

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Часть II

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной международной научной конференции
7 февраля 2014 года
г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2014

УДК 811.1/.2

ББК Ш 140/159

А 43

Под редакцией:
Доктора педагогических наук, профессора
Н.Н. Сергеевой

Научный редактор:
Кандидат педагогических наук, доцент
Е.Е. Горшкова

А 43

Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 7 февраля 2014 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2014. – Ч. II. – 152 с.

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» 7 февраля 2014 года.

Для студентов, аспирантов и преподавателей филологических и лингвистических специальностей высших учебных заведений.

ISBN 978-5-7186-0584-6

УДК 811.1/.2
ББК Ш 140/159
А 43

© Институт иностранных языков, 2014
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2014

Содержание

Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация.....	5
<i>Абышева Н.Ю., Манакова И.Н. О некоторых возможностях использования английского языка в подготовке будущего учителя химии</i>	<i>5</i>
<i>Аксарина Н. А. Методические принципы формирования навыков лексической интерпретации текста у учащихся старших классов в условиях федерального государственного образовательного стандарта.....</i>	<i>10</i>
<i>Безбородова С. А. Отбор англоязычных лексических единиц сферы горного дела.....</i>	<i>22</i>
<i>Березовская А.С. Соблюдение этикетной рамки урока как один из путей повышения речевой культуры учителя.....</i>	<i>27</i>
<i>Бузмакова Ю.А. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов торгово-экономических специальностей в процессе обучения английскому языку</i>	<i>31</i>
<i>Бузмакова Ю.А. Аутентичные видеоматериалы как средство формирования иноязычной межкультурной компетенции студентов торгово-экономических специальностей.....</i>	<i>36</i>
<i>Григорьева М. В. Специфика обучения грамматике английского языка в начальной школе.....</i>	<i>39</i>
<i>Григорьева А.В. Формирование культуры письменной научной речи у студентов неязыковых вузов.....</i>	<i>43</i>
<i>Зайналова Л.А., Расулова Р.М. Методика работы над простым предложением в школах с русским (неродным) языком обучения.....</i>	<i>49</i>
<i>Захарова М.А Технологии повышения адаптационных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья при инклюзивном образовании на уроках иностранного языка</i>	<i>55</i>
<i>Кантышева Н.Г. Функциональный потенциал иллюстраций в словарях разных типов</i>	<i>63</i>
<i>Крысенко Т.В., Суханова Т.Е. О научной терминологии на занятиях по русскому как иностранному.....</i>	<i>67</i>

<i>Ложкина Н.В.</i> Перевод, языковая личность и лингводидактическая компетенция переводчика.....	74
<i>Марычева Е.П., Федуленкова Т.Н.</i> Новый подготовительный спецкурс по деловой фразеологии современного английского языка.....	77
<i>Мысик М.С., Мельникова И.А.</i> Обучение пониманию и применению невербальных средств коммуникации на уроках английского языка.....	83
<i>Миков В.Ю.</i> Подходы в языковом образовании и обучении иностранному языку	89
<i>Молокова А.С.</i> Использование зарубежных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку.....	95
<i>Мякишева И.А.</i> Использование игр в обучении студентов на занятиях по практическому курсу 1-го иностранного языка.....	99
<i>Романова Г.В.</i> Возможности интерактивной доски при обучении грамматике английского языка в средней общеобразовательной школе.....	105
<i>Стяжкина О.И.</i> Дистанционное обучение в процессе обучения иностранных языков	109
<i>Субота Л.А.</i> Психологические основы речевой коммуникации иностранных студентов в процессе изучения научного стиля	116
<i>Тарасова Л.В.</i> Англоязычная песня как средство развития устно-речевых умений учащихся 7 – 9 классов.....	123
<i>Терновая А.Е.</i> Театрализация как активная форма обучения английскому языку на начальном этапе.....	127
<i>Цыганенко В.В., Гаврюшенко Т.В.</i> Лингвистические характеристики реферата при обучении письменному стилю речи иностранных студентов-нефилологов	132
<i>Чикваидзе А.А.</i> Роль невербальных средств общения в межкультурной коммуникации	141
<i>Ярина Е.Г.</i> Использование метода проектов на уроках английского языка как условие формирования исследовательской компетенции у учащихся старших классов средней школы	147

УДК 811.111:378

**Абышева Н.Ю.,
Манакова И.Н.**

Тобольск, Россия

**О НЕКОТОРЫХ
ВОЗМОЖНОСТЯХ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ ХИМИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы и последовательность действий процесса обучения английскому языку студентов – будущих учителей химии.

Ключевые слова: теоретические вопросы, химические реакции, молекулярная формула, атомный вес, молекулярный вес, хлорид, примесь, хлорированные и фторированные углеводы.

Сведения об авторах: Абышева Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Манакова Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И.Менделеева.

Контактная информация: 626150, г. Тобольск Тюменской области, 4 мкр., д.13, кв.29.

e-mail: nad2288@yandex.ru.

**Abysheva N. Y.,
Manakova I. N.**

Tobolsk, Russia

**SOME POSSIBILITIES OF USING
ENGLISH LANGUAGE IN THE
PROCESS OF PROFESSIONAL
PREPAREDNESS OF FUTURE
TEACHER OF CHEMISTRY**

Abstract. The article is devoted to theoretical questions and a sequence of processes of teaching English language of the future teachers of chemistry.

Keywords: theoretical questions, chemistry reactions, molecular formula, atomic weight, molecular weight, chloride, impurity, chlorofluorocarbons.

About the Authors: Abysheva Nadezhda Yrevna, Candidate of Pedagogics, reader.

Manakova Irina Nickolaevna, Candidate of Pedagogics, reader.

Place of employment: Tobolsk State Social-Pedagogical Academy of D.I.Mendeleev.

Иностранный язык в современном вузе является не только предметом для изучения, но и важным средством для возможности общения и познания. Эти особенности иностранного языка открывают широкие возможности для связей с различными предметами учебного плана любого образовательного учреждения – общеобразовательной школы, ССУЗа, ВУЗа.

© Абышева Н.Ю., Манакова И.Н., 2014

Овладение иностранным языком в период обучения студента в неязыковом вузе по мере накопления не только знаний, но и умений и навыков, переходит на качественно новую ступень – возможность использования иностранного языка как средства познания действительности.

Следует отметить, что специфика любого иностранного языка как учебного предмета, в любом без исключения образовательном учреждении, заключается в том, что он может быть применен в различных областях познавательной деятельности. Способствуя развитию личности, связь иностранного, а в данном случае - английского языка, с другими учебными дисциплинами, означает применение на практике языковых знаний, умений и навыков (далее - ЗУН), приобретенных ранее в процессе обучения.

Не следует забывать, и то, что иностранный язык обладает очень важной методической особенностью – чрезвычайно велика роль разного типа упражнений, рассчитанных на закрепление умений и навыков, а практическое применение языковых ЗУН особенно эффективно в условиях взаимосвязи иностранного языка с другими дисциплинами, и особенно, с предметами, являющимися предметами спецподготовки в неязыковом вузе.

Дисциплины естественнонаучного направления подготовки студентов имеют свою специфику. И при обучении иностранному языку студентов - химиков следует учитывать то, что предлагаемый для них текстовый материал на английском языке включает в себя специальную терминологическую лексику.

Как показывает практика, использование на занятиях специальной терминологической лексики у некоторых студентов негативно сказывается на формировании и автоматизации навыков устной речи, хотя многие из них понимают важность умения практического применения иностранного (английского) языка, заключающуюся в возможности вести беседу и читать литературу по химии. Согласно проведенного нами анкетирования - для многих из респондентов это является важным моментом, и, прежде всего, в связи с возможностью дальнейшего карьерного роста.

При взаимосвязи английского языка, с таким, например, предметом, как «химия», предполагает формирование и вооружение студентов необходимым количеством знаний, умений и навыков, необходимых для работы со специальной литературой на иностранном языке – чтения, перевода, а также для понимания терминологии, сокращений,

аббревиатур и возможности вести беседу со специалистами данной отрасли знаний.

Вполне очевидно, что тексты предмета «химия» для студентов естественнонаучного направления обучения насыщены определенной специфической терминологией, сокращениями и т.п. Поэтому, на наш взгляд, следует выбрать правильную тактику при обучении английскому языку.

В результате опытной работы, мы пришли к выводу о целесообразности осуществлять обучение английскому языку студентов-химиков в следующей последовательности:

1) знакомство и изучение необходимой специальной лексики, включающей терминологию, сокращения и т.п., встречающихся в латинском и английском языках, а также созвучных с русским языком;

2) отработка лексики с использованием грамматики – выполнение письменных упражнений и устной отработкой на занятиях в индивидуальном и коллективном порядке с последующим усложнением предлагаемого материала;

3) чтение текстов с постепенным усложнением предъявляемого языкового материала;

4) перевод специальной литературы;

5) составление монологов, диалогов и полилогов на английском языке;

6) беседа в режиме «Снежный ком» по предложенной теме;

7) общие беседы на темы по химии.

Изучение химических элементов начинается с подготовки сообщений их перевода на английский язык, а при изучении существующих химических реакций (*reactions*) – окисления (*combustion / oxidation*), восстановления (*restoration*), замещения (*substitution*), поглощения (*take up*), разложения (*break-down / resolution*), (при)соединения (*addition / bonding*) и т.п. – происходит усвоение английского эквивалента химического термина с его атомным и молекулярным весом. Например:

1). *Al (Алюминий) - Aluminums; B (Бром) – Bromine; C (Углерод) – Carbon; H(Водород) – Hydrogen; He (Гелий) - Helium; I (Йод) – Iodine; O (Кислород) – Oxygen;*

2). *Oxygen. Chemical sign of oxygen is O. Molecular formula is O₂. Atomic weight is 16, molecular weight is 32.*

Чтение химических знаков и формул с коэффициентами начинается с заучивания простейших знаков и названий самих элементов, затем – чтение и произношение химических формул без индексов и с

индексами и следующий этап – чтение формул с коэффициентами: CO_2 ; H_2O ; $2 NaBr$; MnO_2 ; $2H_2SO_4$.

Важным моментом является не только правильное чтение химических элементов, формул, названия химических веществ. Необходимо также объяснить студентам правильность чтения и произношения химических знаков. Как показывает практика, студенты допускают ошибки в следующих случаях: знак «—» обозначает одну химическую связь и не читается, знак «=» обозначает двойную химическую связь и не читается в том случае, если они находятся между буквами, обозначающими элементы. При этом, следует запомнить и закрепить следующую так называемую «знаковую памятку» перевода:

а). «→» - *lead(s) to / give(s) / pass(es) over to*

б). «=» - *give(s) / form(s)*

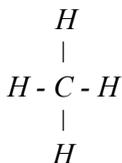
в). «→ - forms and is formed from
←»

г). «+» - *plus / and / together with*

Уравнение реакции, например, читаемое студентами на практическом занятии:

Four molecules of hydrogen chloride and one molecule of oxygen gives two molecules of chlorine and two molecules of water, графически выглядит следующим образом: $4 HCL + O_2 = 2 CL + 2 H_2O$.

Интересна для студентов работа и со структурными формулами, которая основана на правильности произнесения букв английского алфавита:



CH₄ - methane
['si: 'eɪf 'fæ:]

При выборе текстов на английском языке для студентов – химиков уделялось внимание и умению работы понимать и сокращения для описания химических реакций: *abs. (absorb) – абсорбировать, поглощать; add. (addition) - добавление, присоединение; b.p. (boiling point) – точка кипения; by-pr. (by-product) – побочный продукт; chem. (chemical) – химический; chlcarb. – chlorofluorocarbons – хлорированные и фторированные углероды; concns. (concentrations) – концентрации;*

imp. (*impurity*) – примесь; *F.* (*Fahrenheit*) – фаренгейт; *nitr.* (*nitrate*) – нитрат и т.д.

При отборе текстов для студентов – химиков необходимо учитывать следующие моменты: а).целесообразность введения, изучения и необходимости химических сведений, находящихся в тексте; б). языковая посильность и рациональность предлагаемого языкового материала.

Поэтому, при выборе языкового материала для студентов-химиков мы воспользовались текстами, выдержки из которых приведены ниже:

1).**The four elements in the table above form a strongly marked family and illustrate very clearly the way in which the member of a periodic family resemble each other. These four elements are often call the “halogens”(producers of salt).*

2).* *CFCs – chlorofluorocarbons – a type of gas used in refrigerators and air-conditioning systems. Used less and less in aerosols and packaging.*

3).* *The molecules of solids are close to each other, they are vibrating in a fixed position. There is a strong force of attraction between molecules in a solid. Because of the strong attraction between molecules, solids have certain properties. If we examined solids thoroughly, we should find that these properties are: tenacity, hardness, malleability and ductility.*

4).* *Many chemical reactions are caused to proceed by the effect of light. For example, a dyed cloth may fade when exposed to sunlight, because of the destruction of molecules of the dye under the influence of the sunlight. Reactions of the sort are said to be called photochemical reaction.*

5).* *Silicon is known to be 146 times plentiful than carbon in the earth’s crust. Silicon like carbon has the capacity to gain four electrons and form four covalent bonds. Carbon was selected over silicon as the central building-block. The difference that led to the preference for carbon compounds over silicon compounds can be explained: 1). by the unusual stability of carbon dioxide, and 2). by almost unique ability of carbon to form long chains and stable rings with five or six members.*

Аксарина Н.А.

Тюмень, Россия

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ТЕКСТА У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ
КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ
ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. В статье осмысливаются методические принципы школьного обучения лексической интерпретации текста в современных условиях.

Ключевые слова: лексическая интерпретация, лексико-семантическое поле.

Aksarina N.A.

Tyumen, Russia

**METHODOLOGICAL PRINCIPLES
OF FORMATION SKILLS LEXICAL
TEXT INTERPRETATION HIGH
SCHOOL STUDENTS IN THE
FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARDS**

Abstract. The article conceptualized methodological principles schooling lexical interpretation of the text in modern conditions.

Keywords: lexical interpretation, lexical-semantic field.

Сведения об авторе: Аксарина Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка.

Место работы: Тюменский государственный университет.

Контактная информация: 625037, г. Тюмень, ул. Белинского, 8, к. 6.

e-mail: ctvfynbr@yandex.ru.

About the Author: Aksarina Natalja Aleksandrovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Russian Language.

Place of employment: Tyumen State University.

Показателем качества освоения любого материала в любой области интеллектуальной деятельности учащегося является самостоятельная интерпретация воспринятого. В отношении к комплексу филологических дисциплин (русский язык, литература, риторика, развитие речи) наиболее показательна, несомненно, способность учащегося сознательно и грамотно интерпретировать прочитанный текст, адекватно осмысливая собственно лингвистическую информацию.

Лингвистическая интерпретация текста, как известно, далеко не всегда представляет собой полностью контролируемый сознанием процесс и может осуществляться автоматически – например, в стрессовых коммуникативных условиях или условиях дефицита времени. В сознательную интерпретацию вовлечены (в идеале) все единицы всех уровней текста, воспринимаемого как коммуникативное целое и осваиваемого с точки зрения логической, эмоциональной и наглядно-чувственной информации. Иначе говоря, результатом сознательной интерпретации становится комплексный перцептивный образ текста,

за которым стоит зримая предметно-чувственная и эмоциональная действительность (в методике это часто называют «погружением в текст»).

Автоматическая интерпретация имеет характерные особенности, регулярно наблюдаемые экспертами в текстах сочинений ЕГЭ по русскому языку. К таким особенностям относится, например, фрагментарность – частичное освоение информации исходного текста; при этом из сферы внимания интерпретатора нередко выпадают не только частные признаки, определения, образы, но и авторские суждения, тезисы, аргументы и комментарии. Другой особенностью (и признаком) автоматической интерпретации является ориентированность на наиболее наглядные – «легкие» – речевые сигналы без учета их внутритекстовых связей. Это особенно заметно при семантизации метафор исходного текста, если метафоризированная единица в речевой практике имеет устойчивый и часто эксплуатируемый комплекс смыслов [Аксарина 2013: 92]. Кроме того, для автоматической интерпретации характерна зависимость от степени узнаваемости, привычности лингвистического оформления текстовой информации и от меры стереотипности декодировки информации того или иного типа в широкой речевой практике – особенно в сфере массовой коммуникации и в сложившихся традициях школьной интерпретации текста.

Любопытно, что все указанные признаки автоматической интерпретации ярко проявляются в интерпретационной деятельности не только школьников, но и учителей русского языка и литературы, имеющих опыт подготовки учащихся к ГИА и ЕГЭ по русскому языку. Так, в рамках одного из квалификационных тренингов мы предложили практикующим педагогам-словесникам выполнить интерпретационное задание, типичное для школьных олимпиад по языкознанию: учителям надлежало осмыслить фрагмент текста (82 знаменательных слова), посвященный острой социальной проблеме, и по опорным вопросам построить краткое устное выступление. На подготовку выступления отводилось 40 минут. Приведем полностью фрагмент текста для интерпретации и задание к нему:

«Подготовьте выступление-миниатюру (2 минуты) по материалам предложенного фрагмента текста, оцените проблему либо идею, отраженную в тексте, выразите и аргументируйте собственное мнение.

«Вот что такое Кодекс Чести. Это красивое, разноцветное ярмо, которое дураки несут с радостью и гордостью.

Честь, Долг, Вера, Похвала, Награда, Почетная Грамота, Уважение Коллектива, Патриотизм — прекрасные инструменты для того, чтобы заставить людей пахать бесплатно или за меньшую сумму. Можно вынуть из кармана тугую мошину и получить результат. А можно наболтать языком, играя интонацией и педалируя пафос, и работа будет сделана, а ваши деньги останутся при вас.

К счастью, на свете очень много дураков, которые с радостью соглашаются работать даром или почти даром. И этим с удовольствием пользуются фирмы, конфессии, государства и отдельные люди. И правильно: грех не воспользоваться ресурсом, который валяется буквально под ногами». (по А. Никонову)

В ходе выступления рекомендуется ответить на следующие вопросы:

1. Осмыслению какой проблемы (или каких проблем) посвящен этот фрагмент?

2. Какова степень общественной значимости осмысливаемой проблемы (осмысливаемых проблем)?

3. Возможно ли однозначно оценить позицию автора?

При подготовке выступления следует обратить особое внимание на формирование коммуникативной структуры текста, способы выражения собственного мнения, выбор аргументов».

При оценке результатов выполнения задания выяснилось, что 39 педагогов из 40 вместо требуемого устного текста продуцировали письменный, упростив для себя интерпретационную задачу, и попытались исполнить его устно, не понимая при этом причин риторической несостоятельности (безуспешности) своего выступления. Показательно, что пространства двухминутного текста большинству испытуемых хватило только на определение проблемы и формулирование суждения — без рассуждения и аргументации, поскольку информационно насыщенная личная интерпретация была подменена тиражируемыми псевдоинтерпретационными клише, используемыми автоматически и фактически заменившими собой самостоятельное размышление: *в данном тексте автор рассуждает о том, что..., данный текст посвящен очень актуальной и важной в наше время проблеме...он посвящен размышлению о том, что..., автор пытается донести до читателя свою мысль о том, что... и подобное.*

Еще более показательно, что 37 из 40 участников тренинга, воспользовавшись автоматической интерпретацией, допустили грубейшие интерпретационные ошибки, обеднив и исказив содержание исходного фрагмента в соответствии с привычными шаблонами. Игнорируя ком-

муникативное единство текста и вычлняя из него только узнаваемые речевые обороты, испытуемые презентовали три в равной мере дефектные, не отвечающие содержанию исходного фрагмента точки зрения: 1) автор не прав, потому что понятия чести, долга, патриотизма и так далее и в наше время не утратили актуальности (в качестве аргументов использовались ссылки на литературу о войне); 2) автор не прав, так как хорошо, что в наше коммерческое время есть люди, готовые работать бескорыстно (ссылки на волонтерские движения); 3) автор прав, потому что в наше время появилось много коммерсантов-эксплуататоров, готовых воспользоваться бесплатным трудом тех, кто не может себя защитить. При этом участники тренинга, представляющие первые два мнения, опирались на искусственно вычлененные из текста клише «Кодекс Чести – не просто красивые слова, это повод для радости и гордости» и «к счастью, есть еще люди, готовые работать даром» (то есть бескорыстно). Носители третьего мнения выделили в исходном фрагменте дефектное клише «отдельные плохие люди пользуются бесплатным трудом других людей». Таким образом, практикующие педагоги продемонстрировали такие же низкие интерпретационные навыки, как современные старшеклассники.

Еще одна особенность автоматической интерпретации менее наглядна и оттого методически более опасна: часто формально-логическое, рациональное понимание сказанного в исходном тексте не побуждает интерпретатора к формированию собственного мнения, поскольку другие составляющие интерпретации – эмпирическая и психоэмоциональная – остались нереализованными. В этом случае учащийся в тексте сочинения грамотно определяет суждения автора с опорой на авторские же аргументы, но не демонстрирует самостоятельного осмысления прочитанного, подменяя его формальным согласием с автором.

Следовательно, подлинная интерпретация — это даже не само по себе понимание исходного текста, а его переживание и выработка на его основе собственного мнения. Поэтому интерпретация подразумевает интеллектуальное и духовное творчество читающего, а затем и речевое творчество пишущего. При этом основу любой лингвистической интерпретации составляет интерпретация лексическая, опирающаяся на представление о слове как о главной сигнификативной (связанной с фактами объективной действительности) единице. Объяснительные возможности лексической интерпретации текста тесно связаны с ее психолингвистической функцией – коррелировать вербальное воплощение фрагмента авторской картины мира с наглядно-

чувственным и психоэмоциональным субъективным опытом интерпретатора.

Долгое время наша методика тяготела к абсолютизации понимания исходного текста, заметно пренебрегая интерпретационным аспектом, или отождествляла интерпретацию с пониманием, избыточно типологизируя вопросы, на которые учащийся обязательно должен ответить в ходе сочинения-рассуждения. Результатом стала утрата интерпретационной самостоятельности, исключение творческого подхода из восприятия текста и, как следствие, эмоциональное и информационно-логическое обеднение текста, перцепция которого не предполагает главного — переживания [Володина 2013: 22 – 23].

Некогда прочно устоявшиеся в методике преподавания языка и литературы задания, требовавшие изложить/переложить прочитанное своими словами, сменились близким к тексту пересказом, а затем и вовсе перестали предполагать перцептивную самостоятельность учащегося и его сознательную работу над монологом, заменив пересказ ответом на вопросы.

При таком подходе полная лексическая семантизация – осознание значения и функции слова в тексте – становится невозможной, сознание учащегося воспринимает текст диффузно, предельно обобщенно, что приводит к грубым интерпретационным ошибкам в ходе сочинения-рассуждения. Деактуализация слова в тексте неизбежно обусловливает неспособность учащихся обнаружить тематические, логические и образные цепочки и, как следствие, осмыслить текст как коммуникативное целое. Это отражается во фрагментарности рассуждения при создании собственного вторичного текста – сочинения (для экспертов-проверяющих это выглядит как нарушение абзацного членения текста, отсутствие отношений взаимообусловленности и преемственности между частями рассуждения, неспособность пишущего выделить основную идею исходного текста и сформулировать идею текста собственного – критерии оценивания К1 – К3). Неразличение коммуникативных (преимущественно лексических) цепочек текста не позволяет учащемуся адекватно представить универсальные смыслы текста – художественное время и пространство, художественное состояние и определившее его событие. При этом в интерпретацию нередко вовлекаются только лексические единицы, находящиеся в перцептивно сильной позиции – например, в конце большого по объему предложения, под логическим ударением в вопросительных и восклицательных конструкциях, перед интонационным тире и т.п.

Методические причины подобной некорректной лексической интерпретации текста во многом усматриваются в самой системе словарной работы на уроках русского языка и в структуре заданий по лексике в современных УМК, где упражнения, предполагающие квалифицирующую деятельность учащихся (например, с заданием на определение стилистической окраски или сферы употребления слова) значительно преобладают над упражнениями конструктивного, реконструктивного и реконструктивно-описательного типов. Однако именно наблюдение за движением семантики текста в ходе выполнения заданий указанных типов во многом формирует и развивает представления о содержательной значимости каждого слова в пространстве текста как макрознака. С этой точки зрения наиболее методически состоятельными следует считать упражнения, предполагающие, например, не механическую замену слова нейтральным или стилистически окрашенным синонимом, а мотивированный (то есть с обязательным объяснением) выбор из ряда синонимов одного, отвечающего определенным содержательным требованиям. В соответствии с этим принципом формулируются задания при изучении других лексических категорий – например: *Для каждого из паронимов выберите подходящие контексты. Сравните свой ответ с данными словаря паронимов. Какие из предложенных слов могут сочетаться с обоими паронимами? Одинаково ли при этом будет значение получившихся словосочетаний? Чтобы ответить на данный вопрос, постройте предложения с использованием этих словосочетаний* [Аксарина, Филиппова 2013: 62].

