматривает:

- учет основных блоков иноязычной компетенции (информационно-когнитивного, деятельностного, аксиологического);
- учет основных фаз и этапов развития иноязычной компетенции (*фаз* формирования, функционирования, собственно развития; *этапов*: начинающего, формирующего, завершающего);
- активизацию механизмов развития иноязычной компетенции студентов университета.

Основной целью в таких условиях становится *развитие иноязычной компетенции студентов университета*.

В педагогических исследованиях под *учебным диалогом* понимается развитие какой-либо позиции или точки зрения в контексте участников диалога – субъектов диалога. Учебный диалог рассматривается не только как «фрагмент педагогической действительности, но и со-бытиё, совместное проживание»...индивидуумов в горизонте личности. Диалогическое мышление и диалогическое общение трактуются как основные компоненты диалога (А.А.

Вербицкий, Ю.В. Сенько, В.А. Слостёнин). Учебный диалог восполняет отсутствие связи между преподаванием и учением.

Учебный диалог исследуется с позиций речевой деятельности, речевого взаимодействия (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев).

В применении к развитию иноязычной компетенции учебный диалог предполагает:

- ориентацию на духовные потребности личности студента и личности преподавателя;
- аксиологизацию внешней среды развития иноязычной компетенции – педагогического «субъект-субъектного» взаимодействия.

В учебном диалоге сочетаются различные педагогические функции: от информационной, до контактоустанавливающей, креативной, профессионально значимой. В ходе учебного диалога, охватывающего все этапы развития иноязычной компетенции, формируется *аксиологически значимая профессионально ориентированная среда* в образовательном процессе.

Внутри этой среды происходит диалоговое взаимодействие субъектов образовательного процесса – студентов и преподавателей. В ходе такого взаимодействия происходит актуализация механизмов развития иноязычной компетенции – ценностных отношений личности студента и преподавателя. В процессе диалогового взаимодействия развивается обратная связь – ценностная рефлексия, которая даёт возможность студенту произвести самодиагностику – идентифицировать себя в мире объектов иноязычной действительности – в мире иноязычных ценностей.

В учебном диалоге формируются « понимание и сотворчество, поиск смыслов, личностное становление – ключевые характеристики интеллигента» (2:38). Отсюда следует, что учебный диалог предъявляет высокие требования к педагогической культуре преподавателя и к культуре общения студентов.

Учебный диалог, создаваемый с целью развития иноязычной компетенции, реализуется на уровне межсубъектных отношений и информационно-ценностного обмена из опыта духовно-практической деятельности (докладов, сообщений). Формы функционирования учебного диалога создают диалоговое единство – сотворчество субъектов в развиваемой теме.

Объекты реальной иноязычной действительности, в совокупности составляющие основу лингвистического образования, представлены в практике обучения иностранным языкам *текстами*. В лингвистике под текстом принято считать некое единство смысловой и структурной завершенности (Г.В. Колшанский, В.Н. Комиссаров).

Дидактическая трактовка *учебного текста*, выраженного вербальным языком, опирается на методологические принципы гуманитарных дисциплин (М.М. Бахтин, Ю.В. Сенько), и обозначает, прежде всего, широкий «социокультурный контекст, в который включаются антропологическая модель понимания» (2:126). Ведущими признаками учебного текста, определяемого через социокультурный контекст, являются гуманитарная направленность и диалогичность (там же).

Текстовый материал, используемый в основе развития иноязычной компетенции студентов университета, должен стать педагогически адаптированным продуктом – учебным текстом. Педагогически адаптированный текст ориентирован на слияние объяснения и понимания, что предполагает отнесённость индивидов к одной социокультурной среде, наличие общего совместного опыта, знаний, представлений (2:128). Диалогичность понимания (обнаружения смысла) по М.М. Бахтину предполагает *совместную деятельность* преподавателя и студента в постижении смыслов в контексте учебного диалога. Следовательно, учебный текст – есть один из способов реализации учебного диалога.

Понимание текста предполагает обращение к контексту, понятию многоаспектному, включающему лингвокультурологические, исторические, этнические аспекты обучения. Следовательно, обучение посредством учебного текста и в рамках учебного диалога создает предпосылки к развитию личности студента, расширяя его возможности в понимании ценностей, располагающихся в сфере иноязычной действительности, иноязычной культуры. Таким образом, процедура создания учебного текста включает:

- содержательную обработку текста с целью выявления в нём ценностных смыслов;
- структурную обработку текста с целью выявления точек его соприкосновения с контекстом (широким, социокультурным контекстом) и с целью его адаптации к уровню *понимания* студентом;
- педагогическую обработку текста с целью его включения в учебный диалог и создания аксиологически значимой профессионально ориентированной среды.

К следующей организационной форме и методам актуализации аксиологических идей в процессе развития иноязычной компетенции мы относим *интенсивность* иноязычного материала.

Проблема интенсификации учебного процесса является одной из наиболее актуальных в современной психоло-педагогической и методической литературе (Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская) и определяется, как правило, такими понятиями, как компрессия, сжатость, насыщенность.

Интенсивность курса иностранного языка понимается - *мера его присвоения студентами и актуализации как способа выражения собственных мыслей*. Интенсивность обучения, понимаемая с вышеуказанных позиций, опирается на принципы построения учебного диалога и учебного текста.

Присвоение студентами иностранного языка – есть постижение смыслов (эксплицитных и скрытых), заключённых в иноязычных текстах, в процессе диалогового взаимодействия. Наполняемость текстов аксиологическими профессионально значимыми смыслами и их диалогическая распознаваемость определяет меру присвоения текстового материала и, следовательно, его интенсивность. С позиций способов выражения мыслей интенсивность иноязычного текстового материала предполагает наличие дискурсивных, гипотетических аспектов, ориентирующих студентов к ценностно-смысловому обмену в условиях учебного диалога.

Образовательный процесс, построенный на базе ценностно-смысловой интенсивности, и ориентированный на развитие иноязычной компетенции, включает две стадии:

- реализацию интенсивности общекультурных, познавательных и духовно-нравственных смыслов в учебных текстах;
- реализацию интенсивности профессионально значимых смыслов в учебных текстах.

Стадии образовательного процесса, отражающие разные уровни и содержание интенсивности текстового материала, соответствуют этапам лингвистического образования в университете.

Особенности процесса развития иноязычной компетенции студентов, организованного в соответствии с содержанием спецкурса «Развитие иноязычной компетенции в курсе профессионально ориентированного перевода», заключаются в следующем.

В ходе первой ступени образовательного процесса, организованного на основе ценностно-смысловой интенсивности, обеспечивается общая ориентация личности студента к изучению аксиологически значимого содержания различных тем изучаемого текстового материала. Преподавателю следует провести работу, которая в дальнейшем сориентирует личность к осознанию аксиологического смысла в изучаемой теме, к пониманию того, как должна быть организована практическая деятельность личности студента в иноязычной профессионально значимой сфере. Далее разрабатывается план изучения данной дисциплины. Эта процедура включает: выделение ведущих положений тем в процессе взаимодействия преподавателя и студентов; постановку вопросов, направленных на раскрытие аксиологически значимого содержания тем; совместное обсуждение новейших достижений медицинской техники и акцентирование её ценностно-смысловой значимости для человека, его здоровья.

Интенсивность подачи текстового материала ориентирована на результат его присвоения личностью студента, на степень его активизации в процессе выражения собственных мыслей. Отсюда возникает целесообразность ознакомления студентов с вопросами аксиологизации образовательного процесса. В этом случае уместна серия лекций об аксиологическом смысле, заложенном в содержание изучаемых тем.

Первая ступень образовательного процесса с учётом интенсивности текстового материала на основе спецкурса маркирует начало первого этапа в развитии иноязычной компетенции – начинающего этапа. В ходе этого этапа происходит динамика в развитии ценностных отношений - от ценностной отстранённости к ценностному приобщению и преобразованию личности. Активизируется процесс развития иноязычной компетенции в условиях ценностного осмысления в учебных текстах, создаваемых в совместной деятельности преподавателя и студентов, проявляется готовность личности студента к познанию иноязычной действительности и приобщению к ценностям диалога культур.

Основная ступень образовательного процесса направлена на то, чтобы студент воспринимал аксиологически значимое содержание курса на осознанном уровне. Для этого необходимо использование дидактических средств, актуализирующих педагогические функции образовательных ценностей и ценностей диалога культур. На этой ступени перед личностью студента ставятся конкретные цели и разъясняются основные пути их достижения. Взаимодействие между преподавателем и студентом в процессе актуализации педагогических функций ценностей иностранного языка и диалога культур осуществляются на основе комплекса дидактических средств (учебных текстов по специальности; видео – и аудиоматериалов, раскрывающих аксиологический смысл учебных тем; творческих заданий, ориентированных на проектирование иноязычной деятельности). В процессе выполнения творческих заданий студент активизирует познавательную ценностно ориентированную деятельность. Развивается мотивация, обеспечивающая реализацию действий студента в иноязычной профессионально значимой деятельности. Для развития информационно-когнитивного, деятельностного и аксиологического блоков иноязычной компетенции необходима система учебных заданий, основанная на интенсивности подачи текстового материала. Интенсивность, как мы уже отмечали, предполагает, с одной стороны, степень присвоения студентами языкового материала и, с другой стороны, постепенное усложнение в плане его аксиологического наполнения. Предполагается, что каждое новое задание опирается на ранее приобретённые знания и развивает желание к их дальнейшей аккумуляции, способствует развитию новых умений и ценностных ориентаций личности.

Основная ступень образовательного процесса, организованная на основе интенсивности текстового материала, характеризуется реализацией механизмов развития иноязычной компетенции – от ценностного приобщения личности к ценностному преобразованию и проектированию иноязычной деятельности. Основная ступень ориентирована на формирование понятий, ценностных ориентаций, умений в иноязычной профессионально значимой деятельности.

Таким образом, интенсивность иноязычного материала может рассматриваться как одно из педагогических условий развития иноязычной компетенции студентов университета. При разработке дидактических средств активизации иноязычной профессионально значимой деятельности личности студента целесообразно включение в образовательный процесс развивающих креативных технологий, в частности системно-ценностной технологии, опирающейся на концепт межпредметной интеграции. В рамках технологии, построенной на базе содержания спецкурса «Развитие иноязычной компетенции в курсе профессионального перевода», следует выделить:

- использование интернет-методик;
- использование мультимедийных средств.

Как показывает анализ, реализация педагогических функций иноязычных ценностей в условиях интернет- и мультимедийных средств, предполагает следующие условия:

- создание программного обеспечения по курсу профорientированного перевода, включающего комментарии – разъяснения к лекционным и практическим блокам дисциплин;

- компьютеризацию процесса создания учебного диалога как аксиологической среды развития иноязычной компетенции.

Интернет- и мультимедийные методики значительно расширяют иноязычное диалоговое пространство, и имеют большую педагогическую ценность. Они совмещают информацию, движение, графику, звук и ориентируют личность студента на развитие интерактивности в реальном времени и пространстве. Информационные ресурсы, предоставляемые интернет- и мультимедийными средствами, раскрывают огромные возможности для личности студента межпредметном поиске. Этот поиск активизирует самоорганизацию действий личности студента по овладению системой знаний, развитию умений и накоплению опыта деятельности. Так, например, для выполнения курсовой работы по профессионально ориентированному переводу студентам предлагается осуществить творческий поиск в системе интернет с целью обнаружения межпредметной информации по темам: «Biotechnology», «Retinal treatment means and equipment», «Short sightness» («Биотехнологии», «Оборудование и лечение заболеваний сетчатки», «Близорукость»).

В ходе развития этапов иноязычной компетенции студентов университета отмечалась динамика мотивации учебно-познавательной и практической деятельности личности студента.