Практика показывает также высокую интерпретационную продуктивность упражнений, предполагающих наблюдение за языковыми и контекстными условиями реализации значений многозначного слова. Задание может быть сформулировано, например, так: *Прочитайте выписки из толковых словарей. Определите, какие значения появились у многозначных слов недавно. Каковы, по вашему мнению, причины появления каждого из этих значений?; Воспользовавшись любым из современных толковых словарей, изучите словарную статью слова «освободиться». Назовите первичное значение. Как этим значением можно объяснить все остальные? Как вы считаете, от какого значения образовано каждое из вторичных?; Объясните значение многозначного слова в каждом из контекстов, укажите контексты с прямым и переносным значением, определите тип переноса (метафора, метонимия). В каком контексте слово выступает в первичном (непроизводном) значении? Почему вы так полагаете? В каких контекстах это слово употреблено в одном и том же значении? В сочета-*

нии с какими словами проявляется каждое из выделенных значений? Что общего между этими словами? – и подобное [Аксарина, Филиппова 2013: 54 – 55]. Надо сказать, что в современных УМК по русскому языку упражнения такого типа практически не представлены.

В то же время заметим, что в целом даже упражнения, ориентированные только на определение (квалификацию) лексической единицы в микроконтексте, широко представленные в школьных учебниках, располагают достаточным методическим потенциалом, позволяющим осуществлять на их основе конструктивную и реконструктивную деятельность. Реализация этого потенциала в ходе учебных занятий в данном случае полностью зависит от методической компетенции учителя. Практика работы с учителями-словесниками на специализированных курсах показывает, что часто неспособность учителя грамотно распорядиться методическим потенциалом УМК по лексике и развитию речи обусловлена дефектно сформированными представлениями о назначении лексического анализа текста. Формализованный подход к такому анализу наиболее негативно проявляется при изучении свойств лексических категорий. Таков, например, никак, с точки зрения учащегося, не мотивированный, не объясняемый с позиций интерпретационной целесообразности поиск в тексте синонимов, антонимов, омонимов (если не признавать за объяснение обобщенную спекулятивную методическую формулу «для выразительности»). При этом педагоги-словесники произвольно исключают из учебной практики упражнения, предполагающие функциональную квалификацию единиц этих категорий, – например, игнорируют задания, требующие определить типы синонимов или отношения между антонимами в тексте на том основании, что «это не спрашивается в ЕГЭ по русскому языку». В то же время в действительности требования, заложенные в кодификаторе аттестационных итоговых работ по русскому языку и поддерживаемые ФГОС, предполагают высокий уровень речевой культуры учащегося: способность распознавать и интерпретировать языковую игру в исходном тексте и стилистически обогащать собственный текст, строить публицистический и художественно-публицистический монолог, демонстрировать богатство речи (в том числе лексическое), следовать лексическим и стилистическим нормам литературного языка, осуществлять коммуникативный контроль над собственной речью. Всё указанное неизменно предполагает понимание свойств слова как единицы языка и текста, обеспечивающей лингвистическое освоение эмпирической действительности. И поэтому в сфере внимания учителя-словесника должны быть в первую очередь не формально-

классификационные, а сигнификативные признаки слова – то есть его способность отражать и интерпретировать внеязыковую действительность, поскольку обращение к действительности, стоящей за словом, является необходимым и обязательным условием освоения чужого текста, его переживания.

Таким образом, лексическая интерпретация не исчерпывается знанием значения слова и даже умением его семантизировать в контексте. Она неизменно связана с пониманием функции слова в тексте, а это понимание, в свою очередь, обусловлено избранными личностью, удобными и привычными для нее способами восприятия речевой информации, а также спецификой активных лексико-семантических полей (ЛСП) в языковом сознании интерпретатора (в нашем случае – интерпретатора преимущественно с незрелым языковым сознанием, учащегося). В совокупности и взаимодействии эти способы и поля составляют интерпретационную лексическую базу в языке личности.

В связи с указанным один из важнейших этапов методической работы учителя-словесника — определение активных ЛСП в языке учащегося и помощь в их развитии. Под активным лексико-семантическим полем мы понимаем поле, ядерные и околядерные компоненты которого составляют регулярно востребованную часть активного лексикона личности. Эти компоненты определены основной сферой – или основными сферами – общения человека (внешние условия) и сформированы под воздействием личного речевого опыта и личных речевых интенций (внутренние условия). Заметим, что если активные ЛСП в речи личности определены только внешними условиями, то интерпретационная база будет в большей или меньшей степени недостаточной — не только потому, что внешние ЛСП тематически ограничены, но и потому, что они формируются без активной самостоятельной работы речевого сознания человека.

Исходя из сказанного, считаем целесообразным разграничить активные и пассивные поля (единицы последних учащийся самостоятельно в повседневной речи не употребляет), поскольку это имеет большое значение для анализа и оценки возможностей понимания учениками исходного текста при работе над сочинением. Часто учитель, стремясь оптимизировать учебный процесс, предлагает учащемуся коммуникативные модели сочинения-рассуждения без учета активных ЛСП в интерпретационной лексической базе школьника. Поэтому многие старшеклассники вынужденно и, как следствие, механически осваивают чуждые им, регулярно недопонимаемые схемы рас-

суждения, основу которых составляют единицы не активных, а пассивных либо вовсе слабо реализованных в языковом сознании школьника полей. Это неизбежно провоцирует большое количество лексических и лексико-грамматических ошибок при попытке объединить в связном тексте навязанную лексико-грамматическую модель с собственной речью. В результате текст сочинения представляет собой развернутую дефектную лексическую, стилистическую и грамматическую зевгму по образцу известного «Кушать подано, садитесь жрать, пожалуйста». При этом границы схемы и собственной речи, а также скрепы между этими составляющими текста обычно очевидны, а содержательная и стилистическая курьезность не осознается пишущим. Приведем в пример фрагмент такого текста (грамматика автора сохранена – Н.А.):

«Лично я согласен с мнением В. Астафьева. Современные люди живут ради наживы: где-то подешевле купить, а кому-то подороже продать. У меня есть знакомый, к которому другого слова как «барыга» не применить. Работая гардеробщиком в больнице он продает бахилы, причем продает по четыре рубля, а покупает за рубль и тридцать копеек. Это безобразие! Он также не хочет знать ничего другого. Безусловно, нужно искоренять подобные действия людей. Нежелание таких людей знать свою историю, историю своей семьи – это печальный знак для всех людей...»

Нередко схема практически полностью вытесняет самостоятельную речь, и коммуникативный контроль в таких условиях практически не реализуется (грамматика автора сохранена – Н.А.):

«Моему вниманию представлен текст из книги Виктора Астафьева «Последний поклон». В этом тексте идет рассуждение о дальнейшей судьбе своего села «Овсянкино». О котором мало, что известно. Но для него это маленький уголок воспоминаний, где он провел детство и живет щас. Автор ставит перед собой риторический вопрос. Над этим вопросом предлагает читателю, то есть нам, задуматься...»

В то же время существует ряд универсальных лексико-семантических полей, стабильно активных в речи огромного большинства школьников [Сдобнова 2010: 804], – и именно единицы этих полей могут служить удачной основой коммуникативной схемы сочинения (если учитель вообще намерен работать с подобными схемами). Это поля, обслуживающие типичный дискурс большинства школьников: ЛСП «Школа», «Дом», «Мой город», «Близкие люди» и т.п. Тексты сочинений, построенные с опорой только на лексику универсаль-

ных полей, не имеют коммуникативной индивидуальности и обычно заслуженно невысоко оцениваются экспертами даже при относительной грамотности. Например, в приведенном ниже фрагменте не наблюдается ни идиостилия учащегося, ни самостоятельной интерпретационной деятельности, хотя при поверхностном чтении может сложиться впечатление состоявшегося сочинения:

«В тексте автор поднимает проблему памяти. Очень многие люди не знают и не хотят знать историю своего родного края, живут только сегодняшним днем. По моему мнению, данная проблема актуальна и на сегодняшний день, действительно, многие даже не задумываются над этим, а хотя следовало бы. Позиция автора очень ярко прослеживается в данном тексте Виктор Астафьев задумывается над тем, что было раньше, как возникло его родное село, призывает к тому, чтобы изучать историю своего родного края. Что касается меня, то я согласна с позицией автора. Я считаю, что каждый человек должен знать и любить историю своего города, села или деревни...»

Что касается методов определения личных активных ЛСП учащихся, то они в большой степени традиционны и доступны в рамках привычных для школьной практики видов учебной деятельности. В этом отношении богатый аналитический материал учителю способен дать мониторинг выполнения учащимся тестов и упражнений, предполагающих проверку лексической эрудиции школьника. Эффективным диагностическим средством являются также задания, предполагающие построение словообразовательного гнезда слов и близкие им задания, требующие семантизировать производное слово по производящему (например, по образцу: *Драматический – содержащий, выражающий драму, относящийся к драме; драматургический – ...*). Высокий диагностический результат дают и специальные задания по конструированию определенных лексико-семантических полей или по обнаружению единиц этих полей либо отдельных тематических групп внутри поля в тексте (так, в четверостишии С. Есенина «Снежная равнина. Белая луна...» удобно в ходе учебного занятия выделить единицы 11 ТГ). Кроме того, наблюдательный учитель неизменно замечает единицы активных ЛСП в устной речи и текстах сочинений ученика.

Однако сколь бы ни была удобна школьнику предложенная педагогом коммуникативная схема, как бы она ни соответствовала активным ЛСП учащегося, исходный текст – то есть объект осмысления при работе над сочинением-рассуждением – нередко содержит новые для интерпретатора лексические единицы. Анализ текстов сочинений

ЕГЭ прошлых лет показывает, что старшеклассники чаще всего не готовы к попыткам самостоятельной интерпретации таких единиц. В случае если новое слово (или значение слова) выполняет в исходном тексте осознаваемую школьником значимую функцию – входит в суждение и аргументы, воспроизводится в разных частях авторского рассуждения, – учащийся стремится к использованию показательного слова в сочинении, но при этом, стремясь избежать ошибок, употребляет его исключительно в авторской валентности, извлекая трудную единицу из исходного текста либо только в составе цитаты, либо хотя бы в авторском словосочетании. Так, например, размышляя о тексте Д. Гранина об относительности знаний, большинство учащихся предпочли сохранить слово «относительность» в составе цитат, неоднократно воспроизводя их в сочинении и подменяя ими самостоятельные рассуждения и собственные аргументы. В тех редких случаях, когда пишущие пытались использовать слово вне авторской валентности, обнаруживалась его дефектная семантическая дескрипция: «относительность знаний» толковалась как отношение знаний к какой-либо области действительности (знания горняков «относительные» потому, что они «относятся» к горняцкому ремеслу – и пр.).

Сказанное убеждает в необходимости включать в систему упражнений по лексике, стилистике и текстологии задания, предполагающие использование различных способов лексической семантизации, а также лингвистическое комментирование слова в контексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Аксарина Н.А. Особенности дескрипции переносных смыслов и значений слов исходного текста в сочинениях ЕГЭ // Язык и культура: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под общ. Ред. С.С.Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – С. 88-93.

Аксарина Н.А., Филиппова Л.С. Русский язык. Часть 2. Практикум: учебное пособие для подготовительных курсов. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2013. – 417с.

Володина Е.Н. Актуальные проблемы языкового развития личности в системе общего образования // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 11 – 14 ноября 2013 г.) / науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е.М. Дорожкин; д-р пед. наук, проф. В.А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Том 1. – С. 22-24.

Сдобнова А. П. Динамика и устойчивость единиц ядра лексикона школьников // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20 – 23 марта 2010 г.): труды и материалы / сост. М.Л. Ремнёва, А.А. Поликарпов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. – С. 804-805.

Безбородова С.А.

Екатеринбург, Россия

**ОТБОР АНГЛОЯЗЫЧНЫХ
ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
СФЕРЫ ГОРНОГО ДЕЛА**

Аннотация. Статья посвящена выделению и систематизации англоязычных лексических единиц для обучения студентов первого и второго курсов, обучающихся по специальности 130400 «Горное дело». Согласно принципам отбора лексики выделен лексический минимум необходимый для усвоения студентами.

Ключевые слова: лексические единицы, принципы отбора лексики, специальность «Горное дело», словарный запас горного инженера.

Сведения об авторе: Безбородова Светлана Анатольевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и деловой коммуникации.

Место работы: Уральский государственный горный университет.

Контактная информация: 620144, г.Екатеринбург, ул.Хохрякова, 85, к. 3522.
e-mail: sun607@mail.ru.

При любом отборе лексических единиц одним из важных является принцип, который действует на основе статистических признаков и показателей - принцип частотности. Он дает возможность определить количественные характеристики лексики и выделить слова, чаще всего встречающиеся в конкретном языковом материале. Этот принцип станет ведущим и при отборе англоязычных лексических единиц сферы горного дела для обучения студентов 1 и 2 курсов горного вуза. Принимая во внимание то, что в лексическом минимуме по английскому языку для будущих горных инженеров должны быть представлены различные лексические пояса, такие как общеупотребительная лексика, лексика общенаучного и общетехнического характера, а так же терминология, будем использовать группу методических принципов, которые выражают необходимость включения в минимум слов, которые не только соответствуют определенной тематике, но и отра-

S. A. Bezborodova

Ekaterinburg, Russia

**SELECTION OF ENGLISH
LEXICAL UNITS USED IN
MINING**

Abstract. The article studies the problem of distinguishing and systematization of lexical units for the first and second year students of 130400 Mining speciality. According to the principles of selection lexical material we worked out the lexical minimum which should be learnt by students.

Keywords: lexical units, principles of selection lexical material, speciality "Mining", vocabulary of mining engineer..

About the Author: Bezborodova Svetlana Anatolievna, a senior lecturer of the Chair of foreign languages and business communication.

Place of employment: Ural State Mining University.

жают наиболее важные понятия сферы профессионального общения. Это даст нам возможность отбирать слова, которые будут отвечать потребностям учебного процесса в горном вузе.

Применяя принцип частотности в отборе общенаучной, общетехнической и общей горной терминологии, мы исследовали следующие словари как основу: *Glossary of Geology (толковый словарь английских геологических терминов)* под редакцией Л. П. Зоненштайна, содержащий около 33000 терминов [Зоненштайн 1979], *English – Russian Geological Dictionary (англо-русский геологический словарь)* под редакцией Д. С. Коржинского, содержащий около 45000 терминов [Коржинский 1957], *English – Russian Mining Dictionary (англо-русский горнотехнический словарь)* под редакцией Б. М. Воробьева (около 30000 терминов) [Воробьева Б.М. 1958]. Данные словари содержат термины общих отраслей геологических знаний, так и узкоспециальную терминологию. Для составления нашего лексического минимума мы не используем узкоспециальную терминологию, так как обучение иностранному языку ведется на 1 и 2 курсах, в то время как специализацию студенты начинают осваивать с 3 курса. Следовательно, нас интересуют термины общих отраслей геологических знаний в объеме 1000-1500 лексических единиц.

Для отбора общеупотребительной лексики, лексики общенаучного и общетехнического характера были взяты за основу ряд существующих учебников для технических вузов как отечественных, так и зарубежных авторов: *Английский язык для горных инженеров* (автор М.Я. Баракова) [Баракова 2001]; *Английский для технических вузов* (авторы И.П. Агабекян, П.И. Коваленко) [Агабекян 2007]; *Английский язык для инженеров* (авторы Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская) [Полякова 2003]; *Cambridge English for Engineering* (автор Mark Ibbotson) [Ibbotson 2008]; *Technology 1* (автор Eric H. Glendinning) [Glendinning 2007]; *Technology 2* (авторы Eric H. Glendinnin, Alison Pohl) [Glendinning 2008]. Анализ лексических минимумов этих учебных пособий позволили выделить около 2500 лексических единиц общеупотребительного и общенаучного характера. Благодаря применению принципа частотности мы включили в этот объем лексические единицы, которые встречались как минимуму в двух из шести перечисленных учебных пособиях. Уместность отобранных лексических единиц заключается в том, что источники, из которых производился отбор, предназначены для обучения языку профессиональной сферы, а именно техническому английскому. Отечественные учебники одобрены Министерством образования РФ для

преподавания в технических вузах, а зарубежные учебные пособия принадлежат к таким хорошо зарекомендовавшим себя издательствам как Oxford University Press, Cambridge University Press, что говорит о ценности этих пособий для образовательных целей.

Поэтапно применяя принцип частотности, мы выделили 2500 лексических единиц общеупотребительного и общенаучного характера и 1500 терминологических единиц общих отраслей геологических знаний.

Согласно рабочей программе по дисциплине «Иностранный язык» специальности 130400 «Горное дело» в Уральском государственном горном университете студенты за два года обучения должны усвоить 4000 лексических единиц, из них 1500 единиц продуктивно. Из 1500 лексических единиц половину составляет лексика общеупотребительного и общенаучного характера, а другую половину обще-геологическая терминология. Следовательно, из 4000 отобранных лексических единиц с помощью принципа частотности, нам необходимо выделить 1500 лексических единиц для активного усвоения, применяя другие принципы отбора лексики.

Наравне с принципом частотности вторым основным критерием отбора лексики стал тематический принцип. Рабочая программа по иностранному языку предполагает изучение десяти тем в ходе образовательного процесса на 1 и 2 курсах: «Горное образование в России» (Mining Education in Russia), «Горное образование за рубежом» (Mining Education Abroad), «Выдающиеся ученые геологии и горного дела» (Outstanding Russian Scientists in Geology and Mining), «Земная кора и полезные ископаемые» (The Earth's Crust and Useful Minerals), «Породы земной коры» (Rocks of Earth's Crust), «Источники энергии» (Sources of Energy), «Поиски и разведка месторождений полезных ископаемых» (Prospecting and Exploration), «Методы разработки месторождений полезных ископаемых» (Mining Methods), «Горное дело и окружающая среда» (Mining and Environment), «Экономика и горное дело» (Economics and Mining). Также критерий учета сферы профессионального общения позволил нам соотнести отобранные англоязычные лексические единицы с ситуациями общения сферы горного дела: 1. Разведка и поиск месторождений полезных ископаемых (подготовительные работы по местонахождению, характеристике и размерам потенциального рудного/угольного тела); 2. Добыча полезных ископаемых (вскрышные работы, добыча угля или руды); 3. Промышленная переработка полезных ископаемых (обработка сырья до конечного продукта).

Далее для выделения 750 лексических единиц общеупотребительного и общенаучного характера мы применили лингвистические принципы: лексические единицы были проанализированы с точки зрения их словообразовательной ценности, многозначности, сочетаемости и семантической ценности. На основе этих принципов учитывались только те лексические единицы, которые обладают вышеперечисленными лингвистическими характеристиками и являются необходимыми для решения профессиональных коммуникативных задач согласно целям обучения в горном вузе. С помощью данного принципа мы включили в лексический минимум слова:

body - (рудное) тело; (породная) масса; месторождение;

coal - уголь, каменный уголь;

deposit - месторождение; залежь, россыпь; отложение;

install - устанавливать; монтировать; собирать (*машину*);

mineral - минерал, руда, полезное ископаемое;

Для отбора 750 лексических единиц сферы горного дела мы проанализировали с точки зрения терминологии рабочие программы, утвержденные в Уральском государственном горном университете, по таким дисциплинам как «Основы горного дела», «Общая геология», «Горные машины и оборудование», «Подземная и открытая геотехнология». Методом сопоставительного анализа русских и английских терминов сферы горного дела мы определили такие термины как:

breccia - брекчия; обломки породы; щебень;

cleavage - расщепление, раскалывание, слоистость, спайность;

gneiss – гнейс;

monoclyne - флексура, моноклиальная складка;

sill - sill, пластовая интрузия,

которые используются в преподавании дисциплины «Общая геология»;

adit - штольня; галерея; проход; вход;

entry - откаточная горизонтальная выработка; штрек, вход;

face - забой; лава; грудь забоя; поверхность;

opencast mining - открытая разработка;

gob packing - закладка выработанного пространства,

которые студенты изучают на занятиях по «Основам горного дела»

Анализируя межпредметные связи были выделены такие лексические единицы как:

angle – угол (cutting angle - угол резания; angle of dip - угол падения; angle of repose угол - естественного откоса);

density – плотность;
occurrence – залегание (mode of occurrence - условия залегания);
permeability – проницаемость (rock permeability - проницаемость породы, water permeability – водопроницаемость);
porosity – пористость.

Таким образом, конечное количество лексических единиц для составления лексического минимума составило 1500 единиц, где 750 лексика общеупотребительного и общенаучного характера и 750 терминология общих отраслей геологических знаний. Результаты проделанной работы опубликованы в учебном пособии по английскому языку для студентов I и II курсов горно-технологического факультета «Горное дело: лексический минимум» [Безбородова 2013].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Агабемян И.П., Коваленко П.И. Английский для технических вузов. – 9-е. изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 349 с.
- Английский язык для инженеров: учебник / Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская. – 6-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 463 с.
- Англо-русский геологический словарь / под ред. Д. С. Коржинского. – М.: Гос. изд-во тех.-теоретич. лит-ры, 1957.
- Англо-русский горнотехнический словарь / под ред. Б. М. Воробьева. – М.: Углетехиздат, 1958.
- Баракова М.Я., Журавлева Р.И. Английский язык для горных инженеров: учеб. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 2001. – 288 с.
- Безбородова С.А. Горное дело: лексический минимум: учебное пособие по английскому языку для студентов I и II курсов специальности 130400 – «Горное дело» горно-технологического факультета. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2013. – 72 с.
- Толковый словарь английских геологических терминов: в 3 т. / под ред. Л. П. Зоненштайна. – М.: Мир, 1979.
- Eric H. Glendinning. Technology. Student's Book 1. UK: Oxford University Press. 2007. – 136 p.
- Eric H. Glendinning, Aloson Pohl. Technology. Student's Book 2. UK: Oxford University Press. 2008. – 136 p.
- Mark Ibbotson. Cambridge English for Engineering. UK: Cambridge University Press. 2008. – 112 p.

Березовская А.С.

Екатеринбург, Россия

**СОБЛЮДЕНИЕ ЭТИКЕТНОЙ
РАМКИ УРОКА КАК ОДИН ИЗ
ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ
РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ
УЧИТЕЛЯ**

Аннотация. Статья посвящена тому, как важно для учителя быть образцом высокой элитарной речевой культуры. Мы подробно рассмотрели жанры приветствия и жанры прощания, которые составляют этикетную рамку урока. Также, мы привели примеры типичных ошибок, которые совершают учителя. И пришли к выводу, что освоение и разработка фрагментов, составляющих этикетную рамку урока, будет способствовать повышению речевой культуры учителя.

Ключевые слова: этикетная рамка урока, речевая культура учителя, речевые жанры, педагогическая коммуникация, коммуникативное взаимодействие.

Сведения об авторе: Березовская Алиса Сергеевна, магистрантка 1 курса по направлению "языковое образование", УрГПУ.

Место работы: школа №41 г.Екатеринбург.

Контактная информация: 620109, г.Екатеринбург, ул.Металлургов, 10, к.38. e-mail: aliscb@yandex.ru.

Berezovskaya A.S.

Ekaterinburg, Russia

**OBSERVANCE OF ETIQUETTE
FRAME OF THE LESSONS AS
ONE OF THE WAYS TO IMPROVE
TEACHER'S SPEECH CULTURE**

Abstract. This article is about how it is important for a teacher to be an example of high elitist speech culture. We reviewed in detail genres of greeting and genres of farewell, which are constitute etiquette frame of the lesson. Also we gave an examples of typical teacher's mistakes. And made a conclusion that special mastering and elaboration of fragments, constituting etiquette frame of the lesson, will be contribute to the increase of teacher's speech culture.

Keywords: etiquette frame of the lesson, teacher's speech culture, speech genres, pedagogical communication, communicative interaction.

About the Author: Berezovskaya Alisa Sergeevna, 1 year student of Masters course "language education" at USPU. Place of employment: school N 41.

The main aim of pedagogical activity is pupil's socialization. Specific strategies of pedagogical interaction are manifested in communication facilities of school education: «turn a man in a member of society, who shares the system of values, knowledge and opinions, norms and rules of behavior of this society» [Карасик 1992: 31].

There are some requirements for teacher's linguistic characteristics: a

teacher is a sample of high elitist language culture. Teacher's speech should be normative, clear, exact, logical, pure and has copious vocabulary.

Every communication between teacher and pupils in the situation of the lesson is closed for the direct research. Therefore, to make representation about real cultural and speech situation at school we need to use the method of analysis enabled.

The list of speech genres, which is using by teacher on the lessons, is extremely wide. To reflect cultural and speech situation at school more clearly we would like to stay on speech etiquette genres of greeting and farewell. The greeting genre in pedagogical communication usually filled. In standard implementations of this genre we can include greetings, which are used in another discourses as well

(*Hello, Good morning, Good afternoon*). Typical combinations of this genre are:

–speech genre of greeting and formula of appeal for the start of activities (*Good morning, today are going to write a dictation, be assembled*);

–speech genre of greeting and formula of collective appeal with indication on pupil's good qualities or bad qualities (*Good morning, the most noisy pupils in the world*);

–speech genre of greeting and formula of appeal to interaction (*Hello. Let's hear each other*). Using greetings on the lesson promotes an establishment for friendly communicative interaction.