Список литературы

1. **Вербицкий, А.А., Тенищева, В.Ф.** Иноязычная речевая деятельность инженера // *Высшее образование в России*. – 1994. – №3 – С. 70-77.
2. **Сенько, Ю.В.** Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
3. **Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н.** Педагогика. – М.: «Школа – пресс», 1998. – 512 с.
4. **Зимняя, И.А.** Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
5. **Леонтьев, А.А.** Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
6. **Колшанский, Г.В.** Коммуникативная функция и структура языка. – М.: «Наука», 1984. – 176 с.
7. **Комиссаров, В.Н.** Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: «Рема», 1997. – 111 с.
8. **Бахтин, М.М.** Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках//*Русская словесность. От теории словесности к структуре текста*. – М., 1997. – С. 227-244.
9. **Гез, Н.И.** Предисловие к сборнику научных трудов «Уровни речевой компетенции (методический аспект)». – М., 1983. – С. 3-6.

10. *Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М., 1992.*

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Спасибухова А.Н., Смирных Е.В.,
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург.**

Веление времени заставляет по-новому взглянуть на проблему изучения языков, особенно языков международного значения. В конце 20 века филологи мира остро заинтересовались вопросом взаимосвязи языка и культуры. Актуальность данной проблемы особенно очевидна при рассмотрении целей и задач современной системы языкового образования. Некоторые учебные дисциплины, особенно дисциплины гуманитарного толка, предполагают возможность обогащения сознания обучаемых знанием культурных традиций другого народа, что требует пересмотра воспитательных задач при организации процесса обучения. Предмет «иностраннй язык» занимает в этом ряду особое место. Принцип культуросообразности, ставший ведущим принципом при обучении иностранным языкам, предполагает учёт национальных культурных традиций в процессе обучения данной дисциплине. В силу своей особенности данный предмет не только даёт представление о культуре стран изучаемого языка, но и расширяет знание своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

Культурные традиции других народов всегда вызывают интерес, поэтому смело можно утверждать, что воспитание в «диалоге культур» содействует пробуждению познавательной активности, развивает мотивационную сферу личности [3; 23]. Однако привлечение культурных компонентов при обучении иностранным языкам не может быть самоцелью, но в то же время абсолютно необходимо для достижения основной практической цели. «Включение в программу обучения иностранным языкам культуроведческих сведений связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения»[4; 13].

Без сомнения, язык каждого народа специфичен и уникален, он отражает все тонкости его культуры, его ментальность и характер. «Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в неё, развивается в ней и выражает её» [1; 9]. Данная взаимосвязь стала предметом специального изучения. (Арутюнова Н.Д., Вежбицкая А., Воробьёв В.В., Маслова В.А., Левяш И.Я. и др.) «Вот почему лучшее и даже единственное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже мы вошли в язык народа, тем глубже мы вошли в его характер» [2; 37]. В. Гумбольдт своё видение взаимосвязи языка и культуры выразил следующим образом: 1) в языке воплощаются материальная и духовная культура народа; 2) всякая культура национальна – языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма; 3) внутренняя форма – это выражение «народного духа», его культуры; 4) язык – это промежуточное звено между человеком и окружающим его миром.

Проблема взаимоотношения языка и культуры – это междисциплинарная проблема. Взаимодействие различных наук в решении данного вопроса привело к возникновению новой науки - лингвокультурологии (Телия В.Н., Степанов Ю.С., Арутюнова А.Д., Воробьёв В.В., Шакмин В., Маслова В.А. и др.). «Если культурология исследует самосознание человека по отношению к природе, обществу, истории, искусству и другим сферам его социального и культурного бытия, а языкознание рассматривает мировоззрение, которое отображается и фиксируется в языке в виде языковой картины мира, то лингвокультурология имеет предметом своего изучения язык и культуру, находящиеся в диалоге, взаимодействии» [1; 9]. Лингвокультурология исследует проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке.

В вопросах преподавания иностранных языков лингвокультурология обретает новые грани, тесно переплетаясь с лингводидактикой. Отличительной особенностью новой социально-экономической и политической ситуации явились интеграционные тенденции во всех сферах человеческой деятельности представителей разных культур. В этих условиях практическое владение иностранным языком, умение участвовать в «диалоге культур» стало насущной потребностью людей. Удовлетворение данной потребности стало возможным с внедрением культуроведческого подхода в методику преподавания языков. Широко известен постулат Сепира-Уорфа о значительной зависимости мышления от языка, язык же есть фиксированный взгляд культуры на мироздание и самоё себя.

Начиная с середины 1980-х, интенсивно разрабатываются идеи интегрирования культуры в теорию и практику преподавания иностранного языка. «В наступающем новом многомерном и многокрасочном с точки зрения языков и культур мире устаревшая ценность опыта уступает ценности творчества, ценности развития личности в динамично изменяющемся мире. Этот факт также подчёркивает важность языкового образования, базирующегося на межкультурной парадигме. Социальная и академическая мобильность личности призвана помочь ей глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации». [5; 55]

Введение культурологического компонента при обучении иностранному языку является эффективным средством повышения интереса к нему. Культурные ценности находят отражение в языке, язык же является одним из важнейших средств идентификации личности. Взаимодействуя, язык и культура формируют языковую личность с присущим представителю данного этноса языковым и культурным кодом. Если языковая личность есть результат любого языкового образования, то результатом образования в области иностранных языков является вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. Таким образом, обучение иностранному языку есть процесс личностного развития обучаемого, развития его социальных качеств. Изучение культуры народа через его язык осуществляется на основе собственного

мировидения и предполагает восприятие и рефлексию собственных ценностей. Поскольку, по мнению А.Н. Леонтьева культурное становление личности неразрывно связано с деятельностью мозга, можно сказать, что результатом обучения иностранному языку можно рассматривать не только её способность к межкультурной коммуникации в диалоге культур, но и положительные изменения в общей структуре личности, её ментальности.