The specificity of pedagogical discourse reflects in following combinations:

–speech genre of greeting and formula of appeal to observance of ritual of the lesson (*Hello. We always stand up at the beginning of the lesson*);

–speech genre of greeting and managerial command (*Good afternoon. Please keep silence*);

–speech genre of greeting and prompting to end of non-learning activity (*Hello. Stop talking*);

–speech genre of greeting and formula of interdiction (*Hello. Don't forget that we are not allowed to get distracted*);

–speech genre of greeting and formula of control (*Hello. Who is absent today?*).

To the deviant realizations of speech genre of greeting, which are violate pupil's communication rights and not conducive to the establishment of productive pedagogical communication, we can include the following combinations:

-speech genre of greeting and formula of interdiction with indication on pupil's bad qualities (*Good afternoon. Close your mouth!*);

-speech genre of greeting and the chain of interdictions (*Hello. Stand up, close your mouth, stay straight!*);

-speech genre of greeting and formula of appeal, which is indicate on pupil's bad qualities (*Hello, blockheads*).

Teacher often use non-verbal communication to greet pupils. For example, when teacher moves his/her hands: up -“stand up”, down -“sit down” without verbal communication. This type of speech genre of greeting is deviant, because it does not establish communicative harmony, such manner of teacher behavior establishes vertical communication.

The speech genre of farewell also marks etiquette frame of the lesson and indicates on the end of communicative interaction. To normative implementations of farewell genre we can refer the following combinations: *goodbye, bye, see you* etc. To the deviant utterances we can refer the utterances, which replace the speech genre of farewell and which s not consider as a formula of farewell. Generally it is temporal formulas (*The lesson is over*), formulas of pedagogical remark with semantics of farewell (*Do not behave poorly again*) and formulas of permission (*You can be free now*).

Often farewell genre is not filled, which is forming a genre lacuna. In this case etiquette frame of the lesson is unfilled, and the lesson does not get an etiquette completing. Not filling the position of farewell we can consider as a teachers` communicative blunder.

Such genre anomalies show teacher`s discourteousness, reluctance to comply etiquette conventions. Similar situations show the communicative failures, which lead to decay of contact. Ethical and grammar mistakes in teacher`s speech make communication more difficult, and lead to unfulfillment of the aims of pedagogical activity.

Mistakes, which teacher makes in the process of communication, reduce cultural and speech of pedagogical interaction. With that nonobservance communicative (ethical) standards in pedagogical communication testifies about constant violation of pedagogical conventions, about trouble cultural and speech situation at school.

We cannot say that school teacher has not got appropriate speech and cultural skills, because when we watch open lessons, we can notice that

teacher has all skills he\she needs to have. However, in situations of closed communication with pupil's, teacher does not think it is necessary to implement his\her own communicative responsibilities.

In conclusion we can say that special mastering and elaboration of fragments, constituting etiquette frame of the lesson, will be contribute to the increase of teacher`s speech culture.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Карасик В.И. Язык социального статуса. - М., 1992.

Бузмакова Ю.А.

Екатеринбург, Россия

**КРИТЕРИИ ОТБОРА
АУТЕНТИЧНЫХ
ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ
СТУДЕНТОВ ТОРГОВО-
ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. Рассматриваются критерии отбора аутентичных видеоматериалов для развития иноязычной межкультурной компетенции студентов торгово-экономических специальностей, изучающих английский язык. Определяются как общие, так и частные критерии отбора.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, общие и частные критерии отбора, развитие иноязычной межкультурной компетенции, студенты торгово-экономических специальностей.

Сведения об авторе: Бузмакова Юлия Андреевна, преподаватель английского языка 1 категории, магистрант 2 курса Института Иностранных Языков Уральского Государственного Педагогического Университета.

Место работы: Уральский Государственный Торгово-Экономический техникум.

Контактная информация: 620142, г. Екатеринбург, ул. Большая, д. 65, к. 201.

e-mail: byzmakova85@mail.ru.

Buzmakova Y.A.

Ekaterinburg, Russia

**CRITERIA FOR SELECTION OF
AUTHENTIC VIDEO MATERIALS
FOR STUDENTS OF TRADE AND
ECONOMICS SPECIALITIES IN
THE COURSE OF MASTERING A
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article considers criteria for selection of authentic video materials for developing intercultural competence of students of trade and economics specialties in the course of mastering a foreign language. Criteria for selection of authentic video materials (general and particular) are determined.

Keywords: authentic video materials, general and particular criteria for selection, developing intercultural competence, students of trade and economics specialties.

About the Author: Buzmakova Yulia Andreevna, English teacher of first qualification category, Master Student at Institute of Foreign Language of Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ural State College of Trade and Economics.

В методике преподавания иностранных языков, предметом внимания многих исследователей являются критерии отбора межкультурных и страноведческих аутентичных материалов, как общие (для применения в процессе обучения иностранному языку), так и частные (для

развития иноязычной межкультурной компетенции студентов торгово-экономических специальностей) [Сафонова 2001: 17-24].

В нашей интерпретации, критерии отбора (*criterion* – греч. – средство для суждения), это характеристики учебного материала, указывающие на целесообразность (или нецелесообразность) применения данного материала в процессе обучения английскому языку.

Основополагающими *общими критериями отбора* видеоматериалов, формирующих профессионально направленную иноязычную межкультурную компетенцию студентов торгово-экономических специальностей, являются:

1) Аутентичность (*authenticity* – греч. – подлинность, достоверность) видеоматериала – позволяет повысить эффективность формирования иноязычной межкультурной компетенции, за счет того, что привносит на занятия определенный объем межкультурного, лингвистического и культуроведческого содержания [Носонович 1999: 6-12]. Только аутентичный видеоматериал способен создать иллюзию погружения в реальное иноязычное общение, языковую среду и аутентичную культуру страны изучаемого языка.

2) Функциональность – предполагает сопоставимость аутентичного видеоматериала с определенной темой в программе обучения, для которой он является репрезентативным. Аутентичные видеоматериалы содержат культурные ссылки, позволяющие рассмотреть изучаемый вопрос с другой точки зрения.

3) Когнитивная ценность видеоматериала – ориентирует на учет интересов, потребностей и целей конкретной группы обучающихся (студентов торгово-экономических специальностей), а использование различных жанров аутентичных видеоматериалов (художественный или документальный фильм, интервью, выпуск новостей, ток-шоу, реклама и т. д.) помогает предельно точно воспроизвести различные ситуации иноязычной профессиональной коммуникации.

Анализ *общих критериев отбора* аутентичных видеоматериалов, в научно-методической литературе, выявил следующие ведущие принципы:

1) Системность и последовательность – аутентичный видеоматериал должен стать модулем занятия, частью учебного процесса, органично вписаться в ту или иную тему, ситуацию [Полушина 1995: 10];

2) Ориентация на обучающихся, учет их потребностей, знаний, опыта, уровня обученности [Плеханова 2006: 44];

3) Новизна по отношению к предметным знаниям, неизвестность материала для обучающихся [Соловьева 1997];

4) Содержательная и информационная ценность для народов других стран [Соловьева 1997];

5) Близость страноведческих сведений современности – «фоновые знания культурного наследия должны быть представлены с позиции нашего дня и через восприятие нашего современника» [Соловьева 1997];

6) Интересность, занимательность, доступность пониманию, которая определяется уровнем реальных учебных возможностей обучающихся [Полушина 1995: 10];

7) Учет страноведческой мотивации студентов, учет их интересов и степени эмоционального воздействия на них страноведческого материала [Витлин 1993: 9-20];

8) Содержание сведений для реальных, наиболее вероятных ситуаций общения с иностранцами и понимания их речи [Витлин 1993: 9-20]. Значимыми характеристиками при этом должны являться достоверность, типичность и частотность, другими словами, репрезентативность [Соловьева 1997];

9) Отсутствие искаженных культуроведческих представлений об истории и культуре стран изучаемого языка [Сафонова 2001: 17-24].

Исходя из целей конкретного занятия, важно принимать во внимание *частные критерии отбора* аутентичных видеоматериалов формирующих профессионально направленную иноязычную межкультурную компетенцию студентов торгово-экономических специальностей:

1) Вариативность профессиональной направленности – аутентичный видеоматериал должен демонстрировать разнообразие ситуаций межличностного и профессионального общения. Наблюдение определенного речевого и неречевого поведения носителей изучаемого иностранного языка позволяет студентам выявлять сходства и различия в способах коммуникаций, обучать корректному социокультурному поведению, в том числе и в профессиональной коммуникации.

2) Продолжительность аутентичного видеоматериала – зависит от целей методической работы, например, для обучения рецепции информационных опор аутентичных видеоматериалов и достижения глубокого понимания информации, целесообразно использовать законченные сюжеты, не превышающие 4-7 минут эфирного времени. Использование продолжительных аутентичных видеоматериалов возрастает по мере формирования у студентов умения воспринимать и перерабатывать информацию.

3) Воспитательная ценность видеоматериала – заключается в развитии уважения к народу другой страны, его истории и культуры.

4) Наличие профессионально маркированной лексики аутентичного видеоматериала, позволяет использовать его для развития профессионально направленной иноязычной межкультурной компетенции:

- Безэквивалентная лексика – передает реалии, характерные для национально-культурной среды, предметы материальной и духовной культуры, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. К безэквивалентной лексике относятся, например, блюда национальной кухни – muffin (сдоба), toffee (ириска), butter-scotch (сахар, вареный в масле), щи (cabbage soup), борщ (beet-root and cabbage soup).

- Торгово-экономическая терминология: например, balance sheet – балансовый отчет; overdraft – выдаваемый кредит, превышающий сумму, имеющуюся на лицевом счете клиента, при условии доверия к этому клиенту; bond – вексель, облигация.

- Профессиональные жаргонизмы, используемые в сфере продукции общественного питания, например, shoo-taker – ленивый, неряшливый, некомпетентный повар (основное значение – сапожник); mark – готовить что-либо на гриле, до тех пор, пока не появятся видимые следы (гриля) (основное значение – отметка, оценка); flog – столовая (основное значение – пол); brown off – подвергать тепловой обработке (основное значение – раздраженный).

Видеоматериалы, формирующие профессионально направленную иноязычную межкультурную компетенцию студентов торговых-экономических специальностей должны быть, в первую очередь аутентичными, функциональными и органично вписываться в учебный процесс. Аутентичный видеоматериал должен знакомить студентов с ключевыми культуроведческими понятиями, способствовать повышению страноведческой мотивации, соответствовать когнитивным, возрастным и коммуникативным особенностям обучающихся. Исходя из целей конкретного занятия, при отборе аутентичных видеоматериалов, важно учитывать продолжительность, профессиональную направленность, наличие специализированной, профессионально маркированной лексики, воспитательную ценность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Витлин Ж. Л. Зарубежная культура как компонент современной профессиональной культуры преподавателей иностранного языка. Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам: сб. материалов науч.-практ. конф. – СПб., 1993. – С. 9-20.

Носонович Е. В. Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранный язык в школе. – 1999. – №2. – С. 6-12.

Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технических вузов: дис. ...канд. пед. наук. – Томск, 2006.

Полушина Л. П. Текстовка учебника как основа формирования социокультурной компетенции: дис. ...канд. пед. наук. – М., 1995.

Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранный язык в школе. – 2001. – №3. – С. 17-24.

Соловьева Н. Г. Обучение устной речи с использованием аутентичных материалов культурно-страноведческого характера: дис. ...канд. пед. наук. – Томск, 1997.

Бузмакова Ю.А.

Екатеринбург, Россия

**АУТЕНТИЧНЫЕ
ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Аннотация. Рассматривается проблема формирования иноязычной межкультурной компетенции студентов торгово-экономических специальностей, изучающих английский язык. Обосновывается эффективность использования аутентичных видеоматериалов для развития иноязычной межкультурной компетенции.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, развитие иноязычной межкультурной компетенции, студенты торгово-экономических специальностей.

Buzmakova Y.A.

Ekaterinburg, Russia

**AUTHENTIC VIDEO MATERIALS
FOR DEVELOPMENT OF TRADE
AND ECONOMICS STUDENTS'
INTERCULTURAL
COMPETENCE**

Abstract. The article considers the problem of foreign language intercultural competence development of students of trade and economics specialties. It justifies the efficiency of authentic video materials use for developing intercultural competence of students of trade and economics specialties in the course of mastering a foreign language.

Keywords: authentic video materials, developing intercultural competence, students of trade and economics specialties.

Сведения об авторе: Бузмакова Юлия Андреевна, преподаватель английского языка 1 категории, магистрант 2 курса Института Иностранных Языков Уральского Государственного Педагогического Университета.

Место работы: Уральский Государственный Торгово-Экономический техникум.

Контактная информация: 620142, г. Екатеринбург, ул. Большая, д. 65, к.201.

e-mail: byzmakova85@mail.ru

About the Author: Buzmakova Yulia Andreevna, English teacher of first qualification category, Master Student at Institute of Foreign Language of Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ural State College of Trade and Economics.

Профессиональная компетенция (от лат. competere – соответствовать, подходить) – это способность успешно действовать на основе практического опыта, знаний и умений при решении профессиональ-

ных задач.

Профессиональная компетенция будущих специалистов торгово-экономического профиля (технологов общественного питания, специалистов гостиничного сервиса и туризма, товароведов) включает в себя иноязычную межкультурную компетенцию.

Для эффективного формирования и успешного развития иноязычной межкультурной компетенции необходимо создание условий для практического использования иностранного языка в качестве средства осуществления видов профессиональной деятельности (организационно-управленческой, производственно-экономической, проектно-экономической, маркетинговой, внешнеэкономической, предпринимательской деятельности).

Возможности общения студентов на иностранном языке ограничены, поэтому, в рамках компетентного подхода, требуется моделирование торгово-экономического дискурса, как формы «естественно-языковой практики» [Вербицкий 2010: 32-37], т.е. искусственное создание коммуникативно-речевых «профессионально-подобных» [Вербицкий 2010: 32-37] ситуаций при помощи продуктов *мультимедийных технологий*, в частности, видеоматериалов.

Видеоматериалы относятся к аудиовизуальным средствам обучения, оказывающим наиболее результативное воздействие на обучающихся, т. к. информация поступает одновременно по двум каналам: зрительному и слуховому [Allan: 1991], активизируя *модели стереотипного коммуникативного поведения*, а если они отсутствуют в сознании, то студент будет усваивать их на подсознательном уровне.

Аутентичные видеоматериалы содержат образцы вербального и невербального поведения профессионала, необходимого для овладения новыми знаниями, навыками и умениями иноязычной межкультурной коммуникации, моделируя естественную ситуацию общения на изучаемом иностранном языке.

В многочисленных работах, посвященных аудиовизуальным материалам как средству обучения (О. Н. Барменкова, М. Л. Вайсбурд, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. С. Полат, Л. Н. Пустосмехова, Е. Н. Соловова, И. А. Цатурова, А. Н. Щукин и др.), нет единства мнений относительно эффективности их применения на различных этапах обучения и контроля.

В зарубежных работах, занимающихся вопросами образования и поискам новых технологий обучения, видеоматериалы рассматриваются как неотъемлемое средство образования, обучения, совершенствования навыков, умений, контроля и оценки знаний, развивающих

иноязычную межкультурную компетенцию будущего специалиста (Harmer J., Lonergan J., Allan M., Harmer J., Scrivener J.).

Разнообразие существующих в сети интернет анимационных, художественных и документальных фильмов на тему общественного питания и гостиничного сервиса и туризма; рекламных материалов; записей телепрограмм (кулинарных ток-шоу и реалити-шоу) – позволяет построить курс обучения, учитывая не только цели и задачи обучения, но и уровень лингвистической компетенции, и потребности обучаемых [Полушина 1995: 10]. Особую ценность представляют лекции и презентации специалистов общественного питания, видео курсы и ток-шоу известных поваров, интервью с владельцами гостиниц и отелей.

Аутентичный видеоматериал является одним из наиболее эффективных средств коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку, т. к. может быть использован с разными дидактическими целями. Эффект присутствия, создающийся при просмотре видеоматериалов, способствует созданию коммуникативной ситуации в профессиональной деятельности [Витлин 1993: 9-20], эксплицируя различия в поведении представителей различных культур, социальных и статусных групп, а также гендерные и возрастные различия.

Использование видеоматериалов является важнейшим способом активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, их креативности, инициативности и самопознания.

Аутентичные видеоматериалы, применяющиеся в обучении иностранному языку для профессиональных целей, в скором времени, станут не только средством актуализации и индивидуализации процесса обучения, но и помогут войти в систему европейского и международного образования, основывающегося на широком использовании современных информационных и коммуникационных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. №5. С. 32-37.
- Витлин Ж. Л. Зарубежная культура как компонент современной профессиональной культуры преподавателей иностранного языка // Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам: сб. материалов науч.-практ. конф. – СПб., 1993. – С. 9-20.
- Полушина Л. П. Текстовка учебника как основа формирования социокультурной компетенции: дис. ...канд. пед. наук. – М., 1995.
- Allan M. Teaching English with Video. – L.: Longman, 1991. – 296 p.

Григорьева М.В.

Екатеринбург, Россия

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ
ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования грамматических навыков у учащихся начальных классов.

Ключевые слова: английская грамматика, начальная школа, психические процессы.

Grigoreva M. V.

Yekaterinburg, Russia

**SPECIFIC CHARACTER OF
ENGLISH GRAMMAR TEACHING
IN PRIMARY SCHOOL**

Abstract. The article is devoted to the problem of grammar skills formation.

Keywords: English grammar, primary school, mental processes.

Сведения об авторе: Григорьева Марина Владимировна, студентка II курса магистратуры института иностранных языков.

Место работы: МБОУ СОШ №49.

Контактная информация: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 26.

e-mail: amical71@yandex.ru.

About the Author: Grigoreva Marina Vladimirovna, Master Student of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В соответствии с ФГОС обучение иностранным языкам начинается в начальной школе со 2-го класса. В этот период закладываются основы коммуникативной компетенции на элементарном уровне, формируется дружелюбное отношение к представителям других культур. По мнению М. В. Вербицкой курс на раннее обучение иностранным языкам «положительно скажется не только на развитии коммуникативной компетенции, но и общей коммуникативной компетенции учащихся, а также позволит достичь более высоких личностных и метапредметных результатов обучения» [Вербицкая 2013: 7]. Успешный коммуникативный акт не мыслится без выстроенной грамматически правильно речи. Поэтому начиная с первых уроков иностранного языка необходимо уделять большое внимание грамматической составляющей языка.

При рассмотрении проблемы обучения грамматике в начальной школе необходимо проанализировать возрастные особенности учащихся, их влияние на формирование грамматического навыка, а также стадии формирования грамматического навыка.

С точки зрения обучения иностранному языку навык это автоматизированное действие с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной и продуктивной деятельности.

сти [Щукин 2010: 128]. Под грамматическим навыком понимается безошибочное употребление грамматических форм в речи. Чтобы его сформировать, учителю необходимо учитывать ряд факторов.

Интересующий нас возраст субъектов учебной деятельности 7-10 лет. Согласно Д. Б.Эльконину в этом возрасте доминирует учебная деятельность, а также высокая мотивационная составляющая учебного процесса. Дети проявляют огромный интерес к представителям иной культуры, им нравится все новое и интересное. Игра, как и в дошкольный период, остается одним из эффективных способов по созданию положительного эмоционального воздействия на детей. Но в этой возрастной группе возможно и необходимо приучать детей быть внимательными по отношению к тому, что может быть не таким занимательным. Поэтому необходимо предъявлять задания, требующих определенных усилий для сосредоточения.

Память младших школьников достаточно развита, при этом необходимо учитывать, что дети запоминают быстрее тот материал, который вызвал у них эмоциональное переживание. Поэтому необходимо постепенно развивать у учащихся способность к сознательному управлению памятью, специально обращать внимание на то, что надо запомнить [Гальскова 2004: 62]. Таким образом, подача нового грамматического материала подразумевает не только его «обыгрывание» и запоминание на уроке, но также больший объем самостоятельной работы ученика, часть которой он должен выполнять дома.

Умственные возможности учащихся 7-10 лет достаточно широки. Дети могут делать умозаключения, выводы, анализировать предметы. Все эти возможности необходимо учитывать при изучении грамматики. Учитель не должен преподносить материал полностью в готовом виде. Целесообразнее, если дети сами будут формулировать грамматическое правило (обобщение), опираясь на освоенный в речевых образцах материал.

Таким образом, если учитывать возрастные особенности памяти, мышления и внимания можно сделать процесс обучения иностранному языку, а в частности грамматике более сознательным по сравнению с дошкольниками, успешным и интересным для ученика. Но для формирования грамматических навыков не достаточно строить урок только опираясь на возрастные и психологические особенности детей. Необходимо следовать трем последовательным ступеням в формировании навыка. К ним относятся: 1) экспозиция, 2) презентация нового материала, 3) автоматизация речевого материала [Пассов 2010: 403]. На этапе экспозиции учитель может рассказать интересную историю

на русском или английском языке, цель которой пробудить у детей желание рассказать о подобном событии из собственной жизни или из жизни героев данной истории на английском языке. Далее учитель объясняет правило, с помощью которого ученик сможет правильно выразить свои мысли средствами иностранного языка. Наряду с устным воспроизведением правила учителю необходимо использовать наглядные пособия. Это позволит преподнести материал дифференцированно, в соответствии с индивидуальными особенностями восприятия информации каждым учеником. На этом этапе правило закрепляется, и только после полного его усвоения ученику предлагается воспроизвести речевой образец самостоятельно. Наиболее важным для эффективного усвоения грамматики представляется с нашей точки зрения этап экспозиции. Причем для учеников только что приступивших к изучению языка история должна быть наполнена красочными иллюстрациями. К концу начальной школы количество иллюстраций уменьшается, а объем текста увеличивается. Этот этап очень важен, поскольку ученик должен знать и понимать с какой целью он изучает правило. Только тогда он будет использовать его в речи. Следовательно, обучение грамматике будет более эффективным, если при объяснении правила идти от речи к языку, т.е. вводить новую грамматическую структуру на примере определенной речевой ситуации, после чего формулировать правило.

Современные учебно-методические комплексы предлагают множество разработок по работе с грамматикой. Рассмотрим как авторы УМК серии «FORWARD» предлагают работать с грамматическим материалом. Целью обучения английскому языку в начальных классах по мнению М. В. Вербицкой является формирование элементарной коммуникативной компетенции на доступном для учащихся уровне в четырех видах учебной деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. Поэтому коммуникативная составляющая учебного процесса становится доминирующей. Принцип работы от речи к языку в УМК серии «FORWARD» блестяще иллюстрируется. Авторы вводят в начале уроков интересные сюжетные истории, в которых действующие лица это учащиеся русских и английских школ. Истории снабжены большим количеством иллюстраций. После устного обсуждения на русском языке о происходящих событиях на картинках детям становится понятно основное содержание текста. На этом этапе внимание на новой грамматической структуре не акцентируется. После прослушивания, самостоятельного прочтения диалогов или текста, изучаемая грамматическая форма или структура отрабатывается в тренировоч-

ных, условно-речевых и речевых заданиях. И только после этого вводится правило, которое дети чаще всего формулируют самостоятельно. Поэтому после многократного выполнения устных упражнений, полностью поняв значение, употребление и функцию данной грамматической структуры дети изучают правило. Кроме того в УМК серии «FORWARD» достаточно широко используются игры, песни и стихотворения, в которых присутствует не только лексический материал конкретного урока, но и грамматический. Следовательно, процесс изучения грамматики построен с учетом психологических особенностей младших школьников. В рамках одного урока учитель имеет возможность комбинировать задания разных типов, позволяющие чередовать активные виды работы (игры, песни, работа в парах) с более спокойными формами работы (слушание, чтение, письмо), поддерживая мотивацию учащихся и регулируя их степень активности на уроке [Вербицкая 2013: 7].

Из всего вышесказанного следует, что для того, чтобы обучение грамматике стало для ученика интересным и посильным необходимо учитывать его психологические особенности, а также особенности формирования грамматического навыка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Вербицкая М. В. Английский язык: программа: 2-4 классы. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 144 с.
- Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
- Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
- Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
- Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: уч. пособие. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 480 с.

Григорьева А.В.

Екатеринбург, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ
ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ
РЕЧИ У СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Аннотация. В статье говорится о формировании культуры письменной научной речи у студентов неязыковых вузов, раскрываются основные черты, характерные для научного стиля письменной речи в английском языке.

Ключевые слова: *характеристики научного стиля, точность, объективность, хеджирование, формальность, ясность, ответственность.*

Сведения об авторе: Григорьева Александра Викторовна, преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций.

Место работы: Уральский государственный университет путей сообщения.