Таким образом, изучение иностранного языка нераздельно связано с приобщением обучаемого к культурному коду нации, а также порождает новые виды и формы деятельности, развивает новые способности личности. Любая культура, придя к человеку через язык, является процессом и результатом изменения, вживания в окружающую среду и воплощает специфический набор способов социальной практики конкретного сообщества, нации.

Список литературы

1. **Маслова, В.А.** Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
2. **Чилинский, К.Д.** Родное слово//Собрание сочинений – Т.6. – М., 1948 – 235 с.
3. **Миролюбов, А.А.** Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам.// ИЯШ, 2001 – №5
4. **Колшанский, Г.В.** Лингокоммуникативные аспекты речевого общения.// ИЯШ, 1985. – №1.
5. **Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В БЛЕНДАХ (на материале английского языка)

Хрущева О.А.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Исследования блендинга характеризуются многоаспектностью и затрагивают все разнообразие языковых особенностей указанных единиц: структурные, семантические, когнитивные, прагматические и другие характеристики. Но наш взгляд, наиболее яркое проявление лингвистической природы блендов происходит при их рассмотрении в лингвокультурологическом аспекте. В данном случае бленды воспринимаются как языковые единицы, аккумулирующие в своей семантике отобранные носителями языка концепты культуры, для выражения которых не было найдено общеупотребительных лексем.

Данная работа посвящена одному из наиболее актуальных понятий современной культурологической науки – культуре повседневности в сопряжении с блендингом, выступающим в качестве способа ее отражения в языке.

Культура повседневности становилась объектом исследований в зарубежной и отечественной науке в работах таких ученых как И.Г. Гердер, Я. Буркхардт, Г. Вейс, Й. Хёйзинга, О. Шпенглер, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман и других.

Под культурой повседневности принято понимать весь объем культуры, актуализированной в человеческой жизнедеятельности сегодняшнего дня, здесь и сейчас [1]; это совокупность рутинных поведенческих, метальных, языковых, трудовых, рекреационных и прочих практик [2].

Согласно лексикографической справке Л.В. Кошман, «культура повседневности как гуманитарная научная дисциплина начинает формироваться в начале XX века. Термин «повседневность» пришёл из [социологии](#), в феноменологии Э. Гуссерля и А. Шюца это «жизненный мир» – мир опыта живого деятельного субъекта, предшествующий научной рефлексии, наша непосредственная «интуитивная среда» взаимодействий. Понятие повседневности широко вошло в гуманитарное знание в 1960 годы, что было одним из показателей «антропологического поворота» науки. <...> В 1970-1980 годы складываются свои подходы и своя тематика в историко-культурном изучении повседневности гуманитариями разных стран. Объединяет их желание увидеть историю и культуру «изнутри», поместить в центр внимания рядового человека, дать ему «высказаться». В российской исторической науке исследования культуры повседневности появились в 1990 годы. К этому времени постепенно накапливались темы и проблемы, которые требовали новых подходов, новых приёмов работы с [источниками](#), нового взгляда. Одной из таких областей были сюжеты, называемые обычно довольно неопределённым понятием «быт и нравы» [2].

Бытовая тематика, непосредственно отражающая менталитет народа, и, в частности, соответствующие указанной сфере бленды выступают предметом данной работы; нами будут рассмотрены одна из наиболее актуальных на сегодняшний день сфер повседневной жизнедеятельности человека – компьютерные технологии в таких современных проявлениях как интернет-общение, блогосфера, поисковые системы и прочие.

Всемирная сеть интернет доступна большей части населения планеты и пользуется популярностью среди различных социально-возрастных групп. Повседневное пользование интернет, возникновение новых объектов, программ, ситуаций и отсутствие в кодифицированном словаре необходимых для номинации тех или иных понятий лексем привело к пополнению словарного состава английского языка множеством единиц, созданных по разнообразным более и менее продуктивным моделям.

Источником материала для данной работы выступил сайт WordSpy, автором и разработчиком которого является Пол МакФедрис [3]. По данным названного ресурса в среде носителей современного английского языка за последние годы стали распространены такие единицы как *communications*, *Googleverse*, *Twitterverse*, *Wikiality*, *Weblish*, *Internot*, *intextication*, *juvenoia*, *smexting*, *twimmolation*. Все приведенные лексемы образованы по типу блендинга и используются для обозначения определенных реалий повседневной жизни.

Так, возникновение в языке единиц *communications*, *Twitterverse*, *twimmolation* обусловлено глобальной популярностью интернет-общения, развитием социальных сетей, блогосферы и иных средств коммуникации. Бленд *communications* образован от коррелятов *computer* и *communications* и используется для именованя любой из существующих форм общения, осуществляемого при помощи компьютера; возникновение данного слова обусловлено изменением характеристик современного информационного общества, в котором все члены и процессы сопряжены с компьютерными технологиями. Лексема *Twitterverse* < *Twitter* + *universe* является неофициальным названием социальной сети Twitter и всей совокупности ее пользователей, которые, если судить по коррелятам бленда, уже образуют целую вселенную. Созданная для общения подростков и молодежи, сеть Твиттер на сегодняшний день является сферой активного продвижения бизнеса для многих компаний, а также площадкой для выражения мнения по текущим событиям ведущих политических деятелей государств (микроблоги Д.А. Медведева, Б. Обамы и других). Негативной стороной социальных сетей в ряде случаев оказывается ущерб репутации или карьере пользователя, что выражено в бленде *twimmolation*, коррелятами которого являются *Twitter* – Твиттер, интернет-сайт и *immolation* – жертва, принесение в жертву. Данный бленд приводится на страницах издания Times, в статье из которого говорится об американском комике Гилберте Готфриде, разместившем на своей странице в Твиттере ряд шуток о цунами в Японии, что стало впоследствии основанием для его увольнения [4].