Контактная информация: 620050, г. Екатеринбург, ул. Ангарская, 30, к. 64.
e-mail: karnaikhova_a@mail.ru.

Grigoreva A.V.

Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPING CULTURE OF
SCIENTIFIC WRITING OF
NONLINGUISTIC STUDENTS**

Abstract. The article studies how to develop culture of scientific writing of nonlinguistic students and it reveals the characteristics inherent in the scientific style of writing in the English language.

Keywords: *characteristics of academic style, precision, objectivity, hedging, formality, explicitness, responsibility.*

About the Author: Grigoreva Alexandra Victorovna, Lecturere of the Chair of Foreign Languages and Intercultural Communication.

Place of employment: Ural State University of Railway Transport.

В настоящее время Болонский процесс является одной из наиболее важных реформ высшего образования. Он изменил систему высшего образования не только в Европе, но и в России. Европа адаптировалась к новым стандартам, которые привели к тотальной глобализации, более десяти лет, Россия также столкнулась со своими трудностями по выполнению европейских идей и стандартов. Современное общество, в котором все более прозрачными становятся границы международного общения и сотрудничества, предъявляет жесткие требования к организации образования.

Сегодня много российских университетов, которые были лидерами в народном образовании, не сохранили эту позицию. В значительной степени это происходит из-за снижения качества обучения иностранному языку. Нельзя участвовать в международных конферен-

© Григорьева А.В., 2014

циях, обменах, публиковаться в зарубежных изданиях без знания иностранного языка [Москвина <http://e-koncept.ru/2013/13153.htm>].

Многие студенты неязыковых вузов отказываются принимать участие в международных конференциях и студенческих обменах, публиковать свои статьи в зарубежных журналах, потому что они не знают, как выразить свои мысли и свои идеи на английском языке.

Они в большинстве своем не умеют сочинить научный текст, ясно изложить свои мысли, сформулировать проблему, гипотезу, обосновать актуальность, новизну своего исследования. Отсутствуют точность и полнота выражения, логичность, композиционная ясность и в целом научный стиль, которому присущ ряд особенностей: монологический характер, строгий отбор языковых средств, тяготение к нормированной речи [Шестак 2011: 115].

Данная проблема возникает из-за того, что обучению иноязычной письменной научной речи в неязыковых вузах отводится незначительное место в образовательном процессе, и учебные пособия не обеспечивают ее поэтапного развития. Поэтому, совершенствование методики обучения письменной научной речи в неязыковых вузах является требованием времени.

Чтобы сформировать у студентов неязыковых вузов культуру письменной научной речи необходимо для начала ознакомить их с характеристиками научного стиля письменной речи в английском языке.

К жанровым разновидностям научного стиля относятся статьи в журналах, научных трудах, диссертации, монографии, доклады и др. [Колесникова 2006: 22].

Научный стиль в английском языке, также как и в русском, характеризуется логичной, последовательной, аргументированной, точной и беспристрастной передачей материала [Колесникова 2006: 10]. Материал информационно насыщен, излагается связно с указанием причинно-следственных связей, автор объективно относится к фактам.

Э. Джиллетт выделяет следующие основные черты научного стиля письменной речи в английском языке: точность, объективность, хеджирование, формальность, ясность, ответственность. В данной статье мы рассмотрим их более подробно.

Точность как характеристика научного стиля заключается в широком употреблении специальной лексики и терминологии, особенно той, которая сходна во многих языках и является международной (*specialist, expert, manager, function, etc*) [Поспелова 2012: 10–11]. Также необходимо приводить точные даты и цифры (*50 million people, eight inches in length, etc*) и избегать таких фраз, как *about a hundred*

или *hundreds of years ago*. При оценивании количества следует употреблять слово *approximately* вместо *about* [Bailey 2003: 76].

Объективность. В научном стиле основной акцент делается на информации, которую вы хотите передать и на аргументы, которые вы хотите привести, а не на сугубо личное мнение автора. Никто не хочет знать, что автор «думает» или во что он «верит». Намного важнее узнать, что он изучил и чему научился, и как это привело ученого к его выводам. Мысли и убеждения должны быть основаны на исследованиях, подтвержденных фактами. Поэтому следует избегать таких слов, как *I, me, myself, in my opinion, to my mind*. Однако при необходимости можно использовать личные местоимения 1-го лица множественного числа (*we, our*), показывая таким образом авторскую скромность и принадлежность к научному сообществу [Поспелова 2012: 11].

Стоит избегать обращения «you» по отношению к читателю. Для научного стиля характерны безличные предложения. Например, вместо «*You can easily forget how different life was 50 years ago*» следует писать «*It is easy to forget how difficult life was 50 years ago*» [Gillett <http://www.uefap.com>].

Для образования безличных предложений часто используются пассивные конструкции, так как производитель действия не важен, его можно не указывать [Поспелова 2012: 11]. Например, «*During World War I the factories were used to make a variety of products from sterilizers to gas masks*».

Хеджирование. Однако, не смотря на то, что под написанием научных трудов, часто понимается передача фактов и информации, в настоящее время признается, что важной особенностью академической прозы является концепция, которую часто называют «хеджирование», то есть смягчение ответа, уклонение от прямого ответа. Различные приемы такого уклонения позволяют автору показать свои личные чувства, отношение к происходящему, оценочные суждения, построенные на разной степени уверенности в происходящем, делать прогнозы не очень открыто [Поспелова 2012: 11].

Лексико-грамматические средства, используемые при хеджировании:

- 1) глаголы, выражающие отношение (*seem, tend, look like, appear to be, think, believe, doubt, be sure, indicate, suggest*);
- 2) модальные глаголы (*will, must, would, may, might, could*);
- 3) наречия, выражающие отношение (*certainly, definitely, clearly, probably, possibly, perhaps, conceivably*);

4) наречия, выражающие частоту действия (*often, sometimes, usually*);

5) прилагательные, выражающие отношение (*certain, definite, clear, probable, possible*);

6) существительные, выражающие отношение (*assumption, possibility, probability*);

7) такие предложения как *It could be the case that... It might be suggested that... There is every hope that... It may be possible to obtain... It is important to develop... It is useful to study.*

Формальность. Научный стиль носит формальный характер. В целом это означает, что следует избегать разговорных слов и выражений и использовать только литературный английский язык.

Следует избегать употребления:

- слова *like* при введении примеров, вместо него следует использовать *such as* или *for instance*;

- слова *thing* и комбинаций с ним (*nothing, something*). Следует употреблять *factor, issue или topic*;

- *lots of*. Вместо него надо использовать *a significant/considerable number*.

- *little/big*. Лучше употреблять *small/large*.

- фраз *get better/worse*. Лучше использовать *improve/deteriorate*.

Одновременно с этим надо избегать:

- сокращенных форм (*can't, doesn't, shouldn't*). Следует использовать полную форму (*can not, does not, should not*);

- употребления фразовых глаголов (*bring up, go on*), если есть подходящий синоним (*continue, raise*);

- идиом (*spill the beans, throw the baby out with the bathwater, pull someone's leg, something smells fishy*);

- прямых вопросов к читателю (*What were the reasons for the decline in wool exports?*);

- наречий, которые показывают личное отношение автора (*luckily, remarkably, surprisingly*);

- нумерации разделов текста. Следует использовать союзы или выражения, употребляемые для введения нового раздела (*Turning to the question of taxation...*);

- абсолютных утверждений (*education reduces crime*). Вместо утвердительного языка следует использовать неопределенный, например, модальные глаголы *may/might* (*education may reduce crime or tends*

to reduce crime), наречия *possibly/probably*, глаголы *seem to/ appear*, показывающих недостаточную уверенность говорящего.

Ясность. Идеи в тексте, а также разные части текста должны быть связаны между собой по смыслу.

Вводные слова, позволяют автору показать, что он собирается изменить свою аргументацию (*The Bristol 167 was to be Britain's great new advance on American types such as the Lockheed Constellation and Douglas DC-6, which did not have the range to fly the Atlantic non-stop. It was also to be the largest aircraft ever built in Britain. However, even by the end of the war, the design had run into serious difficulties*). В данном случае *however* является показателем того, что автор собирается говорить о недостатках дизайна данного самолета, а не о его преимуществах.

Союзы, служат для связи придаточного предложения с главным (*While an earlier generation of writers had noted this feature of the period, it was not until the recent work of Cairncross that the significance of this outflow was realized. Partly this was because the current account deficit appears much smaller in current (1980s) data than it was thought to be by contemporaries.*)

Также необходимо указывать источник представленных автором идей. Делать ссылки на конкретных авторов, а не говорить, в общем, об исследователях.

Ответственность. Автор научного текста несет ответственность за свое исследование. Он должен быть в состоянии предоставить доказательства и обоснования тех заявлений, которые он делает. Это осуществляется путем обобщения изученного материала, а также ссылкой на источник полученной информации с помощью системы цитирования.

В процессе учебы студенты неязыковых вузов постоянно работают, анализируя научные тексты, систематизируя научную информацию, подготавливая реферативные сообщения по специальности. Поэтому овладение культурой иноязычной письменной научной речи, освоение принципов, присущих научному стилю письменной речи в английском языке, таких как точность, объективность, хеджирование, формальность, ясность, ответственность, поможет студентам неязыковых вузов быть более уверенными в оформлении своих тезисов, статей, докладов на английском языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. пособие по развитию навыков письменной речи. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 288 с.
- Москвина Ю.А., Григорьева А.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении // Концепт. – 2013. – №7. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13153.htm>.
- Поспелова Т. Б. Характеристики научного стиля в английском языке // Иностранные языки: теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 8-14.
- Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 115–119.
- Bailey S. Academic Writing: a practical guide for students. – Routledge-Falmer, 2003. – 192 p.
- Gillett A. Using English for Academic Purposes. [Electronic resource] // A Guide for Students in Higher Education. – 2012. – URL: <http://www.uefap.com>.

Зайналова Л.А., Расулова Р.М.

Махачкала, Россия

**МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД
ПРОСТЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЕМ В
ШКОЛАХ С РУССКИМ
(НЕРОДНЫМ) ЯЗЫКОМ
ОБУЧЕНИЯ**

Zaynalova L.A., Rasulova R.M.

Makhachkala, Russia

**TECHNIQUE OF WORK ON
SIMPLE SENTENCES TO
SCHOOL WITH RUSSIAN (NON-
NATIVE) LANGUAGE LEARNING**

Аннотация. В статье затронуты вопросы методики работы над простым предложением в школе с русским (неродным) языком обучения. Особое внимание уделено изучению простых односоставных предложений.

Ключевые слова: учащиеся-билингвы, словосочетание, простое предложение, коммуникативные навыки, порядок слов в предложении.

Abstract. The article touched on techniques work on a simple sentence in a Russian school (non-native) language learning. Particular attention is paid to the simple one-compound sentences.

Keywords: Bilingual students, phrase, simple sentence, communication skills, the order of words in a sentence.

Сведения об авторе: Зайналова Лариса Арабшаховна, преподаватель факультета довузовской подготовки, научный сотрудник сектора русского языка и литературы.

Место работы: ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала), ГБУ «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики» им. А.А. Тахо-Годи.

Расулова Райзанат Магомедовна (соавтор) кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романо-германских и восточных языков.

Место работы: Дагестанский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 367000, Дагестан, г. Махачкала, ул. Чернышевского, д-18, Главпочтамт, а/я-18. Г.Г. Недюрмагомедову (для Расуловой Р.М.); тел.: 89898618566;

e-mail: lar99955@yandex.ru

About the Author: Zaynalova Larissa Arabshahovna, Lecturer, Department of Pre-University Training, Research Fellow, Department of Russian Language and Literature.

Place of employment: VPO "Dagestan State University" (Makhachkala), GBU "Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy" them. AA Tahoe-Godi.

Rayzanat Magomedovna (co-author), PhD, Senior Lecturer, Department of Romance and Germanic and Asian languages.

Place of employment: Dagestan State Pedagogical University.

В основе обучения грамматике лежат когнитивные предпосылки, связанные со значением и формой высказывания, где время и последовательность усвоения отдельных грамматических категорий зависит от их значения. Основной категорией является значение, так как

© Зайналова Л.А., Расулова Р.М., 2014

время и последовательность усвоения отдельных грамматических категорий зависит от их значения. Основную роль в этом процессе играет предложение. Именно предложение является основной единицей речи в качестве орудия общения и мышления. Рассмотрение основных синтаксических единиц стимулируется необходимостью решения лингвистических задач, потребностями обучения русскому языку. Оптимальным с точки зрения формирования синтаксического строя письменной и устной речи учащихся является понимание предложения как многоаспектной синтаксической единицы. Структурно-семантические типы предложений образуют систему, создающуюся их взаимодействием. Осознание свойств этой системы является необходимым условием овладения учащимися-билингвами предложением как единицей языка.

Русский язык богат различными вариантами двусоставных и односоставных, а также разными типами односоставных предложений, что дает большие возможности для грамматического отбора синтаксических конструкций. Речь учащихся-билингвов часто бывает тяжелой, насыщенной однотипными конструкциями, что объясняется несформированностью коммуникативной компетенции. Учащиеся дагестанской общеобразовательной школы с трудом усваивают односоставные предложения русского языка, отдавая в своей речи предпочтение двусоставным.

В связи с этим для развития русской речи учащихся-билингвов целесообразно использование такого вида работы, как выработка навыков использования учащимися синонимических типов простого предложения: безличные и определенно-личные, обобщенно-личные и безличные, безличные и неопределенно-личные. Для более четкого представления отличий односоставных предложений от двусоставных уместно предложить ученикам вставить в односоставное определенно-личное предложение подлежащее, выраженное местоимением. Путем такого сопоставления учитель демонстрирует, что пропуск подлежащего в односоставных предложениях придает речи динамичность, вносит в нее разговорный оттенок, помогает избежать излишнего повторения местоимений-подлежащих.

В работе над синтаксисом на первый план выступает задача формирования навыков построения разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание [Зайналова 2013: 120].

В целях успешного усвоения синтаксических навыков должно происходить одновременное усвоение учащимися синтаксической структуры и смысла. Среди синтаксических конструкций, используе-

мых учащимися в речи, наиболее распространенными являются простые предложения. Именно простые предложения составляют синтаксическую базу создаваемых учащимися речевых конструкций. В основном учащиеся употребляют предложения с прямым порядком слов; крайне редко употребляют восклицательные предложения; нечасто встречаются безличные и неполные предложения. Редко учащиеся употребляют осложненные конструкции: предложения с обособленными обстоятельствами, обособленными определениями, прилагательными с зависимыми словами, согласованными и несогласованными обособленными определениями.

Работа над предложением должна начинаться с работы над простым нераспространенным предложением. На этом этапе учащиеся начинают чувствовать синтаксическую основу предложения, т.е. подлежащее и сказуемое. Последующая работа направлена на распространение и грамматическое оформление предложений. При развитии у учащихся-билингвов умения полно и грамматически правильно выражать свои мысли, происходит овладение им связной речью.

Изучение предложений должно происходить на текстовой основе, так как предложения функционируют не только как самостоятельные единицы, но и структурные компоненты конкретного речевого произведения. Анализ предложения в тексте позволяет рассмотреть предложение в трех аспектах: коммуникативном, семантическом, структурном. Данный подход предполагает переход учащихся от интуитивного владения языком к коммуникативно целесообразному использованию предложений разной структуры в речи. В процессе ознакомления учащихся с особенностями неполных предложений вначале необходим анализ авторского текста с выявлением таких предложений и указанием их роли. В процессе работы с неполными предложениями необходимо указать, какие члены предложения пропущены и с какой целью автор использует в произведении неполные предложения.

На следующем этапе учащимся необходимо сравнивать тексты с неполными и полными предложениями; определять, чем отличаются фрагменты текстов, какова степень необходимости сказуемого, в каком описании динамичнее. Такая работа способствует выявлению экспрессивно-выразительной функции неполных предложений. Учащимся можно предложить также задания на восстановление пропущенных членов предложения в авторском тексте.

Более сложным является этап редактирования текста. Восьмиклассникам предлагается текст с ошибками. Дети устраняют неоправданные повторы, меняют структуру текста. Такое задание способствует

ет предупреждению интерферентных ошибок в речи учащихся-билингвов [Зайналова 2013: 89-93].

Достаточно редко в речи учащихся встречаются номинативные предложения. В тексте такие предложения часто выполняют роль зачина и применяются для изображения картин природы.

С применением номинативных конструкций можно предложить задания следующего типа: сравнение разных вариантов начала текста и определение того, какой из них точнее отражает тему; создание текстов по заданному началу. Такая работа способствует формированию рассматриваемых структур в собственной речи школьников.

Сложной представляется работа над простыми предложениями, осложненными обособленными членами предложения, сравнительными оборотами, вводными словами и другими вводными компонентами. Осложненное предложение – это простое предложение, а не сложное, так как грамматической полипредикативности, главного признака, отличающего сложное предложение от простого, в осложненном предложении нет [Мельничук 1969: 168-209].

Один из признаков осложненного предложения – это формальные показатели, оформляющие синтаксические связи. В осложненном предложении присутствуют морфолого-синтаксические показатели (словоформы и производные предлоги) и собственно синтаксические показатели (союзы сочинительные и подчинительные).

Изучение простого предложения на уроках русского языка в дагестанской школе должно рассматриваться как непрерывный процесс формирования и развития коммуникативных умений и навыков.

Формирование коммуникативных и грамматических навыков и умений при изучении простого предложения должно строиться на принципе поэтапного формирования функциональных и структурно-семантических признаков простого предложения.

Процесс обучения русскому языку представляет собой взаимообусловленную и взаимосвязанную профессиональную деятельность учителя и когнитивную индивидуально-психологическую работу учащихся, объединяемых единой конечной целью – формированием у учащихся коммуникативной компетенции.

Работа над осознанным формированием синтаксиса простого предложения учащимися нерусской школы должна проводиться в следующих направлениях:

- формирование представления о предложении как о единице речи;
- формирование понятия «главные члены предложения»;

- формирование умения продуцировать и интонационно оформлять предложение;
- формирование умения правильного расположения слов;
- произведение синтаксического разбора;
- составление схем предложений;
- составление предложений по схемам;
- использование синтаксических конструкций в речи.

А также упражнения на:

- выявление связей между словами в словосочетании и предложении с помощью вопросов;
- постановку вопроса к члену предложения;
- синтаксический разбор разных видов: общая характеристика разбираемого предложения. А также его составных частей;
- указание членов предложения и их характеристика;
- объяснение пунктуации;
- выделение словосочетаний и их характеристику;
- составление различных схем предложений;
- составление словосочетаний разных видов: с согласованием, управлением, примыканием;
- составление предложений по заданной схеме, на названный тип;
- выделение предложения из потока речи;
- характеристика отличительных признаков предложения;
- интонирование и выразительное произнесение предложения;
- объяснение интонаций, с которыми должно быть произнесено предложение в тексте.

Итак, в целях успешной работы над осознанным совершенствованием и формированием этих понятий необходимо использовать систему упражнений, предусматривающих умственную деятельность учащихся по осознанному овладению функциональному и структурно-семантическими признаками предложений, формированию у учащихся навыков практического применения простых предложений и повышения мотивации речи. Необходимо использовать задания и упражнения коммуникативной направленности, построенные на основе создания речевой ситуации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Зайналова Л.А., Расулова Р.М. Некоторые аспекты возникновения и изучения интерференции. // Начальная школа. - 2013. - № 7(1-112). – С.89-93.

Зайналова Л.А. Синтаксис: учебное пособие для студентов (направление: 050100 Педагогическое образование). – Махачкала: Изд-во ФГБОУ ВПО ДГУ, 2013. – 120 с.

Мельничук А.С. Взаимодействие грамматических единиц различных уровней в рамках предложения // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. – М.: Наука, 1969. – С. 168-209.

Захарова М.А.

Новоуральск, Россия

**ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ
АДАПТАЦИОННЫХ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ
ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА**

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: обучение, ориентированное на учащихся с ограниченными возможностями здоровья; эффективное обучение иностранному языку; характеристики приемов обучения иностранному языку учащихся с ОВЗ.

Сведения об авторе: Захарова Марина Анатольевна, учитель иностранных языков, аспирант УрГПУ.

Место работы: МАОУ «СОШ № 48» г. Новоуральск, Свердловская обл.

Контактная информация: 624137, Свердловская обл., г. Новоуральск, ул. Советская, д. 19 а.

e-mail: zamara@inbox.ru.

Zakharova M.A.

Novouralsk, Russia

**PROCESS OF INCREASING OF
ADAPTED POSSIBILITIES OF
HANDICAPPED STUDENTS AT
INCLUSIVE EDUCATION AT
FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

Abstract. The article is devoted to the problems of foreign languages teaching to handicapped students.

Keywords: teaching oriented to handicapped students, effective foreign languages teaching, specification of methods of foreign language teaching of handicapped students.

About the Author: Zakharova Marina Anatol'yevna, the teacher of foreign languages

Place of employment: The secondary school № 48, Novouralsk.

Разработка или выбор методики для обучения иностранному языку (ИЯ) детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательной школе при инклюзивном образовании представляется конкретной и понятной практической задачей, не содержащей в себе каких-либо особых теоретических проблем.

Главной целью обучения иностранному языку является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладении иностранным языком [Колкова, 151].

Школа сегодня может обучать далеко не всех детей, а только тех, которые обладают вполне определенными характеристиками, несмотря на то, что обучаться способны все дети. Школа как социальный

институт со своими ценностями и нормами, ролевыми отношениями, методами обучения и режимом предъявляет к ребенку вполне определенные требования. И эти требования оказываются настолько жесткими, а сама школа, несмотря на все эксперименты и реформы, настолько консервативной, что детям приходится приспосабливаться к ней, не ожидая каких-либо встречных изменений в системе школьных отношений и методах преподавания [Ясюкова, 7].

Наиболее принятым и чаще употребляемым в последние годы определение – систематическое обучение ребенка с ОВЗ при инклюзивном образовании в школе – это тот уровень морфологического, функционального и психического развития ребенка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья ребенка. Что же такое «современная школа», если обучение в ней стало рассматриваться как деятельность, опасная для здоровья ребенка?

На основе результатов обследования различных школ И.М. Улановская предложила следующую предварительную классификацию образовательных сред, подчеркивая, что данная классификация является открытой:

1. Школы, ориентированные на детей:

– *обучающая школа* может быть представлена как самой традиционной школой, так и весьма «продвинутой», с массой факультативов, защитой проектов и т.п. Однако цели, ценности и средства в обеих школах схожи;

– *«гуманистическая» школа* ставит своей главной целью создание такого психологического климата, в котором каждый ребенок чувствовал бы себя комфортно. Средствами при этом являются неформальное общение, внимание к внеурочной жизни, терпение и любовь к детям, демократизм и т.д.;

– *«развивающая» школа* сознательно ориентирует свою деятельность на достижение развивающего эффекта, узко понимаемого как развитие интеллектуальных способностей детей. В ней широко используются нетрадиционные методы обучения, ценится мнение ребенка, обучение носит поисково-исследовательский характер и т.д.;

– *«воспитывающая» школа* (воспитание в данном случае понимается как строгое подчинение правилам поведения) фиксирует свои образовательные усилия на социальной адаптации учащихся. Такая школа большое внимание уделяет дисциплинарным требованиям к детям, организует мероприятия идеологического характера, в педагогическом коллективе ценятся строгость и принципиальность и т.д.

2. Школы, не ориентированные на детей:

– *ориентированная на престиж школа* обычно использует следующие средства: проводит строгий отбор детей (по развитию, способностям, социальному положению родителей и др.); использует знаки отличия; тратит средства на то, чтобы школа выглядела преуспевающей; школьные мероприятия проводятся по инициативе администрации и должны способствовать созданию имиджа школы и т.д.;

– «*камера хранения*» – это школа с формальными отношениями всех участников образовательного процесса, «она является местом, где ребенок проводит положенное ему время и благополучно отправляется домой» [Улановская, 7-9].

Не все школы и не для всех детей являются «местом дневного пребывания». К счастью, многим ребятам учёба доставляет радость, но и количество детей (особенно с ОВЗ), испытывающих трудности с первого же дня обучения в школе, растет.

ФГОС предлагает единую для всего класса программу обучения, в рамках которой предполагаются усвоение точно определенного объёма знаний в определённые сроки и выполнение одних и тех же заданий всеми учащимися. Требования к уровню усвоения и выполнения, критерии для выставления оценок, организация учебной деятельности, режим и форма проведения занятий едины для всех детей, сидящих в одном классе.

Наличие стандарта позволяет предположить, что кто-то окажется вне их. Есть дети (например, с ОВЗ), которые сразу оказываются «вне рамок»: общеобразовательная школа их обучать не умеет, хотя в школу их принимают.

Смысл обучения иностранному языку состоит не в заучивании конкретных слов, разговорных тем, правил и не в отработке каких-либо (грамматических, словообразовательных, письменной речи или аудирования) навыков, которые можно было бы демонстрировать на контрольных работах и экзаменах. Поэтому, в первую очередь, ребенку нужны не память и усидчивость (хотя и они нужны тоже). Одной из целей обучения иноязычной речи – в познании иноязычной культуры, понимании себя и других людей, умении разбираться в окружающей жизни, ориентироваться в ней, найти свое место, действовать, творить.

Следовательно, обучение – это всегда обучение общим правилам, методам, принципам, закономерностям: от простейших (в начальной школе) до достаточно сложных (в старших классах).

Урок иностранного языка изначально считался «устным» предметом, потому что на 70 % состоял из рассказа учителя.

Обучение в таких условиях не столько развивает детей, сколько требует для своего осуществления наличия вполне определенных характеристик мышления.

Психологи определили 3 группы людей по возможностям усвоения информации: *аудиалы, визуалы и кинестетики*.

Понятно, что это была идеальная форма обучения иностранному языку для *аудиалов* – именно слушая, проговаривая и обсуждая, они усваивают информацию. Если учитель использует иллюстративный материал, пишет на доске, то тем самым подключает в процесс урока ещё одну группу учащихся – *визуалов*. Тогда *кинестетики* оказываются выключенными из урока. Они могут сидеть с отсутствующим видом, заниматься «своими» делами, не понимать инструкций, указаний. Они не работают вместе с классом, не могут ответить на вопросы, которые им задает учитель. Если учитель не вовлечёт их в совместную работу, то такие дети (с ОВЗ) становятся хронически неуспевающими, пополняющими коррекционные классы. Однако на уроках иностранного языка, где нужно не только говорить или слушать, а например, разложить в правильном порядке карточки с предложениями согласно тексту или найти новое слово в словаре, выделить разным цветом необходимые слова, нередко именно эти дети оказываются в числе лучших. Здесь они не лишены возможности развивать свою «двигательную талантливость». Если учитель, обращаясь с заданием к классу, использует двигательные-визуальные стимулы наравне с речевыми, то и визуалы, и кинестетики понимают и реагируют вполне адекватно.

При обучении чтению следует помнить, что метод фонематического анализа более доступен аудиалам, а с помощью кассы букв могут быстро научиться читать и овладеть азами иноязычной грамоты визуалы и кинестетики.

Для эффективного обучения иностранному языку и развития ребенка важно выяснить его репрезентативную систему. Визуалов и кинестетиков при этом необходимо обучать методам перевода аудиальной информации на язык собственной репрезентативной системы и умению выходить за ее рамки, то есть формировать аудиальную систему доступа. Особенно это необходимо кинестетикам, так как среда обучения иноязычной речи более аудиально-визуальная. Практика работы с кинестетиками показывает, что они гораздо быстрее и успешнее обучаются, если приобретают навык беглого чтения, хотя вероятность недопонимания устных объяснений еще какое-то время может сохраняться.

Возвращаясь к разговору о преимущественно речевой форме урока иностранного языка, обозначается ряд требований, который предъявляется к ученику.

Необходим определенный уровень речевого развития ребенка, чтобы он мог следить за рассказом учителя и понимать то, что слышит. Восприятие информации на слух не является простым и автоматическим процессом. Для того, чтобы слышать, понимать и запоминать, надо уметь хорошо говорить. Это известный факт для тех, кто изучал ИЯ: понимание на слух приходит по мере овладения разговорной речью. Когда мы слушаем, то мысленно как бы повторяем услышанное, но повторяем не буквально, а «своими» словами, теми, которыми владеем и смысл которых понимаем. Мысленное повторение-проговаривание оказывается не абсолютно адекватным тому, что человек слышит. И запоминаем мы не буквально то, что говорит другой человек, а то, что мы для себя повторим вслед за его речью. Поэтому очень редко сохраняется взаимоднозначное соответствие между сообщением и восприятием-пониманием.

Дети, которые имеют достаточно малый объем иноязычной лексики по определённой теме, могут услышать и мысленно повторить только отдельные слова или словосочетания, которые им знакомы, но не более того. И чем дольше они будут слышать, не понимая, тем труднее им будет удерживать внимание. Постепенно они вообще перестают следить за речью и что-либо мысленно повторять. Речь учителя будет восприниматься ими как «шум», поток звуков.

Целостно на слух воспринимается только такой текст, в котором используются знакомые слова, выражения или образы, а незнакомые – очень редки и либо определяются отдельно, либо по ходу объяснения связываются со знакомыми словами. Вот почему очень важно на начальном и среднем этапах обучения иностранному языку процесс аудирования сочетать с наглядным материалом или иллюстрациями.

Для детей в качестве особо значимых можно выделить следующие характеристики речевого развития:

- словарный запас;
- способность к грамматически правильному построению предложений и речи в целом;
- произвольность владения речью [Ясюкова, 35].

Опираясь на исследования психолингвистов, отметим, что процесс иноязычного говорения осуществляется учащимися в определенной последовательности 3 этапов: мотивационно-побудительного, ориентировочно-исследовательского и исполнительного [Зимняя, 26].

Мы определили трудности детей с ОВЗ при овладении иноязычной речью:

- у учащихся не возникает мотивов, которые бы подтолкнули бы их к осуществлению речевых высказываний;

- они нередко плохо ориентируются в теме, по которой надо высказаться;

- у них не хватает запаса лексики, с помощью которой можно построить речевое высказывание.

В рамках нашей методики обучения иностранному языку мы предлагаем детям задания на исправление ошибок в слове, на выбор временной формы глагола, речевых ошибок, то есть неупотребление, например, синонимов в тексте; восстановление пропущенных слов в тексте или даже событий, опираясь на иллюстрацию; завершение предложений или целого сообщения. Для их выполнения недостаточно спонтанных разговорных навыков, а требуется именно умение строить фразы на основе хотя бы интуитивного понимания правил.

Память надо развивать, то есть соединять с понятийным мышлением, а не тренировать только заучиванием стихов и выполнением специальных упражнений. Тренировка ассоциативной памяти может приносить прямой вред ребенку, так как, демонстрируя видимость успеха, оставляет его на более низкой ступени развития.

Продолжая анализ учебного процесса при обучении иностранному языку, отмечаем, что на уроке дети не только слушают учителя, отвечают на вопросы, но и много работают по визуальным образцам: списывают и выполняют задания с доски, из книг, разных дидактических пособий. Успешное выполнение такого рода работы возможно только при наличии координации зрительного анализа с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки. Связи между зрительным анализом и движением руки не существует с рождения, они формируются и отлаживаются постепенно в соответствующих видах деятельности. Даже у ребенка, который много рисует, но не срисовывает, координированность глаза и руки может быть очень слабой. В таком случае при списывании с доски или из книги ребенок может изобразить нечто очень далекое от исходного образца.

В последние годы значительно вырос процент детей, у которых не полностью формируется зрительно-моторная координация: с 7 – 10 % 10-15 лет назад, а сейчас таких детей примерно - 35%.

Для учителя важно знать не только характеристики работоспособности, экстраполированные на урок, но и общую энергетическую

обеспеченность деятельности ребенка: успевает ли он восстанавливать свои ресурсы и посильной ли будет для него школьная нагрузка.

Дети с ОВЗ при инклюзивном образовании склонны к излишним самопроверкам. Особо медленно они действуют в новых условиях, и когда что-то приходится выполнять впервые. Если навыки отработаны, эти дети могут действовать быстро. По мере привыкания к новой обстановке они начинают работать значительно быстрее. Эмоциональная поддержка окружающих и успехи в деятельности, способствующие снижению тревожности, приводят их к нормализации скоростных показателей у этих детей.

Во всех случаях, когда приходится иметь дело с медлительностью у детей с ОВЗ, ни в коем случае нельзя действовать «напрямую»: подгонять детей, заставлять их работать быстрее, тренировать на выполнение действий в более быстром темпе. И не только потому, что нейрофизиологический природный компонент фактически не поддается механической тренировке и внешним управляющим воздействиям. Внешняя моторная деятельность вторична, она – результирующая.

Нельзя ускорять результат, но можно ускорять процесс, который приводит к соответствующей результирующей деятельности, то есть качественно изменить внутренние механизмы. Надо не просто заставлять ребенка все делать быстрее, но работать с такими сложными навыками (чтение, письмо), которые можно «свернуть» и автоматизировать, то есть качественно изменить их внутреннее протекание. Ребенок не сможет быстро писать, если он медленно читает. Но если ребенок научится быстро читать, то и все письменные работы он будет выполнять значительно быстрее даже без специальной моторной тренировки. Это дает человеку совершенно новые возможности.

Есть дети, которые действуют очень быстро, но несколько небрежно. Таких детей необходимо приучать к самопроверке и рассуждениям, и не только для того, чтобы они не допускали ошибок по небрежности. Использование ребенком речевой рефлексии, проговаривание алгоритмов самой деятельности позволяют ему гармонично развивать свое мышление.

Во всех случаях определенную пользу приносит интенсификация доброжелательного общения с ребенком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989.
- Методики обучения иностранным языкам в средней школе / отв. ред. М.К. Колкова. – СПб.: КАРО, 2006. – 224 с. – (Модернизация общего образования).
- Улановская И.М. Какие бывают образовательные среды? // Начальная школа: плюс-минус. – 2002. – № 1. – С. 7-9.
- Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе (Часть I): метод.руководство. – 2-е. изд. – СПб: ИМАТОН, 2012. – 208 с.

Кантышева Н.Г.

Тюмень, Россия

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ ИЛЛЮСТРАЦИЙ
В СЛОВАРЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме определений функций иллюстраций в лексикографических источниках.

Ключевые слова: словарь, лексикография, иллюстрация.

Сведения об авторе: Кантышева Надежда Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии.

Место работы: Тюменский государственный университет.

Контактная информация: 625000, г. Тюмень, ул. Семакова, 10-203.
e-mail: nkantysheva@mail.ru.

Kantysheva N.G.

Tyumen, Russia

**FUNCTIONAL FACILITIES OF
ILLUSTRATIONS IN DIFFERENT
TYPES OF DICTIONARIES**

Abstract. The article is devoted to the problem of illustration' functions in the dictionaries.

Keywords: dictionary, lexicography, illustration.

About the Author: Kantysheva Nadezda Gennadjevna, Candidate of Philology, Chair of German Philology.

Place of employment: Tyumen State University.

Составление словарей является неотъемлемой частью культуры любого мирового языка. Логически выстроенная и информативная лексикографическая статья может не только познакомить со значением, орфографией, сферой употребления того или иного слова, но и дать четкое представление о его историческом происхождении.

Для того чтобы это осуществить, необходимо раскрыть лексическую семантику. Раскрыть ее можно разными путями. Это словарная дефиниция, толкование, комбинация элементарных значений или иных специально разработанных средств метаязыка, перифразы, синонимы, антонимы, и в том числе графическая наглядность, иначе говоря, иллюстрация.

Иллюстрация помогает более точно раскрыть или же наглядно изобразить функциональность той или иной статьи. На сегодняшний день применение иллюстраций широко практикуется в словарях как специальных – картинных, так и толковых, как вспомогательное сопутствующее средство словесного толкования семантики. Роль иллюстрированных словарей у нас явно недооценивается. Между тем, при правильном использовании наглядность формирует представление о предмете или явлении, способствует запоминанию лексики, упрощает ее восприятие и несет культурно-эстетическую нагрузку. Более того, фотографии, рисунки, схемы, графики и таблицы зачастую

помогают сэкономить место в словаре, так как некоторые понятия (реалии) требуют очень подробного объяснения.

Увеличение количества иллюстраций в словаре привело к созданию *иллюстрированных* и *иллюстративных* словарей как отдельного вида лексикографических произведений. В иллюстрированных словарях графические изображения характерны для ряда лексем, где, по мнению составителей справочника, наряду со словесным, необходимо наглядное объяснение для входной единицы.

В словаре такого типа вся лексика расположена в алфавитном порядке, т.е. слова не объединены какой-то конкретной ситуацией. Все толкования терминов представлены на входном языке. Словарный объем словаря может быть достаточно большим. Лексический охват - общий, словарь предназначен в основном для учащихся. Изображения представлены выборочно, т.е. не все словарные статьи имеют графическую наглядность.

Приведем пример фрагмента словарной статьи входной единицы *Шляпа* в словаре В.И.Даля.

ШЛЯПА ж. мужская головная покрывка, из твердаго припаса; кожаная, бумажная, валяная, поярковая, соломенная и пр. *Круглая шляпа*, съ прямою тульей, стопкою, и круглыми полями. *Треугольная шляпа*, служебная и лакейская. *Рускія шляпы* разих видовъ зовутся: кучерская или прямая [соответствующее изображение]; ровная [соответствующее изображение]; съ подхватомъ [соответствующее изображение]; съ переломомъ [соответствующее изображение]; шпилекъ простой или бурлацкая [соответствующее изображение]; шпилекъ московский [соответствующее изображение]; шпилекъ ровный [соответствующее изображение]; кашникъ [соответствующее изображение]; верховка [соответствующее изображение]; шляпокъ ямская [соответствующее изображение]; поповская [соответствующее изображение].

Данная семантизация слова *шляпа* комплексная: комбинируются следующие типы семантизации: словарная дефиниция/ толкование, примеры, графическая наглядность.

Иллюстративные словари, напротив, не дают вербального толкования, они раскрывают значение слова с помощью иллюстрации.

Особую группу учебных идеографических словарей немецкого языка составляют знаменитые иллюстративные словари Duden. Их специфика состоит в том, что значения слов здесь семантизируются

рисунками. Это, с одной стороны, позволяет наиболее экономно и эффективно довести до читателя смысл того или иного слова, а с другой стороны — ограничивает возможности картинных словарей, в основном, кругом конкретной лексики. Вот как построен один из словарей серии Duden.

Например, в словаре *Das Bildwörterbuch Duden* слова семантизированы с помощью цветных графических изображений. Изображения расположены не в алфавитном порядке, а объединены в тематические группы, конкретной ситуацией. Представим семантизацию лексики по теме «Цирк»: цирковые персонажи и реалии (жонглер, акробат, зрительское ложе и т.п.) представлены на изображении в здании цирка. Каждое изображение пронумеровано и каждому номеру соответствует то или иное понятие. Сам словарь одноязычен (на немецком языке), словарный объем в словаре достаточно обширный (на каждой странице представлено от 50 до 100 слов). В словаре зафиксирована как общая (клоун, арена), так и специальная лексика (страховочный канат, эквилибрист). Данный словарь может быть полезен не только учащимся, но и специалистам/переводчикам.

Иллюстрация может быть, как и рисунком, так и таблицей, картой, схемой, как и большой, так и маленькой, как цветной, так и черно-белой. Объекты на фотографии в иллюстративных словарях пронумерованы, соответственно, каждому номеру соответствует своя лексема.

Существуют лишь немногочисленные лингвистические работы, посвященные анализу разновидностей графических иллюстраций [Hupka 2002; Picht 2009; 2011; Stein 1991; Svensen 1993]. Изобилие иллюстраций в современных лексикографических источниках требует их осмысления, систематизации, выявления функционального потенциала. О.А. Германова, рассмотрев существующие классификации иллюстраций немецких лингвистов W.Hupka 1989; V.Svensen 1993; R.Werner 1983 и др. представляет свою классификацию по ряду оснований [Германова 2011: 12]:

1. **по цветовому оформлению:** цветные, черно-белые;
2. **по размеру:** большие, средние, малые;
3. **по графическим средствам:** фотография, рисунок, таблица, график; карта; схема (данная категория может быть дополнена);
4. **по достоверности:** реалистичное изображение, вымышленное изображение;

5. **по расположенности в словаре:** иллюстрация как словарная статья; иллюстрация как часть словарной статьи; иллюстрация как методический компонент макроструктуры; вынесение иллюстрированного материала в отдельное приложение;

6. **по сложности изображения:** *одиночные:* (изображение отдельного понятия/предмета; изображения части предмета); *комплексные:* (изображение нескольких предметов во взаимосвязи/ в сравнении; изображение нескольких предметов одного класса; изображение предмета в привычной для него обстановке; изображение одного предмета в разных контекстах);

7. **по функции:** назывная; описательная; энциклопедическая; ассоциативная или прагматическая;

8. **по информационному наполнению:** простые (изображение и подпись); сложные (использование дополнительных сведений: орфоэпическая помета, толкование и т.д.)

9. **по обозначаемой части речи:** (имя существительное, имя прилагательное, глагол и т.д.)

Анализ иллюстраций в словарях разных типов наглядно показывает, что основная их функция – информационная. Словарные иллюстрации кратчайшим путем приобщают к накопленным знаниям, более наглядно и детально знакомят с явлением или предметом, обозначаемыми на изображении, снимают трудности в понимании и представлении слова. Тип иллюстрации, будь то фотография, или картинка, или чертёж, или схема, имеют одинаковую смысловую нагрузку, но само восприятие данного изображения может различаться. Иллюстрации также могут выполнять вспомогательную роль при овладении или при изучении той или иной дефиниции. Это касается энциклопедических или специализированных словарей.

Роль иллюстраций в словарях бесценна. На сегодняшний день это действенный способ приобщить к языку или же вызвать интерес при изучении того или иного предмета или явления.

Остается нерешенным актуальный вопрос – всегда ли одна и та же иллюстрация подойдет к разным типам словарей (толковому, переводному, иллюстративному) и какую функцию она при этом будет выполнять.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Германова О.А. Иллюстрированные и иллюстративные словари: формирование, развитие и современное состояние: автореферат. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2011. – 23 с.

Крысенко Т.В., Суханова Т.Е.

Украина, Харьков

О НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения иностранных студентов научному стилю речи. Уделяется внимание методам презентации терминологической лексики медико-фармацевтического профиля.

Ключевые слова: функционально связанный текст, термин, терминологическая система, подъязык науки, научный стиль речи.

Сведения об авторах: Крысенко Татьяна Васильевна, Суханова Татьяна Евгеньевна, кандидаты филологических наук, доценты кафедры гуманитарных наук. Место работы: Национальный фармацевтический университет.

Контактная информация: 61140, г. Харьков, ул. Александра Невского, 18, Национальный фармацевтический университет, кафедра гуманитарных наук.

e-mail: krysanja@mail.ru; suhanova72@mail.ru

Krysenko T., Sukhanova T.

Ukraine, Kharkiv

SCIENTIFIC TERMINOLOGY ON RUSSIAN AS A FOREIGN LESSONS

Summary. The problems of teaching foreign students scientific style of speech are examined in the article. The presentation methods of terminological vocabulary of medical and pharmaceutical profile are paid attention to in this article.

Keywords: the functionally linked text, the term, sub language of a science, terminological system, scientific style of speech.

About the Authors: Krysenko Tatyana, Sukhanova Tatyana, Candidates of Philology, Associate Professors of Department of Humanities.

Place of employment: National Pharmaceutical University.

Обучение иностранных студентов научному стилю речи является одним из перспективных направлений в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) и направлено на развитие профессиональной компетентности будущих специалистов.

Обучение языку специальности студентов-иностранцев в фармацевтическом вузе выделено в отдельный курс «Научный стиль речи». Вместе с тем, преподаватели-русисты работают над формированием общих коммуникативных компетенций, которые на 1 курсе не всегда присутствуют в должном объеме, что затрудняет восприятие профессиональной речи преподавателей специальных дисциплин (химия, биология, анатомия и др.). Ю.Н. Караулов отмечает, что для эффективной культурно-социальной коммуникации хватает 30-ти тысяч слов литературного языка [Караулов 1981: 13]. Как известно, примерно 4000 наиболее частотных слов покрывают 95% текстов неспециально-

© Крысенко Т.В., Суханова Т.Е., 2014

го содержания. Не секрет, что лексический запас у иностранных студентов после подготовительных факультетов составляет чуть больше 2000 слов. По нашим наблюдениям, в большинстве случаев лексику общенаучной речи студенты осваивают в очень маленьком объёме. Говоря о влиянии НТР на язык, тот же Караулов указывает, что число терминов в области только органической химии превышает 300 тысяч [Караулов 1981: 13]. Вот почему особенно остро стоит проблема учёта подъязыка специальности в процессе обучения иностранных студентов научному стилю русской речи и практика создания для них учебных материалов. Перед преподавателями-русистами фармацевтического университета стоит сложная задача: к концу продвинутого этапа обучения довести объём активно усвоенной студентами лексики до 7-8 тысяч единиц. Значительная часть этой лексики относится к научной речи.

Целью данной работы является рассмотрение способов организации работы по изучению терминологической лексики иностранными студентами на уроках русского языка на основном этапе обучения. Актуальность данной работы определяется поиском оптимальных путей отбора и презентации терминологической лексики подъязыка медико-фармацевтического профиля. Это связано с переносом акцента в процессе обучения РКИ в высшей школе на подъязык специальности.

Обучение РКИ осуществляется на основе и с помощью системы обучающих средств, центральными элементами которой являются учебники, пособия, словари и учебные материалы.

Анализ ряда учебных пособий по русскому языку как иностранному, в которых основной единицей организации материала избран текст, показывает, что зачастую классификация текстов достаточно произвольно базируется на том, какие навыки и умения будут развиваться на их базе. Можно встретить тексты, примеры, отдельные предложения, слова и обороты, которые на взгляд преподавателя-предметника неактуальны, лишены аутентичности данной сферы общения. Проблема отбора и классификации текстового материала при обучении языку специальности решается в настоящее время неоднозначно. Невозможно создавать хорошие учебные профессионально ориентированные пособия и учебники без постоянного обращения к функционально связанным текстам. Функционально связанный текст – это текст, написанный специалистом и адресованный специалисту. Функционально-стилистическую определённую специальность текста обеспечивают прежде всего термины. Именно на этом основывается понимание термина как смысловой доминанты функционально свя-

занного текста, своеобразной «информационной вершины» любого такого текста [Морковкин 1988: 181].

На занятиях по русскому языку студенты овладевают языком профессионального обучения. Задачи общения в сфере науки требуют передачи научных понятий и определённого уровня подготовки студентов к участию в учебно-профессиональной деятельности. Для этого существует специальная лексика и терминологический аппарат подъязыка специальности. Своеобразие подъязыков науки обнаруживается в соотношении объёма различных групп терминологической лексики и в конкретном тематическом содержании этих групп. В теории и методике обучения неродному языку существуют объективные данные, которые определяют пропорцию специальной и неспециальной лексики в подъязыке специальности.

Необходимо отметить, что разграничение общеупотребительной лексики и терминологии в специальной речи условно, так как потенциально каждое знаменательное слово может выполнять функцию термина. Термин, входя в терминологическую систему определённой науки, одновременно является составной частью терминологии в целом, т. е. единицей особой лексической системы, специфически устроенной, со специфическим набором функций. Общеупотребительные слова являются постоянным источником пополнения наименований терминологии, а с другой стороны, термины, выходя за пределы языка науки, вливаются в литературный язык, становясь словами общего употребления. При этом в их семантической структуре неизбежно возникают изменения, отражающиеся на особенностях употребления, сочетаемостных возможностях и других свойствах.

Большая часть медицинских терминов, пришедших из литературного языка, образована путём сужения объёма значения общеупотребительного слова. Так определение термина *аффект* – «кратковременная сильная положительная или отрицательная эмоция, возникающая в ответ на воздействие внутренних или внешних факторов и сопровождающаяся соматогенными проявлениями» [Александровский 1955: 18] и толкование слова в общелитературном языке «состояние сильного возбуждения и запальчивости» [Ожегов 1987: 30] различаются тем, что в определении термина присутствует ряд семантических компонентов, отсутствующих у общеупотребительного слова. При помощи добавочных семантических компонентов значения создаётся терминологическое значение слова. Таким образом, из-за появления дополнительных сем содержание термина выражает более углублённое научное понятие. Термины активно включаются в состав обще-

употребительной лексики, становятся понятными и общедоступными. Многие исследователи отмечают характерную для нашего времени тенденцию проникновения научных знаний в повседневную жизнь. Благодаря широко издаваемым научно-популярным медицинским журналам и газетам (например, «АиФ. Здоровье», «Новости медицины» и др.), большому количеству радио- и телевизионных передач о здоровье и медицине, Интернету и рекламе, многие медико-фармацевтические термины прочно вошли в общелитературный язык.

В практике преподавания русского как иностранного используются следующие способы введения терминов: прямое, непосредственное введение (т.е. определение термина), лингвистическое объяснение его происхождения (этимологизация термина) и использование наглядных материалов. Например, при введении темы «Характеристика предмета по форме» (1 курс, 3 содержательный модуль) используются наглядные материалы (таблицы, рисунки) и объяснение, каким образом образованы прилагательные в анатомических терминах (*шиловидный отросток височной кости, крестообразные связки коленного сустава, ромбовидная мышца, клиновидная кость, чашеобразный сустав* и др.) [Крысенко, Суханова 2008: 74].