Бленды *intextication* и *smexting* также отражают стремление современного человека к специфическому виду общения посредством системы мгновенных сообщений, обеспечиваемого сетью интернет или мобильными операторами. Лексема *intextication* создана на базе коррелятов *text* – смс-сообщение и *intoxication* – интоксикация, увлечение и обозначает состояние чрезмерного увлечения чтением и написанием коротких сообщений. Необходимо отметить, что ранее указанный бленд использовался в значении «смс-переписка в состоянии алкогольного опьянения», но в настоящее время используется в значении, приведенном нами выше; причем единица получила распространение не только в сфере разговорного языка, но и в научной среде. Так, опубликованные результаты исследования британских ученых гласят, что «*intexticated drivers are worse than intoxicated ones*» [5]. Привычка регулярно обмениваться смс-сообщениями даже во время перерыва нашла отражение в бленде *smexting* < *smoking* + *texting*. Названная лексема впервые прозвучала на страницах британских газет в августе 2007 года, вскоре после введения в силу запрета на курение; по статистическим данным мобильных операторов, во время перерывов курильщики отправляли рекордное количество сообщений [6].

Наиболее популярные поисковые системы и информационные порталы стали основой для возникновения таких блендов как *Googleverse* < *Google* + *universe* и *Wikiality* < *Wikipedia* + *reality*. Семантика первого бленда прозрачна и очевидна, так как всем пользователям сети интернет известно, что Google является крупнейшей и самой популярной поисковой системой. В отношении второго из указанных блендов следует отметить присущую ему специфическую коннотацию, которую можно назвать ироничной, но соответствующей действительности. Известно, что Википедия представляет собой информационный ресурс особого типа ввиду доступности для модерации со стороны любого пользователя вне зависимости от возраста, уровня образования и прочих существенных характеристик. Этот факт способствует тому, что реальность может быть искажена вследствие непрофессионального модерирования, что позволяет применять в отношении портала и его контента ироничное наименование «викиреальность».

Следствием повсеместного распространения и популярности сети интернет, отразившихся на языке пользователей, стало порождение лексемы *Weblish*, употребляемой для обозначения нового варианта английского языка, специфического лингва-интернет. Бленд образован от коррелятов *web* и *English* по продуктивной модели, характерной для именования различных территориальных языковых вариантов. Вариант английского языка, названный *Weblish*, подразумевает использование строчных букв (даже в тех случаях, когда написание заглавной буквы является кодифицированной нормой), отсутствие пунктуации, грамматические и орфографические ошибки, неофициальный стиль. В современной Великобритании данный вариант языка считается проявлением безграмотности и воспринимается как негативный символ эпохи.

Негативная реакция на развитие сферы компьютерных технологий, несмотря на их распространенность, необходимость и популярность, является

достаточно типичной для человека и объясняется изменениями в личностном общении и семейных отношениях, спровоцированными в той или иной степени компьютерами. Некоторые представители в связи с этим сознательно отказываются от использования интернет, что привело к образованию особого наименования – *Internot* < *internet* + *not*. Многие люди отмечают негативное влияние сети интернет на детей, что находит отражение в такой лексеме как *juvenoia* < *juvenile* + *paranoia*, значение которой, однако, указывает, что тревога о пагубном воздействии интернета на психику детей является беспочвенной.

Сфера компьютерных технологий в обывательском понимании и общераспространенных проявлениях по праву может быть отнесена к области повседневной культуры; это сфера познания и коммуникации, объединившая миллионы пользователей, что позволяет выделять в ней культурные универсалии и прототипы, но одновременно и уникальные, и индивидуальные черты. Эмоциональные, поведенческие, ценностные аспекты личности отражаются в языковых единицах, по которым мы можем судить о важных моментах и процессах жизнедеятельности общества.

Анализ блендов, возникающих в современном английском языке и отражающих реалии повседневной культуры, является чрезвычайно перспективной и актуальной темой исследования. Как отмечает З.Е. Дорофеева, «изменения «снизу» начинают происходить раньше и совсем по-другому, чем изменения «сверху». <...> Изменения в повседневной культуре являются более радикальными и глубокими, чем в официальной культурной жизни: реклама, новый дизайн, новые заимствованные слова и обычаи. Именно поэтому, изучая повседневность, исследователь получает представления о тенденциях, которые еще заметны на институциональном уровне» [7].

Фиксация подобных тенденций также важна и полезна при изучении иностранного языка, так как это позволяет нам погрузиться в культуру страны изучаемого языка, осознать реалии повседневной жизни его носителей, отследить актуальные тенденции и инновации в обществе, познавать язык в реальном времени через отдельные единицы, порожденные теми или иными событиями.

Список литературы

1. **Луков, М. В.** Культура повседневности [Электронный ресурс]: информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – №4, 2008. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/4/Lukov_MV/. – 22.12.2011.
2. **Кошман, Л. В.** Культура повседневности [Электронный ресурс]: Фонд знаний «Ломоносов», энциклопедия. – 25.03.2011. – Режим доступа: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0134587>. – 20.12.2011.
3. **McFedries, P.** WordSpy [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.wordspy.com/>. – 10.12.2011.
4. **Poniewozik, J.** Gilbert Gottfrid and the Rise of Self-Twimmolation [Электронный ресурс]: Time Entertainment. – 15.03.2011. - Режим доступа:

<http://entertainment.time.com/2011/03/15/aflac-duck-gilbert-gottfried-self-twimmolates-with-japan-jokes-on-twitter/>. – 25.12.2011.

5. **MacDonald, G.** Texting while Driving Worse than Drunken Driving [Электронный ресурс]: <http://www.al.com/news/birminghamnews/drivers.ssf>. - 24.12.2011.

6. **Johnson, B.** *What the Hell is “Smexting”?* [Электронный ресурс]: The Guardian. – August 6, 2007. – Режим доступа: <http://www.guardian.co.uk/technology/blog/2007/aug/06/whatthehelli>. - 24.12.2011.