Терминологическая лексика медицины и фармации представляет собой одну из наиболее обширных терминологических систем в современном русском языке. Лексическую работу с терминологией можно рассматривать как обязательный вид учебной деятельности и как эффективный способ обучения иностранных студентов подъязыку специальности. Лексическая работа с терминами может рассматриваться также как один из видов познавательной деятельности, направленной на общеобразовательную и специальную подготовку студентов под управлением преподавателя. Важными условиями, определяющими эффективность работы студентов, являются: правильное сочетание объёма аудиторной и самостоятельной работы; правильная методическая организация работы студента; обеспечение необходимыми методическими материалами; постоянный контроль выполнения работы. Развитие общих учебных умений при изучении терминологии предполагает не только работу с функционально связанными текстами, но и умение студентов использовать справочную литературу и словари. Практика показывает, что большая часть иностранных студентов по тем или иным причинам не умеет самостоятельно работать ни с учебными материалами, ни со справочной литературой, ни с энциклопедическими и терминологическими словарями.

Во всём мире ежегодно выпускается огромное количество пере-

водных терминологических словарей. Мы согласны с исследователями, которые указывают на недостатки существующих переводных терминологических словарей, затрудняющие выполнение словарями своих функций (справочной, систематизирующей, нормализующей и учебной), которые в итоге снижают качество перевода. Например, Е.В. Королёвой небеспопечно критикуется невысокий уровень квалификации некоторых создателей словарей, отсутствие у них лексикографического опыта, отсутствие единых требований к терминологическим словарям, принципы отбора словника, состав информации в словаре, наличие ошибок [Королёва 1988: 201].

В настоящее время в обучение активно внедряется модульная технология. Лексико-грамматическая работа с текстами по специальности на кафедре гуманитарных наук Национального фармацевтического университета включена в каждый модуль (с 1 по 4 курс). Кафедра располагает пособиями и учебниками, в которых после функционально связанных текстов есть терминологические словники [Аргунова и др. 2006: 226-229; Субота 2007: 359-402 и др.]. Тексты в них подобраны таким образом, чтобы охватить как можно больше терминов подъязыка специальности. Под понятием «подъязык» мы, вслед за Б.Ю. Городецким, понимаем некоторую подструктуру, способную функционировать как язык, то есть полностью определять строение некоторой совокупности речевых произведений-текстов [Городецкий 1983: 14]. Мы согласны с О.Д. Митрофановой, которая считает, что большее введение терминов (узкоспециальных терминов и номенклатурных наименований) является заботой скорее предметников, нежели русистов [Митрофанова 2002: 110]. Терминологическая лексика научного стиля речи в обучении русскому языку как иностранному служит средством для создания предметной (профессиональной) компетенции.

Если текстовый и лексический материал занятий соответствует главным темам изучаемых дисциплин, а система упражнений организована таким образом, что студенты всё время находятся в сфере своей основной деятельности, то процесс обучения РКИ приобретает целевую направленность и повышает мотивацию обучения. Студенты должны ясно представлять, зачем и почему им предъявляется тот или иной языковой материал, потому что только в этом случае они станут активными участниками процесса обучения, что, в конечном счёте, и делает обучение успешным. Также студенты должны получить от преподавателя чёткую целевую установку на самостоятельную работу с терминологией по специальности, подробный инструктаж по её со-

держанию, приёмам и способам осуществления. Очень важно переориентировать студентов от репродуктивных методов работы к творческой деятельности. В качестве основной формы внеаудиторной и аудиторной работы с лексикой по специальности на кафедре гуманитарных наук студентам предлагается работать по специально подготовленным пособиям, учебникам или материалам [Аргунова и др. 2006; Субота 2007].

Несомненно, активизация работы по обучению терминологической лексике будет способствовать усилению активности иностранных студентов в изучении учебного материала, повышению эффективности его усвоения, формированию умения самостоятельно, систематически и методически правильно расширять полученные знания, формированию потребности в чтении литературы по специальности, специальных энциклопедических, терминологических, переводных и толковых словарей. Студенты вузов медико-фармацевтического профиля должны не просто владеть русским языком и приёмами работы со специальной и справочной литературой, а уметь правильно использовать терминологию на занятиях по профилирующим предметам.

Обучение языку специальности студентов-иностранцев в фармацевтическом вузе является ключевой задачей, поскольку подъязык фармации имеет достаточно разветвлённую структуру и связан с освоением разных лексико-тематических терминологических групп: анатомическая терминология, фармацевтическая терминология и клиническая терминология. Исследование словарного состава данных групп имеет весьма актуальное значение для методики преподавания научного стиля русского языка иностранцам с учётом специальности. Учёт словаря подъязыка специальности применительно к определённому профилю и этапу обучения помогает определить методическое отношение русиста к различным классам этой лексики и найти рациональные пути её внедрения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Александровский Б.П. Краткий словарь клинических терминов с их переводным и толковым значением. – Киев: Госуд. мед. изд-во УССР, 1955. – 78 с.

Городецкий Б.Ю. Проблемы и методы современной лексикографии // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XIV. – М.: Прогресс, 1983. – С. 14.

Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 367 с.

Королёва Е.В. Терминологический учебный переводной словарь // Теория и практика научно-технической лексикографии: сб. статей. – М.: Рус. яз., 1988. – С. 200-207.

Крысенко Т.В., Суханова Т.Е. Некоторые особенности словообразовательной работы со специальной лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале медико-биологической терминологии) // Русская филология. Украинский вестник. – Харьков, 2008. – №2(36). – С.73-76.

Митрофанова О.Д. Взаимодействие языковой и предметной компетенции в процессе обучения студентов-нефилологов // Современный учебник русского языка для иностранцев: теоретические проблемы и прикладные аспекты: Сб. тезисов. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002. – С.109-110.

Морковкин В.В. О лексикографическом обеспечении профессионально ориентированного обучения русскому языку нерусских студентов // Теория и практика научно-технической лексикографии: сб. статей. – М.: Рус. яз., 1988. – С.180-185.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.

Русский язык: пособие для иностр. студентов 1 курса (изучающее чтение на материале текстов по неорганической химии) / Г.В. Аргунова, Л.А. Субота, Е.Я. Левитин, И.Д. Рой. – Харьков: Изд-во НФаУ: Золотые страницы, 2006. – 232 с.

Субота Л.А. Русский язык: учебник для иностранных студентов высших учебных заведений Украины. – Ч.1. – Х.: Майдан, 2007. – 408 с.

Ложкина Н.В.

Ижевск, Россия

**ПЕРЕВОД, ЯЗЫКОВАЯ
ЛИЧНОСТЬ И
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ
ПЕРЕВОДЧИКА**

Lozhkina N.V.

Izhevsk, Russia

**TRANSLATION, LINGUISTIC
PERSONALITY AND
LINGUODIDACTIC
COMPETENCE OF TRANSLATOR**

Аннотация. Данная статья посвящена понятиям: Языковая личность, лингводидактическая компетенция и теория перевода.

Ключевые слова: Перевод, теория перевода, языковая личность, лингводидактическая компетенция.

Abstract. This article is dedicated the concepts of Linguistic personality, linguodidactic competence and theory of translation.

Keywords: Translation, the theory of translation, linguistic personality, linguodidactic competence.

Сведения об авторе: Ложкина Наталья Валерьевна, студентка магистратуры 2 курса Уральского государственного педагогического университета.

Контактная информация: e-mail: nataloj@yandex.ru.

About the Author: Lozhkina Natalia Valerievna, a student of Magistracy of the 2 course of Ural State Pedagogical University.

В условиях развития современного общества роль иностранного языка в системе образования постоянно возрастает.

Знание иностранных языков – это некая степень свободы, новая информация, интересная работа и многое другое. Нужно подготовиться к нелегкому труду, при этом имеешь возможность обрести желанную свободу в общении, убрать для себя некие границы.

Человек изучив с раннего детства свой родной язык, уже сформировал свою языковую картину мира, а будучи студентом изучая иностранный язык, он погружается и открывает для себя новую языковую картину мира.

Современной моделью овладения родным языком выступает концепт языковой личности, а в процессе обучения неродного языка - вторичной языковой личности. Результатом образования в области современных неродных языков призвана стать сформированная вторичная языковая личность.

Что касается языковой личности, то человек в своем развитии говорения постепенно переходит от низкого уровня к высокому. Так, например, в концепции Ю.Н. Караулова, языковая личность складывается из трех уровней:

1) нулевого уровня — вербально - семантического, или лексикона личности, понимаемого в широком смысле, и включающего фонетические и грамматические знания личности;

2) первого уровня — логико-когнитивного, представленного тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира» или «система знаний о мире»;

3) второго уровня — уровня деятельностно - коммуникативных потребностей, отражающего прагматикой личности, т. е. систему целей, мотивов, установок и интенциональностей личности.

Понятие «языковая личность» исследуется в работах Г.И. Богина, В.В. Виноградова, Ю.Н. Караулова, А.А. Шанского. Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности, а с другой - по уровням языка, то есть фонетике, грамматике и лексике». [Караулов 1987].

Необходимо сформировать разностороннюю личность будущего переводчика, для этого задействуются лингводидактические компетенции – профессиональные компетенции студента.

Под лингводидактической компетенцией будущего переводчика нужно понимать что-то новое, которое формируется предметными дисциплинами в процессе языкового образования, включающее в себя долговременную готовность к профессиональной деятельности переводчика.

Всестороннее развитие профессионально компетентной языковой личности будущего переводчика, готового объединить знания, навыки, умение масштабно мыслить, становится основным принципом подготовки будущих переводчиков в вузе. При этом лингводидактические компетенции, становятся главным компонентом, объединяющим все программы высшего иноязычного образования.

Теоретическую часть лингвистики перевода составляет лингвистическая теория перевода.

Цель этой дисциплины – формирование у студентов представления об основных положениях общей теории перевода, создание теоретической базы для овладения практическими умениями и навыками в области устного и письменного перевода, выявление и отработка у студентов базовых умений и навыков перевода текстов различных стилей.

Задачами курса теории перевода являются: ознакомление студентов с такими ключевыми понятиями, как адекватность и эквивалентность, единица перевода, виды и модели перевода и т.д., а также рассмотрение возможностей перевода иностранных текстов различной сложности, имеющих и не имеющих эквивалентов в родном языке.

В настоящее время теория перевода, прочно утвердилась как научная и как учебная дисциплина.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

Богин Г.И. Современная лингводидактика: учеб. пособие. – Калинин, 1980. – 61 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

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

*Марычева Е.П.,
Федуленкова Т.Н.*

Владимир, Россия

**НОВЫЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ
СПЕЦКУРС ПО ДЕЛОВОЙ
ФРАЗЕОЛОГИИ
СОВРЕМЕННОГО
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье определяются цели, задачи и содержание нового спецкурса по деловой фразеологии. Актуальность такого спецкурса состоит в том, что в языке экономики и бизнеса существует масса терминологических сочетаний слов с тем или иным переосмыслением значения, которые по сути своей являются фразеологическими.

Ключевые слова: *подготовительный спецкурс, прагматическая ценность, деловая фразеология, терминология.*

Сведения об авторе: Марычева Екатерина Павловна, зав. кафедрой ИЯПК, профессор.

Место работы: Владимирский государственный университет.

Федуленкова Татьяна Николаевна, член-корреспондент РАН, доктор филологических наук, профессор кафедры ИЯПК.

Место работы: Владимирский государственный университет.

Контактная информация: 600005, г. Владимир, ул. Горького, 87 – 101.
e-mail: katemarich@mail.ru; fedulenkova@list.ru

*Marycheva Ye.P.,
Fedulenkova T.N.*

Vladimir, Russia

**NEW PREPARATORY COURSE
ON BUSINESS PHRASEOLOGY
OF MODERN ENGLISH**

Abstract. The paper defines the target, the immediate aims and the contents of the new special course on business phraseology. The actual character of such special course consists in the fact that in the language there are a great many of terminological word combinations with a certain transfer of meaning, which are to be regarded as phraseological units.

Keywords: *preparatory special course, pragmatic value, business phraseology, terminology.*

About the Author: Marycheva Yekaterina Pavlovna, Head of the Chair of Foreign Languages PC, Professor.

Place of employment: Vladimir State University.

Fedulenkova Tatiana Nickolaevna, RANH correspondent member, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Foreign Languages PC.

Place of employment: Vladimir State University.

На страницах известных научных лингводидактических изданий программы и содержание общих курсов и спецкурсов по фразеологии обсуждались неоднократно [Федуленкова 2000: 104, 2005: 85; Gläser 1995: 33; Fedulenkova 2002: 247].

В настоящее время система бакалавриата позволяет включить в программу подготовки студентов по экономическим специальностям,

аудиту, менеджменту и кредиту особый, новый подготовительный спецкурс по фразеологии современного английского языка.

Насущная необходимость и актуальность такого спецкурса определяется двумя факторами: во-первых, делопроизводство в мире переходит на английский язык в глобальном масштабе, во-вторых, в языке экономики и бизнеса существует очень много терминологических сочетаний слов с переосмысленным значением [Федуленкова 1998: 22], которые по сути своей являются фразеологическими [Кунин 1996: 141].

Выдвигаем следующие составляющие цели предлагаемого нами спецкурса:

1) ознакомить студентов с основными положениями науки о фразеологической единице, о фразеологическом фонде изучаемого языка и о методах его исследования, то есть сформировать концептуальную составляющую фразеологической компетенции;

2) на основе усвоенного теоретического материала выработать у студентов базовые умения практического характера, а именно: распознавание фразеологизмов, их адекватное толкование и уместное употребление в речи, а также умение проводить структурный и семантический анализ английской фразеологии и т. о. сформировать технологическую составляющую фразеологической компетенции.

Успешное достижение поставленной цели предполагает последовательное решение следующих задач:

– передать совокупность знаний и представлений о фразеологической единице, ее специфике в системе языковых знаков и месте фразеологии в системе лингвистических дисциплин;

– дать студентам краткий экскурс в историю фразеологии как самостоятельной отрасли языкознания, обращая внимание на приоритет отечественной науки в этой области лингвистики;

– сообщить необходимые сведения о происхождении фразеологических единиц современного английского языка;

– ознакомить с методами изучения фразеологических единиц;

– обсудить вопросы раздельнооформленности, устойчивости и системности фразеологических единиц;

– рассмотреть структурно-семантические и грамматические характеристики фразеологических единиц современного английского языка и принципы их классификации;

– раскрыть закономерности функционирования фразеологизмов различных классов и типов;

- определить ведущие тенденции развития фразеологических единиц, обусловленные комплексом лингвистических и экстралингвистических факторов;
- научить отличать термины-словосочетания от терминов-фразеологизмов;
- научить студентов определять коммуникативную ценность фразеологической единицы, ее стилистическую и эмоциональную окраску, видеть прагматическую роль ФЕ в контексте.

Фундаментальные вопросы теории фразеологии освещаются в цикле лекций, а затем более детально рассматриваются и конкретизируются на практических занятиях. Результат этой работы предполагает трансформацию понимания теории ФЕ в базовые умения практического характера по дифференциации терминов-словосочетаний и терминов-фразеологизмов и их адекватному использованию в устной и письменной речи изучаемого языка.

Часть практических занятий посвящается анализу оригинальных текстов делового характера, договоров, деловых встреч, материалов конференций и газетных статей на предмет выявления использованных в них терминов фразеологического характера, определения их лингвистического статуса, стилистической окраски и прагматической функции в контекстуальном употреблении.

Общий объем курса составляет 72 час, из них: 14 час. – лекции, 22 час. – практические занятия, 36 час. – самостоятельная работа студентов. Изучение курса предполагается завершать экзаменом. К экзамену допускаются студенты, прослушавшие курс лекций, принявшие участие в практических занятиях и выполнившие в полном объеме все виды самостоятельной работы, предусмотренные данным спецкурсом. Экзаменационный билет состоит из двух вопросов, охватывающих весь теоретический материал, рассматриваемый в лекционном курсе и на практических занятиях. Владение материалом для самостоятельно изучения может оцениваться по результатам контрольных работ, совокупности рейтинговых тестов и собеседований/ коллоквиумов.

Новый спецкурс предполагает также рассмотрение проблем общей теории фразеологии, положения которой приложимы к любой языковой системе германских, славянских и романских языков. Важной составляющей курса является широкое использование достижений отечественного языкознания – материалов, опубликованных в монографиях, периодических изданиях и диссертационных исследованиях по английской фразеологии. При изучении некоторых вопросов курса

фразеологии, имеющих четкую прагматическую направленность, рекомендуется использование работ известных зарубежных лингвистов в области фразеологии (J. Häusermann 1977, Ch. Fernando 1996, R. Moon 1998, A. Naciscione 2001) и особенно тех исследователей, которые специализируются в фразеологии для специальных целей (R. Gläser 1995, J. Munat 2003, A. Naciscione 2003, E. Piirainen 2005) (см. Библиографический список).

Ступенчатый опыт преподавания на специальных факультетах и в вузах неязыкового профиля показывает, что вхождение студентов в профессиональный дискурс проходит интенсивно и намного эффективнее, чем при прежней схеме подготовки специалиста экономического профиля.

Прежде всего, воздействие интенсивного погружения студента в специальность через терминологию сказывается на его языковой и речевой компетентности.

Так, например, первичное восприятие таких сочетаний слов, как *little dragons*, *sleeping partner*, *long leg*, *small cap*, *Big Board* в контексте делового языка не шокирует студента и не вводит его в заблуждение актуальным значением компонентов этих словосочетаний, соответственно: 'маленькие драконы', 'спящий партнер', 'длинная нога', 'маленькая кепка', 'большое табло'.

Напротив, все эти устойчивые обороты адекватно воспринимаются в качестве терминов с переосмысленным значением компонентов, т.е. терминов фразеологического характера, которые имеют следующие значения: *little dragons* – разговорное название азиатских стран – Сингапура, Гонконга, Тайваня, Южной Кореи, которые благодаря своей динамичности и эффективности составляют угрозу доминирующим позициям Японии ('большому дракону'), *sleeping partner* – член товарищества, внесший пай, но не принимающий активного участия в управлении компанией, *long leg* – одна из сторон опционного спреда: обязательство купить финансовый инструмент в основе опционного контракта, *small cap* – компания, которая по уровню (сумме) капитализации на данном рынке считается малой, и *Big Board* – Нью-Йоркская фондовая биржа и многие др.

Обширные фоновые знания, приобретенные посредством спецкурса, дают студентам возможность понять, что *big uglies* – это не 'большие уроды', а акции, которые не пользуются популярностью у широких масс инвесторов, что *sleeping beauty* – это не 'спящая красавица', а компания – потенциально привлекательный объект для поглощения, которой пока не делалось предложений, что *big bath* – это не

'большая баня', а списание существенных затрат на приобретение актива для прекращения неприбыльного бизнеса или предотвращения постепенных списаний в будущем, что *long hedge* – это вовсе не 'длинный плетень', а покупка срочного контракта для нейтрализации ценового риска, для защиты от повышения стоимости выполнения будущего обязательства и, наконец, что Aunt Millie – это не 'тетушка Милли', а непрофессиональный инвестор/ любитель.

При предлагаемой организации спецкурса не только восприятие, но и продуцирование студентами иноязычной речи в изучаемых сферах экономики, менеджмента, финансов, кредита и аудита незамедлительно демонстрирует признаки повышения качества.

В заключение отметим, что спецкурс по фразеологии современного английского языка для студентов экономического профиля – это не абстрактное пожелание, а вполне конкретный и апробированный на базе трех университетов – Поморского государственного университета, Северного (Арктического) федерального университета и Владимирского государственного университета – это эффективный способ стимулирования качества подготовки молодых специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк.; Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.

Федуленкова Т.Н. Альтернативный спецкурс по английской фразеологии: проблемы и перспективы // Теория и история романских и германских языков в современной высшей школе России: материалы третьей науч.-практ. конф. – Калуга: РАН, Ин-т языкознания, 2000. – С. 104-109.

Федуленкова Т.Н. Фразеологические единицы в языке экономики и бизнеса // Инновационные методы преподавания иностранных языков: межвуз. сб. науч.-метод. тр. – Тюмень: Тюмен. международ. ин-т экономики и права, Вектор Бук, 1998. – Вып. 1. – С. 22-25.

Федуленкова Т.Н. Фразеология современного английского языка: программа по курсу // Вестник Московского университета (МГУ). Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2005. – № 3. – С. 85-112.

Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // Domain-specific English: textual practices across communities and classrooms / Giuseppina Cortese & Philip Riley (ed.). – Bern; Ber-

- lin; Bruxelles; Frankfurt am Mein; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2002. – P. 247-269.
- Fernando Ch. Idioms and Idiomaticity. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 265 p.
- Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibliogr. Institut, 1982. – 251 S.
- Gläser R. Relations between Phraseology and Terminology in English for Special Purposes // Linguistic Features and Genre Profiles of Scientific English: Leipziger Fachsprachen-Studien. – Band 9. – Frankfurt-am-Mein: Peter Lang, 1995. – P. 33-57.
- Häusermann J. Phraseologie: Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse. – I Aufl. – Tübingen: Niemeyer, 1977. – X, 134 S.
- Moon R. Fixed Expressions and Idioms in English. – Oxford: Clarendon Press, 1998. – 338 p.
- Munat J. When is a Noun String a Phraseological Unit? // Ranam: European Society for the Study of English: ESSE 6 – Strasbourg 2002 / Ed. P. Frath & M. Rissanen. – Strasbourg: Université Marc Bloch, 2003. – Vol. 36. – P. 31-45.
- Naciscione A. Phraseological Units in Discourse: Towards Applied Stylistics. – Riga: Latvian Academy of Culture, 2001. – 283 p.
- Naciscione A. Translation of Terminology: Why Kill the Metaphor? // Proceedings of the Third Riga Symposium on Pragmatic Aspects of Translation. – Riga: University of Latvia, 2003. – P. 102-115.
- Piirainen E. Widespread Idioms in Europe and Beyond: Towards a Cross-linguistic and Cross-cultural Research Project // Phraseology 2005: The many faces of Phraseology: Proceedings of an interdisciplinary conference. – Louvain-la-Neuve, 2005. – P. 347-350.

*Мысик М.С.,
Мельникова И.А.*

Екатеринбург, Россия

**ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ И
ПРИМЕНЕНИЮ
НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ
КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассматривается содержание и специфика невербального общения в обучении английскому языку на среднем этапе общеобразовательной школы, а также его роль в повышении мотивации изучения иностранного языка.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, национально-культурный компонент.

Сведения об авторах: Мысик Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романских языков.

Место работы: уральский государственный педагогический университет. Мельникова Ирина Александровна, магистрантка 2 курса, Уральского государственного педагогического института.

Место работы: МКОУ Уньюганская средняя школа №1.

Контактная информация: 628128, п. Уньюган, ул. Менделеева, д. 7.
e-mail: melnikova iren@mail.ru.

*Mysik M.S.,
Melnikova I.A.*

Ekaterinburg, Russia

**TEACHING OF
UNDERSTANDING AND USING
THE COMPONENT OF NON-
VERBAL COMMUNICATION AT
ENGLISH LESSONS**

Abstract. In this article we consider the contents and specifics of non-verbal communication in training English at an average stage of comprehensive school, and also its role in increase of motivation of learning of foreign language.

Keywords: non-verbal communication, social-cultural component.

About the Authors: Mysik Maria Sergeevna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Chair of Romance Languages

Place of employment: Ural State Pedagogical University

Melnikova I.A., Master Student, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: MSEI Unjugan school №1.

В связи с введением федерального государственного образовательного стандарта очевидна необходимость повышения качества различных компетенций обучающихся с целью развития человеческого потенциала. При изучении английского языка это развитие достигается путем повышения уровня владения межкультурной компетенцией. В широком смысле под межкультурной компетенцией мы понимаем способность общаться с представителями различных лингвокультур, осуществлять межкультурное общение [Азимов: http]. Опираясь на выделение в общении многими учеными как вербальной, так и невер-

бальной сторон, под межкультурной компетенцией мы будем понимать адекватное использование вербальных и невербальных средств общения при взаимодействии с иностранным партнером с целью ориентирования в социо-культурном контексте конкретной коммуникативной ситуации.

К выделению невербальных средств общения существуют различные подходы. Например, Е.Н. Резников, В.С. Фатеев и другие отличают визуальные, акустические, тактильные и ольфакторные средства, апеллируя к четырем органам чувств: зрение, слух, осязание и обоняние [Цит. по Короткова: 64]. Г.Е. Крейдлин в своей работе «Невербальная семиотика» описывает содержание данной науки и называет те частные науки, из которых она состоит:

1. Паралингвистика (о звуковых кодах невербального общения).
2. Кинесика (о жестах и жестовых движениях).
3. Окулесика (о языке глаз).
4. Аускультация (о слуховом восприятии звуков и аудиальном поведении людей).
5. Гаптика (о языке касаний и тактильной коммуникации).
6. Гастика (о знаковых и коммуникативных свойствах пищи и напитков, о приеме пищи).
7. Ольфакция (о языке запахов, смыслах, передаваемых с помощью запахов).
8. Проксемика (о пространстве общения).
9. Хронемика (о времени общения).
10. Системология (о системе объектов, каковыми люди окружают свой мир) [Крейдлин Г.Е. : 22].

Короткова Е.Г., изучив различные подходы к пониманию невербальных средств общения, отмечает, что наиболее полной и обобщенной классификацией данных средств является классификация Г.Е. Крейдлина [Короткова: 64]. Таким образом, невербальные средства коммуникации включают в себя паралингвистические, кинесические, окулесические, гаптические и проксемические средства [там же].

Совокупность упомянутых средств общения даст нам возможность составить «инвентарь» невербальных средств, пригодных к использованию на уроках английского языка. Кроме того, необходимо учитывать различия в использовании этих средств представителями английской и русской лингвокультур. Так, к примеру, Колесниченко В.Л. отмечает, что «для представителей английской нации характерна низкая степень насыщенности вербальными и невербальными эмоциональными элементами, жесткая регламентация правил коммуникации.

Англичане создают образ сдержанной в проявлении эмоций, вежливой и приверженной традициям нации. Невербальное коммуникативное общение представителей данной лингвокультуры является низкокинетическим» [Колесниченко: <http>]. Ларина Т.В. среди особенностей неречевого поведения англичан называет значительную пространственную дистанцию, ограниченное использование мимики и жестов и др. [Ларина: 58].

Для успешного овладения средствами невербального общения нами была разработана и опробована программа внеурочной деятельности «Визуальный английский».

Мы предлагаем реализовать двухэтапную модель обучения невербальным средствам коммуникации.

На первом этапе обучающиеся знакомятся с различными особенностями использования невербальных средств коммуникации. Под особенностями использования невербальных средств иноязычными партнерами мы понимаем сопровождение процесса речевого общения неязыковыми средствами коммуникации (паралингвистическими, кинесическими, гаптическими и проксемическими), принятыми в англоязычной культуре.

Коммуникативные движения включают в себя так называемые кинемы, или автоматизированные движения, которые отличаются прямой связью с речевым сообщением. Они дополняют или заменяют речевые действия. Особого внимания учителя заслуживают кинемы, не совпадающие в исполнении при совпадающих смыслах в коммуникативном поведении носителей русского и английского языков, а также тем жестам, которые можно и даже нужно использовать в течение урока по английскому языку. На уроке, особенно на среднем этапе (5-е – 9-е классы), учителем часто используется жест, обозначающий счет на пальцах, при этом важно выполнять этот жест правильно и добиться точного его выполнения учениками. При счете на английском языке согнутые пальцы левой руки, начиная с большого пальца, разгибаются пальцами правой руки; в русском жесте, пальцы, начиная с мизинца, сгибают.

На втором этапе обучающиеся просматривают русские и английские видеofilмы и аутентичные видеофрагменты с целью поиска невербальных средств коммуникации, которые показывают самобытность данной культуры.

На данном этапе предполагается обучение средствам невербального общения с помощью театрализации, а также с помощью дистанционного общения с англоязычными партнерами посредством сети

интернет.

Упражнения по обучению пониманию и применению невербальных средств коммуникации мы распределили на три группы:

- упражнения на понимание определенных кинем;
- упражнение на понимание интонации;
- упражнение на использование жестов как представителя определенной культуры.

Группа упражнений на понимание отдельных кинем:

1. Упражнение по картинкам

Сравните картинки. Какую роль играет мимика и жестикация? После обсуждения дать ученикам краткую информацию о зонах и территориях, взгляде.

2. Упражнение «Впечатление»

Перечислите, какое впечатление о вас может сложиться у иностранцев, если вы проявляете нетерпение, говорите повышенным или раздраженным тоном.

Далее ученикам предоставляется информация о значении некоторых жестов (скрещенные руки на груди, поза «льва» и т.д.).

3. Упражнение по картинкам 2

Догадайтесь о значении выражения лица на картинках.

Группа упражнений на понимание интонации:

4. Упражнение «Аудиофрагмент»

Прослушайте аудиофрагмент и догадайтесь о значении и смысле диалога. Обыграйте диалог.

5. Упражнение «Повтори»

Повторите интонацию человека из просмотренного видеофрагмента. Передайте значение услышанного.

Группа упражнений на понимание использования жестов:

6. Упражнение «Пантомима»

Группа учеников делится на две подгруппы, обе подгруппы получают листок, на котором представлен список лексических единиц с национально-культурной семантикой (список лексических единиц для каждой группы разный). Лексические единицы написаны на отдельных карточках. Один представитель из подгруппы «А» вытягивает одну карточку, одну лексическую единицу и изображает ее. Другая подгруппа должна это слово угадать. Затем участник из подгруппы «Б»

изображает то слово, которое он вытянет. Изображать, естественно, можно не только слова, но целые сценки.

7 Упражнение «Составь портрет»

Группе учеников раздаются паззлы, из которых нужно составить образ типичного представителя Англии, России и т.д.

8 Упражнение «Приветствие»

Дети приветствуют друг друга на английском языке с 10 оттенками: страха, удовольствия, дисциплинированности, удивления, упрека, радости, неудовольствия, достоинства, иронии, безразличия.

Дать информацию детям о правилах приветствия в Англии и о доминирующих зонах.

9. Упражнение «Давай сравнивать?»

Ученикам предлагается разделить на группы «русские» и «англичане» и изобразить, как происходит:

- Встреча на улице
- Деловая встреча
- Прощание
- Ужин и т.д.

Незнание или невыполнение правил местного речевого этикета, неправильное понимание речевых действий той страны, где находимся, сможет привести к серьезным недоразумениям и даже конфликтам. Таким образом, языковые знания и знания национальной культуры не будут иметь значения без привития учащимся навыков и умений речевого и неречевого поведения.

Современное преподавание иностранного языка невозможно без привития учащимся иноязычной культуры. Общий итог практической работы показывает, что в современной школе необходимо преподавание иностранного языка в неразрывной связи с национальной культурой. Иноязычная культура, содержащая в себе социокультурные факторы, способствует повышению мотивации учения, развитию потребностей и интересов, а также более осознанному изучению иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам. – М.: ИКАР, 2009. // «ГРАМОТА.РУ». – 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/az/>

Колесниченко В.Л. К вопросу об особенностях вербального и невербального коммуникативного поведения представителей английской и

испанской лингвокультур // Материалы междунар. науч.-практич. интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в 21 веке» 2009 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.t21.rgups.ru/archive/Arhiv2009s2>.

Короткова Е.Г. Подготовка студентов к использованию невербальных средств общения при взаимодействии с англоязычными партнерами // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – № 36(212). – С. 63-67.

Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 516 с.

Миков В.Ю.

Екатеринбург, Россия

**ПОДХОДЫ В ЯЗЫКОВОМ
ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье рассматриваются профессионально - ориентированное языковое образование и профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, а так же подходы к ним.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, профессионально-ориентированное языковое образование, подходы.

Сведения об авторе: Миков Вениамин Юрьевич, аспирант института иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 481.

e-mail: venechkam@mail.ru.

Mikov V.U.

Ekaterinburg, Russia

**APPROACHES IN LANGUAGE
EDUCATION AND LANGUAGE
LEARNING**

Abstract. The article dwells upon proficiency – oriented language education and proficiency – oriented language learning, as well as approaches to them.

Keywords: proficiency – oriented language education, proficiency – oriented language learning, approaches.

About the Author: Mikov Veniamin Urievich, Postgraduate student, Institute of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Разрабатывая модель профессионально – ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе, мы планируем опираться на определенные подходы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в рамках профессионально-ориентированного языкового образования. В нашей работе мы хотим показать разницу в подходах в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку и подходах в профессионально-ориентированном языковом образовании.

Новейший философский словарь определяет подход как комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конструирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей.

В. А. Козырев и В. Д. Черняк определяют языковое образование как процесс и как результат познавательной деятельности, направлен-

ной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление личности [Козырев, Черняк 2009: 13]. Они выделяют следующие составляющие языкового образования:

1. Владение совокупностью знаний о языке как необходимое условие полноценной и эффективной речевой деятельности.
2. Умение воспринимать тексты и строить собственные речевые произведения в устной и письменной форме.
3. Способность оперировать усвоенными и переработанными текстами разных стилей и жанров.
4. Владение нормами культуры речи и речевого этикета как необходимого компонента профессиональной культуры.
5. Умение адаптироваться к меняющимся условиям языковой среды, с одной стороны, и активно воздействовать на эту среду – с другой.

Сайт Letopisi.Ru дает понятие языкового образования как системы - совокупность социальных институтов, деятельность которых направлена на обучение школьников современным иностранным языкам. Это иерархически организованная система с разнородными элементами и системой управления. Основная функция языкового образования как системы – систематическое обучение и воспитание учащихся, направленные на овладение ими иностранным языком:

1. Как средством реального общения с носителями языка;
2. Как средством познания чужой и своей культуры;
3. Как средством лучшего познания родного языка;
4. Как инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном мире;
5. Как средством приобретения ценностных ориентаций и норм адекватного и невербального поведения, в том числе характерных для носителей страны изучаемого языка [Letopisi.Ru].

Опираясь на приведенные выше формулировки, мы определим профессионально-ориентированное языковое образование как процесс и результат, направленные на овладение языком и речью, а так же развитие личности и профессиональных навыков. Результатом такой деятельности будет: развитие познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений и навыков, подготовка к тому или иному виду практической деятельности, т. е. образованность.

Определение подходов в профессионально-ориентированном языковом образовании мы сформулируем как стратегии для реализации ведущей идеи профессионально-ориентированного языкового об-

разования направленные на овладение языком и речью, а так же развитие личности и профессиональных навыков, имеющие результатом образованность.

С учетом данного выше определения к подходам в профессионально-ориентированном языковом образовании мы отнесем:

1. Социокультурный подход, который предполагает предварительное изучение социокультурного контекста использования неродных языков, развитие самосознания обучаемого как культурно-исторического субъекта, носителя коллективных и индивидуальных социокультурных характеристик, и его роли как субъекта диалога культур. Результат социокультурного образования - возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды [Слепцова 2010: 85].

Близко к социокультурному подходу стоят культурно – исторический подход, направленный на осознание обучаемым собственной культуры и культуры носителей изучаемого языка и концепция диалога культур (Е.И. Пассов), в которой образовательная цель понимается как овладение учеником иноязычной культурой.

2. Профессионально-ориентированный подход, основанный на реализации межпредметных связей иностранного языка со специальными предметами и на педагогическом партнерстве с выпускающими кафедрами [Цытович 2010: 103]. Результатом образования помимо формирования знаний, умений и навыков будет подготовка к тому или иному виду практической деятельности, а так же знание социокультурных особенностей такой деятельности в стране изучаемого языка.

3. Компетентностный подход основан на овладении языковыми компетентностями, т.е. способностью пользоваться иностранным языком с учетом ситуации общения. При таком подходе результатом образования будет способность обучаемых решать познавательные, коммуникативные, организационные и нравственные проблемы, а содержанием образования – адаптированный социальный опыт.

4. Аксиологический или ценностный подход, который рассматривает человека как высшую ценность и самоцель социального развития, в основе которого лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, значимости личностного начала в человеке и образование как одно из средств его развития. Основным результатом образования является становление и развитие личности как индивидуальности в ее самобытности, уникальности и неповторимости. [Санникова 2012].

5. Акмеологический подход, предполагающий высокую степень развития креативности. Носитель языка достигает высшей стадии языковой деятельности – творческой. Данная стадия отличается от всех предыдущих тем, что субъект речевого поведения, сублимируя нарабатанные в ходе обучения компетентности в некое комплексное единство, способен совершить акт творчества, способен креативно мыслить, созидать в слове.

6. Когнитивный подход (Дж. Келли, Л. Фестингер, А. Бек и др.). В обучении иностранными языками формируется представление об усвоении языка как процессе приобретения сознательного контроля над фонологическими, грамматическими и лексическими моделями второго языка в основном путем сознательного изучения и анализа этих моделей как корпуса фактов [Зимняя 1991: 12].

7. Гуманистический подход. В книге «Свобода учиться» К. Роджерс говорит о новых целях обучения – воздействовать на личность целиком, включая Я-концепцию, чувства, интеллект и когнитивные способности, эмоционально вовлекая учащихся в учебный процесс и позволяя им переживать волнующую до глубины души осмысленность и лично значимый опыт [Роджерс, Фрайберг 2002]. Основные принципы гуманистического обучения: индивидуальное творчество, возможность выбора учебной задачи и обсуждение тем, касающихся личного мира учеников.

Мы полагаем, что в нашей модели профессионально – ориентированного обучения иностранному языку одна из этих образовательных стратегий может быть выбрана как основная, а прочие, как вспомогательные или факультативные.

Обучение – специально организованный, целенаправленный процесс непосредственной передачи опыта поколений, знаний, умений, навыков во взаимодействии педагога и учащегося. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [Образцов, Иванова 2005: 5]. Оно предполагает сочетание овладения профессионально – ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

В своем справочнике И. Л. Колесникова определяет подход в обучении как реализацию ведущей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии с помощью методов [Колесникова 2001: 27].

Удобнее всего представить подходы в обучении иностранным языкам, как систему. В современной методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации подходов к обучению. Мы воспользуемся классификацией А.Н. Щукина, который дифференцирует подходы в образовании 1) с точки зрения объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность); 2) с точки зрения способа обучения (прямой, сознательный, деятельный) [Щукин 2003: 100].

Подходы с точки зрения объекта обучения:

1) языковой подход – ориентация занятий на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использования в общении. Основным источником обучения – перевод. Текст и вербальные средства – главный источник учебной информации.

2) речевой подход – ориентация на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения. Обучение языку на основе речевых образцов, отражающих содержание актуальной для обучающихся сфер, тем и ситуаций общения.

3) речедетельностный подход – ориентация на речевую деятельность, как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредованный системой языка.

С точки зрения способа обучения языку А.Н. Щукин выделяет прямой, сознательный и деятельный подходы к обучению [Щукин 2003: 101-102].

1) Прямой (интуитивный) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения.

2) Сознательный (когнитивный) подход к обучению базируется на теории стадиальности развития навыков и умений. Эта теория определяет четыре стадии усвоения материала: ознакомление → тренировка → применение → контроль.

3) Деятельный подход. При этом подходе обучение языку носит деятельный характер, реальное общение на занятиях осуществляется посредством «речевой деятельности». Участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи с помощью средств изучаемого языка.

В дальнейшей работе мы планируем опираться на приведенные в данной статье определения подходов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в рамках определенного подхода в профессионально-ориентированном языковом образо-

вании. Так же считаем важным дополнить предложенную А.Н. Щукиным классификацию подходов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку для создания модели профессионально – ориентированного обучения иностранному языку в ВУЗе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Козырев В.А., Черняк В.Д. Современная языковая ситуация и речевая культура: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 147 с.

Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. - СПб.: Из-во БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114с.

Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 528с.

Санникова С. В. Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10.

Слепцова Г.Н. Социокультурный подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2010. – №10 (68). – С 84-87.

Цытович М.В. Повышение качества вторичного языкового образования студентов технических специальностей на основе межпредметных связей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2010. – №3. – С. 101-105.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

Letopisi.Ru [Электронный ресурс]. URL: http://letopisi.ru/index.php/Языковое_образование_как_система.

Молокова А.С.

Екатеринбург, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ЗАРУБЕЖНЫХ ИНТЕРНЕТ-
РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье описывается практический опыт использования зарубежных интернет ресурсов в обучении английскому языку, освещаются некоторые виды ресурсов и формы образовательной деятельности студентов относительно каждого из них.

Ключевые слова: интернет-ресурс, профессионально-ориентированное обучение, обучение иностранному языку.

Сведения об авторе: Молокова Алёка Сергеевна, магистрант Института Иностранных Языков Уральского Государственного Педагогического Университета.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620092, г. Екатеринбург, ул. Сиреневый бульвар 14-59.

e-mail: aleka.molokova@gmail.com.

Molokova A.S.

Ekaterinburg, Russia

**THE USE OF FOREIGN
INTERNET RESOURCES IN
FOREIGN LANGUAGE
EDUCATION**

Abstract. A practical experience of using foreign internet resources in foreign language teaching is described in the article, as well as some types of these resources and forms of student educational activity concerning each of them.

Keywords: internet-source, professionally oriented education, foreign language teaching.

About the Author: Molokova Aleka Sergeevna, post-graduate student at Institute of Foreign Languages of Ural State Pedagogical University

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В статье освещаются некоторые виды интернет-ресурсов, используемых при обучении иностранным языкам.

Использование интернет-ресурсов позволяет при дифференцированном использовании повысить интерес и мотивацию к изучению иностранного языка, а также учесть специфические особенности специальности или профессиональной деятельности обучающегося и его личные интересы.

Ценность зарубежных образовательных ресурсов также и в том, что, зачастую, - это возможность пересекаться с реальной языковой средой и с постоянно изменяющимся языком, то есть постоянно получать актуальный языковой опыт. В статье рассмотрены ресурсы, кото-

© Молокова А.С., 2014

рые применялись автором при обучении английскому языку, но они также применимы при обучении другим иностранным языкам.

Первая группа интернет-ресурсов, используемых в обучении иностранным языкам: социальные. Эти ресурсы подразумевают реальное активное (диалог) или пассивное (чтение) взаимодействие с носителями языка. В рамках образовательной деятельности студент может не только работать с информацией, наличествующей в конкретной сети, но и стать непосредственным участником и создателем информационного контента.

89% российских интернет-пользователей имеют аккаунты в социальных сетях[1], так социальная сеть является уже привычной формой общения и получения информации. Таким образом, пользование социальными сетями является часто частью повседневной деятельности человека и при обучении иностранному языку должно быть учтено, как форма языкового приложения, являющаяся частью полной языковой компетенции.

Критериями при отборе социальных сетей для использования в рамках занятий иностранным языком были: международный состав пользователей, возможность интерактивного участия и контент-анализ, а именно играет ли конкретная соцсеть роль платформы для обмена и обсуждения профессиональной информацией.

Twitter - система, позволяющая пользователям отправлять короткие текстовые заметки (до 140 символов)[2]

Автор использовал следующие виды образовательной работы, подразумевающие использование Twitter: отбор пользователей, представляющих профессиональный или личный интерес, и отслеживание их сообщений, периодически производя лексический и грамматический анализ. Затем, ведение собственных записей на иностранном языке, освещающих повседневную деятельность студента, а следовательно подразумевающих использование актуального вокабуляра. Ценность такой работы также состоит в возможности индивидуально-го подхода к формированию содержания активного вокабуляра, избегая универсализации. А так же диалог с другими пользователями.

Блог - интернет-журнал событий, интернет-дневник, онлайн-дневник) — веб-сайт, основное содержимое которого — регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. [3]

Блоги создаются на разных интернет платформах (например, blogspot.com, blogger.com и другие), но суть механизма их работы одинакова.

При работе с блогами студенты выполняли следующие виды работ: отбор пользователей, представляющих профессиональный интерес, ведение собственных записей на иностранном языке в форме эссе или статей, а также диалог с другими пользователями на основе своих или чужих публикаций.

Следующая группа ресурсов, подразумевает пассивное изучение материала, но являет собой онлайн воплощение некоторых профессиональных сообществ, обращение к которым может быть ценным не только в процессе освоения иностранного языка, но и для конкретной профессиональной деятельности.

Wikipedia.org - это многоязычный проект по созданию полноценной и точной энциклопедии со свободно распространяемым содержанием.[4]

Формы работы: изучение статей на изучаемом языке в рамках конкретной образовательной сферы. Так, например, студенты факультета истории изучали статьи в рамках истории Соединенных Штатов Америки, а студенты юридической специальности изучали статью, описывающие основные юридические понятия. Последующее обсуждение изученных материалов.

Ted.com - частный некоммерческий фонд в США, известный прежде всего своими ежегодными конференциями, проводящимися с 1984 года в Калифорнии, США. Миссия конференции состоит в распространении уникальных идей («*ideas worth spreading*»), избранные лекции доступны на веб-сайте конференции. Темы лекций разнообразны: наука, искусство, дизайн, политика, культура, бизнес, глобальные проблемы, технологии и развлечения. В список выступающих попали такие известные личности, как бывший президент США Билл Клинтон, Нобелевские лауреаты Джеймс Уотсон, Мюррей Гелл-Манн, а также основатель Википедии Джимми Уэйлс. [5]

Возможны следующие формы работы: просмотр видео-лекций в рамках конкретной образовательной сферы с субтитрами на иностранном языке или без, в зависимости от уровня владения языком у учащихся, последующее обсуждения просмотренных материалов.

Еще одна группа ресурсов представляет собой сборники онлайн курсов по различным специальностям, ведущихся на иностранном языке. Чаще всего такие курсы представлены различными западными университетами. Участие в таких курсах имеет влияние на качество образования по специальности обучающегося в целом и далеко выходит за рамки обучения иностранному языку. При этом сам язык становится непосредственным условием для прохождения курса, но фокус

образовательной деятельности смещается на получение общей профессиональной компетенции в рамках своей специальности.

Таких ресурсов много и можно подбирать наиболее отвечающий профессиональным потребностям обучающихся.

Автор использует ресурс openculture.com, на котором представлено более 800 бесплатных образовательных онлайн курсов по гуманитарным специальностям и точным наукам. Чаще всего курсы загружаются на носитель обучающегося в видео, аудио или текстовом формате. Некоторые курсы, подразумевают отчетность по ходу прохождения курса, а также высылают сертификат о его прохождении.

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие преимущества использования зарубежных интернет ресурсов в ходе обучения иностранному языку: актуальный языковой опыт, развитие основных языковых навыков, повышение мотивации и интереса к изучению, возможность использования иностранного языка как инструмента в конкретной профессиональной и повседневной деятельности, что является главной целью иноязычного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Исследование социальных медиа в России // Cossa.Ru: информационный портал о маркетинге и коммуникациях в цифровой среде. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cossa.ru/articles/149/2467/>

Твиттер // wikipedia.org: свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL:

<http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B2%D0%B8%D1%82%D1%82%D0%B5%D1%80>.

Блог // wikipedia.org: свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BB%D0%BE%D0%B3>.

Википедия: описание // wikipedia.org: свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL:

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%BA%D0%B8%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%8F:%D0%9E%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>.

TED (конференция) // wikipedia.org: свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL:

[http://ru.wikipedia.org/wiki/TED_\(%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/TED_(%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F)).

Мякишева И.А.

Тюмень, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В
ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НА
ЗАНЯТИЯХ ПО
ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ 1-ГО
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования игр в обучении иностранному языку. Данная методика является эффективной, так как позволяет приблизить процесс обучения к реальному общению.

Ключевые слова: игра, языковая и речевая компетенция.

Сведения об авторе: Мякишева Ирина Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения.

Место работы: Тюменский государственный университет.

Контактная информация: 625062, г. Тюмень, ул. Н.Чаплина 132, кв. 80.
e-mail: Irina_m1983@inbox.ru

Myakisheva I.A.

Tyumen, Russia

**THE USE OF GAMES IN
TEACHING STUDENTS IN THE
CLASSES OF PRACTICAL
FOREIGN LANGUAGE COURSE**

Abstract. The article is devoted to the problem of using games in teaching foreign languages. This method of teaching is effective as it allows to approximate the process of teaching to the real communication.

Keywords: game, linguistic and speech competence.

About the Author: Myakisheva Irina Alexandrovna, Candidate of Philology, Chair of Translation.

Place of employment: Tyumen State University.

Развитие языковой и речевой компетенции учащихся является основной целью обучения иностранному языку. Среди существующих методик обучения одно из первых мест по эффективности, на наш взгляд, занимает игра. Именно игра позволяет приблизить процесс обучения иностранному языку к реальному общению.

Игра – понятие многоликое и рассматривается в разных сферах жизнедеятельности, таких как психология, культурология, методика и др.. В каждой из этих сфер игра определяется по-разному. Так, в психологии игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта; игра обеспечивает познание, интеллектуальное, эмоциональное, нравственное развитие личности; игра – есть форма ориентации в задачах и мотивах человеческой деятельности. В культурологии игра – это культурологическая составляющая. Для нас особый интерес представляет игра в методике преподавания, где она рассматривается как «вид

учебной деятельности, включающий языковую, коммуникативную и деятельностную задачи» [Азимов <http://www.gramota.ru/slovari/info/az>].

Среди дидактических возможностей игры, многие методисты, такие как Р.С. Аппатова, Г.К. Крюкова, В.М. Филатов, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Ф. Шиллер, П.П. Блонский выделяют следующие характеристики игры: игра – эффективная форма учебы, направленная на развитие личности ученика и которая также является оптимальным способом развития рефлексии, снятия напряжения, стеснительности и боязни; игра развивает мотивационную сферу ребенка, формирует социальную готовность его к школе, дает полноценное нравственное и умственное развитие, укрепляет физические силы ребенка и дисциплинирует его.

На основании вышеперечисленных характеристик, можно выделить такие функции игры, как развивающая, (нравственно, умственно и физически), мотивационная, воспитательная, социализирующая и дисциплинирующая.