7. **Дорофеева, З. Е.** Социология культуры и повседневность [Электронный ресурс]: Sociologist's Warehouse. - Режим доступа: http://sociologist.nm.ru/articles/zlata_01.htm. - 22.12.2011.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Шпекторова Н. Ю., Бочкарева Т. С.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

С переходом государства на рыночные условия российские выпускники экономических вузов и факультетов все более широко используют английский язык в профессиональной деятельности. Действительно, реалии сегодняшнего дня показывают, что современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем английского языка и умения применить его в деловом общении. В связи с этим следует учитывать актуальность подготовки специалистов-экономистов со знанием английского языка для российской экономики. Однако приходится признать, что вузовская языковая подготовка будущих специалистов по экономическим профилям является недостаточной, так, как англоязычное общение сегодняшнего дня приобрело две новые и важные характеристики [3]. Оно стало, во-первых, реальным и необходимым условием успешной профессиональной карьеры для основной массы выпускников, а не для ограниченного контингента, как это было ранее, а во-вторых, поликультурным: в круг общения сегодня включены специалисты-носители почти всех языков мира, среди которых английскому языку принадлежит едва ли не первое место. В данной ситуации реализация цели обучения английскому языку связана не только с развитием навыков общения на бытовые, повседневные темы, но и способности к профессиональному общению в коммуникативном пространстве.

Вследствие этого встает вопрос о включении в языковую подготовку студентов комплекса знаний и умений, единых для всех экономических специальностей. Все знания и умения носят профессионально-культурный характер, так как нужны для осуществления профессиональной деятельности, неотъемлемой частью которой является профессиональное общение. В комплекс входят:

- 1) общие (инвариантные) компоненты для всех экономических специальностей, включая общеупотребительную лексику;
- 2) специальный (вариативный) компонент для конкретных специальностей [1].

Несмотря на многообразие форм и технологий профессионально ориентированного обучения, базовыми источниками информации для студентов остаются тексты по экономическим темам общего или конкретного профиля. В связи с этим с конца двадцатого века появились и переиздавались специальные учебные пособия с оригинальными текстами и современной английской и американской экономической литературой, включенной в обязательный или дополнительный программный материал. Так, студенты первого курса специальностей ФЭФ, изучающие английский язык начинают знакомиться с ключевыми понятиями в экономике и соответствующей

терминологией по учебному пособию С.А. Шевелевой [4]. Уроки пособия включают широкий спектр экономических тем: от текстов об известных английских экономистах – основателях науки, до журнальных и газетных статей, касающихся сложных вопросов современных экономик. Следует отметить ряд положительных моментов третьего издания учебника, в частности, аутентичность всего текстового материала, содержащего большой объем информации и представленного в разнообразных формах и жанрах, включая деловые письма, лекции и выводы. Однако, опыт работы преподавателей кафедры ГиСЭС выявил некоторые недостатки данного учебного пособия. Так, на наш взгляд при отборе текстов не всегда соблюдается принцип постепенного нарастания сложности. За текстами, по всем параметрам простыми, идут выборки высокой и очень высокой степени сложности, понимание которых затруднено из-за отсутствия лингвострановедческого и лингвокоммерческого комментариев. Кроме того, студенты первого курса не готовы к адекватному переводу текстов высокого уровня сложности, так, как не владеют знаниями трансформационных моделей перевода, необходимыми для грамотной и полноценной передачи содержания текста. В результате перевод студента оказывается не более чем калькированием.

Вряд ли можно признать обоснованным и порядок следования грамматических тем в учебном пособии. Как показывает многолетний опыт обучения студентов, размещение грамматического материала, принятое в рабочих программах кафедры является более последовательным и логичным; при этом в полной мере соблюдается базовые методические принципы.

Несмотря на сказанное выше, работа опытного преподавателя над материалами учебного пособия приносит положительные результаты, так что к концу первого курса у студентов формируется необходимый и достаточный объем знаний общеэкономического профиля, что создает предпосылки для профессионального общения будущих выпускников в данной сфере.

Рассматривая вопрос об обучении профессионально-культурному общению студентов экономических (не филологических) специальностей, необходимо подчеркнуть, что данное обучение является по своей сути опережающим, так как студент знакомится как с основами, так и со сложностями своих специальностей прежде, чем это предусмотрено рабочими планами экономических кафедр.

Сказанное в полной мере относится к программе по английскому языку для студентов второго курса специалитета. Грамотно представленное компетентным преподавателем содержание англоязычного обучения помогает студентам освоить совокупную информацию: расширить знания языка, как такового и, одновременно, использовать английский язык как средство приобретения новых профессиональных знаний, таким образом, язык из специальностей превращается в язык для специальностей [2].

Так студенты второго года обучения – будущие специалисты в сфере налогов и налогообложения (НН) узнают не только о базовых понятиях, но так же о некоторых проблемах и сложностях системы налогообложения на

занятиях по английскому языку, тогда, как детальное изучение специальных дисциплин на родном языке начинается фактически с третьего курса. Программа английского языка для студентов второго курса ставит задачу «формирования базовых основ узкопрофессиональной культуры». Учебное пособие Л.Н. Осиковой «Налоги и налогообложение», которое является пособием №1 в списке обязательной литературы для данной специальности, как раз и ставит своей главной целью формирование специального (вариативного) компонента знаний и умений на основе профессионально-ориентированных текстов [4]. Сюда входит изучение узкопрофессиональной лексики, развитие и закрепление языковых и речевых навыков и умений, а также формирование навыков реферирования и аннотирования.

Развитие умения сделать устное высказывание по тематике специальности поможет будущему выпускнику-налоговику на грамотном английском языке изложить свою точку зрения по тому или иному вопросу в ходе профессионального общения. Изучая тексты данного учебного пособия, даже в условиях ограниченного количества часов, студенты получают логически выстроенную и систематизированную информацию о ключевых понятиях и принципах налогообложения и налоговой политики Великобритании, ряда других стран Европы и США. Вызывает сожаление тот факт, что налоговая система РФ не представлена в учебном пособии за исключением статей налогового кодекса в качестве дополнительных текстов.

Между тем для развития профессиональной культуры будущим специалистам налогового профиля необходимы знания сходства и различия систем налогообложения России и ведущих стран Европы и Америки, чтобы стать полноценными участниками профессионального общения, в том числе, возможно, и международного.

Такое общение в сфере налогообложения, как и в других сферах экономики все больше становится реальностью сегодняшнего дня.

Список литературы

1. **Громова Н.М.** Профессиональная лингводидактика.- журнал.- *ИЯШ №2, 2007.-78-83 с.*
2. **Крупченко А.К.** О программе курса ин. яз для социально-экономических профилей общеобразовательной школы.- журнал №10, 2010.-28-30 с.
3. **Максимова М.Е.** Формирование культурного компонента профессионального общения. Английский язык, нефилологический вуз.,13-22 с.
4. **Шевелева С.А.** *English on Economics: учебное пособие для студентов вузов.*- М.:ЮНИТИ-ДАНА,2009.-439 С.
5. **Осикова Л.Н.** Английский язык. Налогообложение. *Taxes & Taxation 2-е издание.*- М.:ГИС, 2006. – 245 с.

СИСТЕМНОСТЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ

Яцук Н.Д.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Изучение современного состояния русской речи, специфики словообразования новых лексических единиц в русском языке представляется важной задачей, стоящей перед современными исследователями, писателями, поскольку именно они призваны всесторонне освещать процессы, которые происходят в языке. Традиционным научным направлением изучения является структурно-семантическое, которое носит описательно-аналитический характер. В рамках этого направления осуществляется работа по описанию новых фактов языка и речи, классификация новообразований, их структурно-семантическая характеристика, определение способов образования и особенностей употребления.

Словотворчество писателя можно анализировать с двух точек зрения: как возможность реализации языковых словообразовательных типов (в деривационном аспекте) и как одну из составляющих его идиостиля (в лингвоэстетическом аспекте). В художественных дериватах формальная новизна подчиняется смысловому аспекту, отражающему мировосприятие художника слова, индивидуальную картину мира, характерную для определенного стиля.

Новые слова, возникающие в процессе языкотворчества, могут обозначаться разными терминами: потенциальные слова, индивидуально-авторские слова, окказионализмы, новообразования, инновации, индивидуализмы, слова-экспромты, слова-метеоры, эгологизмы, стилистические неологизмы, авторские неологизмы и другие. В целом, исследователи расходятся в терминологии, но сходятся в понимании авторского лингвистического новообразования как контекстно закрепленной единицы.

Первым вошел в употребление термин *неологизм*. Неологизмы – слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определенный период в каком-либо языке или использованные один раз (окказионализмы) в каком-либо тексте или акте речи. Неологизмы создаются для наименования нового предмета или явления внеязыковой действительности. Они рассчитаны на закрепление в лексической системе языка. Неологизмы – это новые слова, возникающие и формирующиеся как «номинативные (идентифицирующие) лексические единицы, предназначенные для выполнения интеллектуально-коммуникативной функции. Окказионализмы же – это новые слова, возникающие и формирующиеся как характеризующие (предикатные) единицы. Для разграничения окказиональных слов и неологизмов в работах по неологии были предложены следующие критерии: хронологический, локальный, психолингвистический, критерий социальной значимости, лексикографическая фиксация.

Само понятие окказиональности ввел в лингвистическую науку Г. Пауль, который противопоставил узуальному значению окказиональное. Окказиональное – это те представления, которые говорящий связывает с этим словом в момент его произнесения и которые, как он полагает, свяжет в свою очередь и слушатель с данным словом.

Термин «окказионализм» впервые употреблен применительно к русскому словообразованию в статье Н.И. Фельдман «Окказиональные слова и лексикография». К разряду окказиональных автор относит слова, которые представляют собой результат необычного сочетания словообразовательных элементов или слова, созданные по необычным словообразовательным моделям. По мнению автора, главным признаком окказиональности служит необычная форма таких слов. Автор отмечает тесную связь таких слов с контекстом. «Слова-самodelки уместны и особенно выразительны на своем месте», однако, им трудно оторваться от контекста и обрести жизнь вне его. Вот это основное их свойство позволяет назвать их в отличие от неологизмов, т.е. образований, вошедших в язык, окказиональными словами»

Понятие «категория окказиональности» было введено в употребление в работе Э. Ханпиры «Окказиональные элементы в современной речи». Окказиональность, по мнению автора, – это «известная степень незаданности речевого факта системой языка, что создает определенную степень неожиданности такого факта для языковой системы». Следовательно, любое проявление окказиональности является окказионализмом. Это могут быть не только окказиональные слова, но и окказиональные формы слов, и окказиональные значения слов, и «окказиональные компоненты» фразеологизмов, поскольку категория окказиональности действует на лексическом, морфологическом, семантическом, фразеологическом, синтаксическом уровнях речи. Она может проявляться и на словообразовательном уровне. Кроме того, автор предлагает различать окказионализмы обычной речи и художественные окказионализмы.

Первые бытуют в основном в устной речи. Вторые всегда письменно закреплены. Художественные окказионализмы – компоненты художественной речи и в таком своем качестве – элементы образной ткани произведения. Художественные окказионализмы не создаются для вхождения в язык. Их задача – обслужить определенную художественную ситуацию.

Данная мысль находит поддержку и развитие в работах других исследователей. Окказионализмы художественной речи, в отличие от окказионализмов разговорных, являются письменно закрепленными в данном тексте, где они выполняют определенную стилистическую функцию. Кроме того, важно, что они имеют двойственную природу, проявляющуюся в связи со словообразовательной системой языка и с системой художественной речи, что и приводит к их семантико-стилистической многоплановости. Отметим, что окказионализмы бывают гораздо более системными, чем принято считать, и что они весьма часто входят в широкое употребление – первоначально, видимо, через публицистику.

Стремление к конкретизации позволяет исследователям к дихотомии неологизм/окказионализм добавить термин *потенциальное слово*. Этот термин впервые был употреблен Г.О. Винокуром для обозначения тех языковых единиц, которых фактически нет, но которые могли бы появиться, «если бы этого захотела историческая случайность» [1: 327]. В целом, подобное понимание потенциального слова сохраняется в работах В.Н. Хохлачёвой, О.О. Ахмановой, Р.Ю. Намитоковой, С.И. Алаторцевой. Однако Р.Ю. Намитокова и С.И. Алаторцева считают излишним включение этого понятия в неологическую классификацию. По мнению Р.Ю. Намитоковой, «под стандартными образованиями следует понимать образования, созданные по языковым моделям и соответствующие словообразовательным типам языка. Под нестандартными образованиями – образования, созданные с каким-либо отклонением от известного словообразовательного типа. Первые часто называют потенциальными, вторые – окказиональными» [2: 13].

В.В. Лопатин выделяет среди окказионализмов потенциальные слова, относящиеся к продуктивным словообразовательным типам, и индивидуально-авторские слова, которым присуще то или иное намеренное отступление от словообразовательных закономерностей и норм, характерных для языка. Автор подчеркивает также правомерность терминологического разграничения «двух типов новых слов» – фактов языка и фактов речи. Отличие их состоит в том, что потенциальные слова в меньшей степени воспринимаются как новые, а «личность автора, печать его индивидуального словотворчества стоят за ними в наименьшей степени» [3: 70].

Основным критерием противопоставления потенциальных слов окказиональным является признак продуктивности/непродуктивности. Именно такое разграничение новых слов представлено в работах Э.И. Ханпиры, Е.А. Земской и некоторых других лингвистов. Е.А. Земская выделяет основные признаки потенциальных слов: они создаются по высокопродуктивным словообразовательным типам; расположены на границе между словом и словосочетанием или словоформой; их значение лишено фразеологичности. Она же считает, что разные словообразовательные типы обладают разной способностью производить потенциальные слова [4: 225-226].

Однако единого мнения о значении термина «потенциальное слово» в лингвистике нет. А.Г. Лыков, И.С. Улукханов и Р.М. Гейгер считают нецелесообразным употребление термина «потенциальное слово», так как в речи отсутствует подобный языковой факт. По их мнению, данный термин возможен лишь применительно к «чересступенчатому» словообразованию [5: 39].

В художественной литературе, публицистике, а нередко и живой речи встречаются словоформы такого вида, как если бы существовали другие слова, от которых они образованы, хотя на самом деле их нет. Например, в рассказе А.П. Чехова «Оратор» есть такие слова: «Умер один из наших, сейчас его на тот свет отправляем, так надо, братец, сказать на прощанье какую-нибудь чепуховину (...) Поедем, душа! Разведи там на могиле какую-нибудь мантифолию *поцицеронистей*». Последняя словоформа выглядит так, словно

существует прилагательное «*цицеронистый*», хотя оно только подразумевается. Приведем примеры, взятые из произведений современного автора Ю. Полякова: «*Я думаю, что серп выглядит погеральдичнее*» («Замыслил я побег») – предполагается, что существуют наречие «*геральдично*» и прилагательное «*геральдичный*» (виртуальные слова); Такие подразумеваемые, но нигде, в том числе у автора, не встречающиеся слова А.В. Флоря называет виртуальными [6]. Можно выделить два типа таких лексем – конструктивные и денотативные, которые обычно происходят от узувальных слов, но связаны с какими-то особыми предметами или явлениями, которые придуманы автором. Первые возникают сугубо лингвистическим путем и являются пропущенными ступенями в словообразовании. Например: «(...) так **стихосно**. И строчки даже не сочиняются, а всплывают из сердца, как жуки-плавунцы из придонной травки». Категория состояния «*стихосно*» отсутствует в лексике русского языка. Она должна была образоваться суффиксальным способом от прилагательного «*стихоносный*», которого также нет в словарях, но нет и в произведениях Ю. Полякова.

Природа виртуальных слов второго типа – денотативных – прямо противоположна. Они обычно происходят от узувальных слов, но связаны с какими-то особыми предметами или явлениями, которые придуманы автором – например: «Споры разделили всех **изолянтов** на две большие враждующие партии – “**оставанцев**” и “**покиданцев**”»; «около полусотни “**ультрапокиданцев**” опасливо маршируя, вышли за ворота Демгородка». Таких слов особенно много в повести-антиутопии «Демгородок» (1993), где конструируется возможное будущее России после события, которого не было – победоносного переворота и свержения «*демокрадов*».

Таким образом, словотворчество позволяет выявить способы оценки внеязыковой действительности, элементы словообразовательного маркирования социально значимых, с точки зрения автора произведения, экстралингвистических фактов. Словотворчество определенным образом организует смысловое пространство художественного произведения. По словам Е.С. Кубряковой, «производное слово вводится в текст как емкий по своей семантике знак, за которым говорящий легко узнает типы отношений и типы ситуаций, в нем обобщенно отраженных, т.е. при необходимости разворачивает этот знак в определенную цепочку знаков» [7: 190].

Список литературы

1. Винокур, Г. О. Маяковский – новатор языка [Текст] / Г.О. Винокур // О языке художественной литературы. – М. : Высшая школа, 1991. – С. 321-407.
2. Намитокова, Р. Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект [Текст] / Р. Ю. Намитокова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 154 с.
3. Лопатин, В. В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования [Текст] / В. В. Лопатин. – М., 1973. – 152 с.

4. Земская, Е. А. *Активные процессы современного словопроизводства [Текст]* / Е. А. Земская // *Русский язык конца XX столетия (1985-1995)*. – 2-е изд. – М., 2000. – С. 225-226.
5. Полухина, Я. П. *Словотворчество Василия Каменского : дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.01 [Текст]* / Я. П. Полухина. – Тюмень, 2002. – 208 с.
6. Флоря, А. В. *Русская стилистика : Курс лекций. В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Лексикология. Семантика. Фразеология [Текст]* / А. В. Флоря. – Орск, 2003. – 135 с. – ISBN 5-8424-0185-1.
7. Кубрякова, Е. С. *Типы языковых значений. Семантика производного слова [Текст]* / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1981. – 200 с.