Игра, по нашему мнению, должна занять в обучении учащихся достойное место, так как в отличие от традиционных приемов она в гораздо большей степени ориентирована на формирование у обучающихся самостоятельности, предприимчивости, находчивости, социальных свойств личности, наиболее полно востребованных в современных условиях.

Среди причин, побуждающих преподавателя использовать игры на занятиях по иностранному языку, многие методисты, в том числе Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют следующие:

- Речевая деятельность рассматривается в социальном контексте с учетом темы разговора, отношений между партнерами по общению, места и времени действия, учета предварительных знаний о своем собеседнике и т.д., что способствует приближению процесса обучения к реальной жизни.
- Улучшаются отношения между учащимися и преподавателем, поскольку последний выступает в игре как партнер по общению.
- Появляются условия для создания творческой обстановки и поддержания живого интереса.
- Делается попытка выйти за рамки ограниченного общения в классе.
- Создается ситуация, в которой учащийся может играть самого себя или роль, которая ему поручается.

- Увеличивается время для речевой практики. Учащиеся больше и чаще, по сравнению с другими формами обучения, высказывают собственное мнение, выражают чувства и мысли персонажей, которых они играют [Гальскова 2004: 218].

Однако, несмотря на огромное количество преимуществ использования игр на занятиях, существуют и трудности и недостатки. Среди которых Е.С. Казакова выделяет следующие:

- Игра, как правило, используется в обучении иностранным языкам эпизодически, иначе говоря, в исключительных случаях, в то время как для обучаемых она продолжает оставаться личностно значимой и весьма привлекательной деятельностью.

- Интерес обучаемых к игре, прежде всего, обусловлен возможностью ненавязчивого получения знаний в процессе само- и взаимообучения.

- Среди причин не востребоваемости игры в практике обучения языкам в большинстве случаев называются а) «несерьезность» использования игры на занятиях; б) отсутствие в учебниках заданий для организации игр; в) дефицит методической литературы; г) невладение методикой проведения игр.

- Игра, как отмечалось, используется на занятиях иностранного языка эпизодически и, главным образом, на этапе контроля знаний, умений и навыков обучаемых, иначе говоря, в конце изучения темы в целях обобщающего повторения.

- В практике обучения иностранным языкам, как правило, доминируют игры по аспектам языка, т.е. лексические, грамматические, фонетические, орфографические и значительно реже используются игры по видам речевой деятельности [Казакова 2000: 80].

Мы обращаемся к игре как вариативно-ситуативному речевому упражнению, в ходе которого учащиеся приобретают опыт речевого общения. Поэтому игра не только должна занимать важное место на уроке, но и может быть его стержнем. В этой связи важно отметить, что игра ни в коем случае не должна противопоставляться «основной» части урока.

Н.Б. Зенина классифицирует игры по следующим параметрам:

- 1) По характеру познавательной деятельности различают: игры-восприятия, игры-репродуктивные, игры – осмысление, игры – поисковые, игры-закрепление, игры-контрольные.

- 2) По структуре: игры-упражнения, игры – состязания, ролевые игры.

3) По характеру педагогического процесса: обучающие, тренировочные, познавательные, воспитательные, развивающие, коммуникативные, профориентационные, психотехнические.

4) По характеру игровой методики: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации.

5) По формированию навыков: фонетические, лексические, орфографические, грамматические [Зенина 2011].

Необходимость организации процесса обучения иностранному языку в условиях, максимально приближенных к естественным, обуславливает обращение к игре как к модели реального общения. Наиболее полно данному требованию соответствует коммуникативная игра.

Коммуникативные игры имеют различные модификации, наиболее распространенными из них, по мнению Е.А. Маслыко, которые представлены в его труде «Настольная книга преподавателя», являются следующие: коммуникативные игры, в основе которых лежит методический прием ранжирования; коммуникативные игры, предполагающие группирование или подбор подходящих вариантов; игры на поиск пары и координацию действий; интервью; ролевые игры [Маслыко 1996: 429].

Эффективность использования коммуникативных игр на уроках английского языка мы попытались проследить на практике, для чего был проведен эксперимент, целью которого и являлось доказательство эффективности применения коммуникативных игр на уроках английского языка.

Эксперимент проводился в 2012 году на первом курсе у студентов, получающих образование по специальности «Лингвист – переводчик» на занятиях по практическому курсу 1-го иностранного языка. Общая численность студентов, принявших участие в эксперименте, составила 11 человек. Эксперимент был рассчитан на 3 учебные недели и включал в себя 3 этапа: диагностический, этап проведения эксперимента и анализ проведения эксперимента.

На диагностическом этапе для контроля уровня сформированности у учащихся навыков и умений говорения был проведен констатирующий срез. Для оценки уровня развития навыков и умений монологической и диалогической речи учащимся предлагалась беседа по определенной ситуации (по теме пройденной ранее, при изучении которой не использовались коммуникативные игры на уроках).

В диалогической речи учитывались следующие параметры: количество реплик, правильно оформленных в фонетическом, грамматическом и лексическом отношении; количество фраз, стимулирующих

партнера к продолжению разговора, количество лексических и грамматически ошибок, общий объем высказывания и скорость речи.

Коэффициент успешности (КУ) обучаемых определялся по формуле, приведенной в диссертационной работе Е.С. Казаковой:

$$KY = \frac{r}{r_{max}} + \frac{\beta}{\beta_{max}} + \left[1 - \frac{\alpha}{\alpha_{max}} \right]$$

r – количество реплик обучаемого;

r_{max} – максимальное количество реплик;

β – количество фраз, стимулирующих речевую деятельность партнера;

β_{max} – максимально встретившееся количество стимулирующих фраз;

α – количество лексических и грамматических ошибок;

α_{max} – максимальное количество ошибок [Казакова 2000: 56].

Под максимально встретившимся количеством того или иного показателя понимается наибольшее число употребленных показателей, встретившееся в речи одного или нескольких обучаемых. Средний коэффициент успешности (КУ средний) на этапе констатирующего среза оказался равен 1.7.

Этап проведения эксперимента. После проведения констатирующего среза мы провели серию уроков с использованием коммуникативных игр, целью которых являлось формирование и развитие языковых и речевых навыков и умений по теме «Meals». Следует отметить, что при проведении коммуникативных игр учитывались 3 фазы проведения игры: фаза подготовки, фаза реализации и фаза рефлексии (или обсуждения результатов).

Результаты эксперимента. После поведения серии уроков с использованием коммуникативных игр на уроках иностранного языка с целью развития языковой и речевой компетенции был проведен итоговый срез, задания которого по характеру и целевой ориентации были близки к заданиям и вопросам констатирующего среза. Результаты итогового среза также рассчитывались по формуле Е.С. Казаковой. Средний коэффициент успешности (КУ средний) на этапе итогового среза равен 1.9.

Таким образом, средний КУ итогового среза выше среднего КУ констатирующего среза, что подтверждает эффективность использования коммуникативных игр для развития языковой и речевой компетенции учащихся. Результаты эксперимента показали, что игра положительно влияет на языковую и речевую компетенции учащихся, что позволяет считать рассмотренную методику обучения эффективной.

Отмечается огромный интерес у студентов первого курса к игровой форме работы. Однако при подготовке преподавателя к занятиям следует учитывать языковую подготовленность студентов, возможности изучаемой темы, а также возможности педагога к такой методике преподавания. Лишь в этом случае использование игры на занятиях принесет ожидаемый положительный результат.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) // ГРАМОТА.РУ. – М., 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/az>.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для вузов по специальности «Теория и методика преподавания ин. языков и культур». – Москва: Академия, 2004. – 336 с.
- Зенина Н.Б. Виды языковых и коммуникативных игр для обучения иностранному языку. Квалификационный проект. – М., 2011.
- Казакова Е.С. Использование игры в формировании коммуникативной компетенции студентов языковых педвузов, 1 курс, немецкий язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: – Москва, 2000. – 236 с.
- Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие. – Мн.: Высш. шк., 1996. – 522 с.

Романова Г.В.

Лесной, Россия

**ВОЗМОЖНОСТИ
ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПРИ
ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В
СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

Аннотация. Статья рассматривает возможности интерактивной доски в повышении эффективности обучения грамматике английского языка

Ключевые слова: интерактивная доска, продуктивные и рецептивные грамматические навыки.

Сведения об авторе: Романова Галина Владимировна, учитель английского языка.

Место работы: МАОУ «СОШ №76 имени Д.Е.Васильева».

Контактная информация: 624203, Свердловская обл., г. Лесной, ул. Юбилейная, 6
e-mail: g34868@mail.ru.

Romanova G.V.

Lesnoy, Russia

**POSSIBILITIES OF THE
INTERACTIVE WHITEBOARD IN
TEACHING ENGLISH GRAMMAR
AT THE COMPREHENSIVE
SCHOOL**

Abstract. The article is devoted to possibilities of the interactive whiteboard in effective teaching English grammar.

Keywords: interactive whiteboard, productive and receptive grammar skills.

About the Author: Romanova Galina Vladimirovna, Teacher of the English language.

Place of employment: School № 76, Lesnoy

С 2005 года в России реализуются специальные федеральные программы по оснащению образовательных учреждений соответствующим времени оборудованием, что позволяет внедрять современные информационно-коммуникационные технологии в сферу образования. В настоящее время благодаря целевым федеральным поставкам, интерактивные доски (ИД) компании Smart являются наиболее распространенными в средних общеобразовательных школах. Интерактивная доска (ИД) представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор.

В соответствии с потребностями современного общества (рост компьютеризации во всех областях жизни) и психологическими особенностями восприятия подрастающего поколения («клиповое мышление» и способность производить несколько действий одновременно (multitasking)), применение ИД в образовательных целях имеет ряд преимуществ и решает многие педагогические задачи. ИД предоставляет участникам образовательного процесса уникальную возможность

сочетать традиционные методы организации учебной деятельности с компьютерными технологиями.

ИД имеет следующие особенности:

- технология многопользовательского режима (до четырех одновременных касаний карандашом и руками), что позволяет организовать разные виды работы (учитель совместно с учеником, работа в паре, в команде) и решать одну проблему двумя разными способами или вместе работать над общей задачей;

- технология, позволяющая работать как карандашами, так и пальцами (MultiTouch), возможность вращения и масштабирования любых объектов руками, что учитывает особенности восприятия и усвоения информации визуалами и кинестетиками;

- широкий диапазон новых учебных материалов и ресурсов (программы, приложения), которые предлагают готовые задания и примеры уроков для учителя;

- порт USB для легкого подключения к мультимедийным устройствам, так мультимедиа-проектор, подключенный к ИД, позволяет работать в мультимедийной среде, сочетая классическую презентацию с демонстрацией информации из Интернета, с компьютера, с флэш-памяти или с видеокамеры.

Преимущества использования ИД очевидны. Вся информация может быть легко сохранена, распечатана, отправлена по электронной почте или выложена в Интернет. ИД может использоваться как обычная доска, как демонстрационный экран и как интерактивный инструмент.

Возможности, которые предоставляет ИД, могут быть эффективно использованы при обучении грамматике английского языка на разных этапах формирования продуктивных и рецептивных грамматических навыков.

Обучение грамматике английского языка (АЯ) представляет определенную трудность для учащихся средних образовательных учреждений. Так анализ результатов ЕГЭ-2012 по английскому языку в Свердловской области показал, что с заданиями разделов «Аудирование» и «Чтение» большая часть участников экзамена успешно справились, а при выполнении заданий раздела «Грамматика и лексика» были получены удовлетворительные результаты. Количественная характеристика (процент правильного выполнения каждого задания данного раздела) свидетельствует о том, что он оказался одним из самых сложных. [Сайт информационной поддержки ЕГЭ 2012: 456].

ИД способствует более быстрому и прочному усвоению грамматического материала. Формирование продуктивных грамматических навыков проходит в три основных этапа: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение. Ознакомление с новым грамматическим материалом чаще всего осуществляется в учебно-речевых ситуациях. ИД позволяет использовать все приемы для создания учебно-речевых ситуаций при семантизации грамматических явлений. С помощью ИД учитель может продемонстрировать реальные предметы и физические действия для раскрытия сущности явления, жесты и пантомимы для передачи значения того или иного явления, смоделировать фрагменты действительности, служащие предметом высказывания. Использование интерактивных плакатов и учебных фильмов позволяет наглядно и ситуативно представить особенности употребления грамматического явления. В ходе тренировки грамматического материала можно использовать готовые дифференцировочные, имитационные, подстановочные и трансформационные упражнения, а также создавать свои интерактивные упражнения с помощью инструментов Lesson Activity Toolkit, а упражнения игрового характера приближают процесс активизации грамматического материала к условиям реального общения. На этапе применения грамматических явлений есть возможность смоделировать монологические и диалогические высказывания, включить освоенный грамматический материал в новую ситуацию, организовать различные виды грамматически направленных ролевых игр. [Настольная книга преподавателя иностранного языка 2001: 29-30]

Формирование рецептивных грамматических навыков также включает три основных этапа: 1) ознакомление с новым грамматическим явлением; 2) тренировка и автоматизация данного явления в чтении и слушании; 3) применение. При формировании рецептивных грамматических навыков ИД обеспечивает создание речедвигательных, звуковых и зрительных образов. Графические возможности ИД (выделение цветом, затемнение, увеличение) помогают акцентировать внимание учащихся на грамматических признаках. Рецептивный грамматический материал может демонстрироваться на ИД а) с помощью правил; б) путем привлечения алгоритмов; в) в виде моделей; г) путем сочетания правил и моделей; д) в виде словоформы. Вся работа строится с опорой на учебный текст. [Настольная книга преподавателя иностранного языка 2001: 46-47]

Контроль сформированности грамматических навыков осуществляется дифференцированно, учащиеся могут выбрать уровень слож-

ности грамматического задания и увидеть результаты теста сразу по завершению работы.

Таким образом, ИД позволяет достичь высочайшего уровня наглядности, повысить эффективность формирования грамматических навыков, наиболее полно реализовать потенциал учебного процесса и усилить мотивацию учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Зубрилина И.В. Возможности интерактивной доски на уроках иностранного языка. [Электронный ресурс]. URL: http://vio.uchim.info/Vio_105/cd_site/articles/art_1_7.htm.

Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. Пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 7-е изд., стер. – Мн.: Выш. Шк., 2001. – 522 с.

Романова Г.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе //Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. – Екатеринбург, 1-2 февраля 2013г. – С. 264-268.

Аналитические материалы: иностранный язык_ЕГЭ-2012 // Информационная поддержки оценки качества образования в Свердловской области. [Электронный ресурс]. URL: <http://ege.midural.ru/?q=node/1263>.

Стяжкина О.И.

Екатеринбург, Россия

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются понятие, парадигмы образования, принципы, потенциал дистанционного обучения в процессе обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: дистанционное обучение, парадигмы образования, принципы дистанционного обучения, технологии дистанционного обучения.

Сведения об авторе: Стяжкина Ольга Ивановна, студентка 2 курса магистратуры кафедры иностранных языков.

Место работы: ИП Стяжкина О.И.

Контактная информация: 620039, г. Екатеринбург, ул. Избирателей, 11, 75.
e-mail: olg1565@yandex.ru.

Styazhkina O.I.

Ekaterinburg, Russia

**DISTANCE LEARNING IN A
PROCESS OF TEACHING OF
FOREIGN LANGUAGES**

Abstract. The article considers some conception, conceptual base, principles of distance learning in a process of teaching of foreign languages.

Keywords: distant learning, paradigms of education, principles of distant learning, technologies of distant learning.

About the Author: Styazhkina Olga Ivanovna, Master Student of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В настоящее время существует необходимость разрабатывать и использовать в процессе обучения иностранным языкам новые образовательные технологии для повышения результативности и эффективности обучения, одной из которых является дистанционное обучение.

Существуют различные определения дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – форма организации учебного процесса, которая предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей.

Дистанционное обучение – комплекс образовательных услуг, предоставляемый широким слоям населения с помощью специализированной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена нормативно-правовой, распорядительной, учебной информации на расстоянии (спутниковое телевидение, компьютерная связь и др.).

Мы рассматриваем дистанционное обучение как качественно новую образовательную технологию, под которой понимается вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент сделан на определенной организационной структуре и характере взаимодействия субъектов учебного процесса.

© Стяжкина О.И., 2014

Цель дистанционного обучения применительно к любому обучению, в том числе обучению иностранным языкам:

- 1.повысить качество образовательного процесса, сделать обучение комфортным;
- 2.оптимизировать расходы на обеспечение образовательного процесса;
- 3.повысить уровень общей культуры обучающихся в работе с информацией, техникой и людьми, над собой;
- 4.создать условия для самостоятельной работы обучающихся.

Дистанционное обучение как одна из перспективных образовательных технологий требует своего описания и обоснования активного внедрения в современную систему образования, в частности языкового. Системный характер описания дистанционного обучения как образовательной технологии включает четыре уровня:

- 1) концептуальный уровень включает систему идей, положений, концепций, подходов, принципов в основе данного обучения;
- 2) проектный уровень – перевод идеи в логику и этапы действий, необходимых для достижения поставленной цели;
- 3) процедурный уровень включает действия, способы, операции субъектов образовательного процесса в рамках дистанционного обучения;
- 4) технический уровень предполагает инструментально-техническое обеспечение всех процедур и конкретных действий.

Приведем некоторые из основных парадигм и концепций, обосновывающие дистанционное обучение как эффективную форму организации обучения, в том числе иностранным языкам (*концептуальный уровень*):

1) **концепция автономного обучения** делает акцент на развитии навыков и умений учебной автономии обучающихся и представлена многими идеями как отечественных, так и зарубежных исследователей. И.Айлих считает, что процесс обучения не обязательно предполагает присутствие учителя и может быть организован за пределами учебного заведения с использованием технологий, которые обеспечивают творческий и автономный подходы. Д.Барнс выделяет академические знания (чужие знания), имеющие абстрактную форму и быстро забываемые, и практические (личные знания), лежащие в основе действий учащихся, обладающие большей устойчивостью, получаемые только путем активного участия в процессе обучения; Л.Дикинсон определяет автономию как модель обучения, в которой обучающийся полностью несет ответственность за все решения; Дж. Келли и Д.

Барнс убеждены, в том, что активное обучение – это условие эффективного обучения. Знания не могут быть даны, знания должны быть добыты обучающимися. Н.Ф. Коряковцева трактует развитие навыков и умений учебной автономии обучающегося как способность осознавать себя в качестве субъекта деятельности, и связано с развитием его способности рефлексировать свой опыт учебной деятельности. Е.В. Соловова связывает понятие учебной автономии с пониманием ответственности каждого обучающегося за результат и процесс учебного труда. Т.Ю Тамбовкин считает, что компетенция самообучения иностранному языку обеспечивает потребность человека в непрерывном овладении новыми знаниями.

2) **информационная парадигма** образования – подход к организации обучения с использованием информационных технологий в связи информатизацией и компьютеризацией общества, в том числе и системы образования. Формирование информационно-коммуникативной компетенции обучающихся, включающей умение использовать информационные технологии, глобальные компьютерные сети, компьютерные телекоммуникации в профессиональной деятельности признается одной из ведущих в данных условиях;

3) **деятельностная парадигма** включает в себя, антропоцентрический, коммуникативно-деятельностный, компетентностный подходы, в соответствии с которыми обучающийся понимается как активный субъект учебной деятельности и межкультурной коммуникации (центральный элемент языкового образования как системы). На первый план выходят *технологии организации и самоорганизации, учебной, познавательной, игровой, поисковой, совместной деятельности субъектов образовательного процесса;*

4) **культурологическая парадигма** – подход, согласно которому в процессе обучения транслируются элементы культуры и способы освоения ее, *технологии организации диалога культур и поликультурного образования,* поскольку изучение любого неродного языка должно сопровождаться изучением культуры народа – его носителя (формирование вторичной языковой личности);

5) **лично-ориентированная парадигма** созвучна с деятельностной и предполагает активизацию интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, эмоций и развитие личностных качеств обучающихся, что ведет к использованию *индивидуальных технологий рефлексного обучения, созданию ситуаций погружения, выбору образовательного маршрута;*

б) **проектная парадигма** – подход к организации процесса обучения и учения на основе *технологий проектирования образовательной среды* обучающими и обучающимися;

7) **концепция создания и развития единой системы дистанционного обучения** в России, принятая в 1994 году.

В качестве *основных принципов организации учебного процесса*, на которые опираются в ходе разработки дистанционного обучения выделяются:

1) *модульность* - обучение строится по модулям или уровням;

2) *структуризация* содержания обучения - деление материала на небольшие обособленные элементы;

3) *цельность* - полнота и логичность построения единиц учебного материала в виде модулей, совокупность которых отражает содержание данного учебного курса;

3) *осознанная перспектива* - понимания целей учения;

4) *гибкость* - приспособление содержания и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых;

5) *паритетность* - субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося;

б) *доступность обучения* - процесс обучения не регламентирован во времени;

7) качественно *новые формы представления и организации информации* - системы мультимедиа, нелинейные формы представления информации, наличие большого количества справочной информации;

8) *достоверность сертификации знаний* - использование инновационных приемов педагогической диагностики.

В связи с внедрением системы дистанционного обучения в учебные заведения России Нагаева И.А. предполагает следующие этапы проектирования (*проектный уровень описания ДО*):

1) обследование учебного заведения - детальный анализ деятельности учебного заведения;

2) разработка концепции системы дистанционного обучения;

3) планирование ресурсов и формирование минимального штатного расписания при подготовке и осуществления учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий;

4) разработка учебных материалов;

5) проверка подготовленной системы дистанционного обучения в тестовом режиме;

б) анализ результатов проверки работы внедренной системы дистанционного обучения, выработка рекомендаций по дальнейшему использованию системы дистанционного обучения.

Процедурный уровень описания дистанционного обучения включает характер, время и направленность взаимодействия преподавателя с обучаемыми, обучаемых с учебной информацией, обучаемых с другими субъектами образовательной среды. Взаимодействие субъектов образовательного процесса имеет субъектно-субъектный (равное участие в организации и осуществлении совместной деятельности) и, в основном, телекоммуникационный характер. Обучение проводится в удобное время, в удобном месте и в удобном темпе. Используются различные способы и средства для взаимодействия преподавателя и обучаемых. Учащиеся самостоятельно выполняют предлагаемые им задания, которые проверяются преподавателем либо при личной встрече с обучаемыми либо посредством электронной почты, форумов чатов, информационные доски, средств консультирования и поддержки учащихся и др.

При дистанционном обучении используются различные технологии:

1) кейс-технология - учебно-методические материалы пересылается учащемуся для самостоятельного изучения. Обучаемый с достаточно высокой мотивацией в состоянии самостоятельно изучить и освоить значительный объем материала.

2) TV-технологии предполагают использование ISDN-сети видео в телеконференциях (Integrated Services Digital Network – технология цифровой телефонии), в видеоконференциях, транслируемых по каналам Интернета;

3) сетевые технологии - интернет-технология и технологии, использующие возможности локальных и глобальных вычислительных сетей и обеспечивающие учащихся учебно-методическим материалом, а также для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучающимися.

Дистанционное обучение базируется на Интернет-технологиях (формы, методы, способы, приемы обучения с использованием ресурсов Интернет), формах телекоммуникации (электронная почта, чат, форум, видео, вебконференции) и информационных ресурсах.

Сысоев П.В и Евстигнеев М.Н считают, что на современном этапе обучения иностранным языкам важен вопрос о разработке новых учебных Интернет - ресурсов. Данные ресурсы направлены на развитие:

1. аспектов иноязычной коммуникативной компетенции (языковой, грамматической, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компоненты);
2. коммуникативно-когнитивных умений поиска, отбора, обобщения, классификации, анализа и синтеза полученной информации;
3. коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами Интернета;
4. умения использовать ресурсы Интернета для образования и самообразования;
5. умение использовать ресурсы Интернета для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей.

Разработка качественных Интернет ресурсов, по мнению Сысоева П.В и Евстигнеева М.Н, позволит рассматривать интернет ресурсы рассматривать их не как дополнительные образовательные материалы, а как аналоговые и альтернативные.

Технический уровень описания дистанционного обучения включает в себя:

1) инструментальные средства - программное и информационное обеспечение, используемое для представления учебных материалов в информационно-образовательной среде ДО;

2) учебно-методическое обеспечение - база учебных материалов, система управления этой базой, методики ДО, тесты, рекомендации по технологии дистанционного обучения с учетом дидактических и психологических аспектов;

3) программное обеспечение - системные и прикладные программы и программные комплексы, используемые в том или ином виде дистанционного обучения, включая инструментальные среды для создания обучающих программ и программных комплексов;

4) техническое обеспечение ДО - вычислительное, телекоммуникационное, спутниковое, телевизионное, периферийное, множительное, офисное и другое оборудование, а также каналы передачи данных.

В настоящее время доказана эффективность дистанционного обучения. По мнению, Щукина А.Н такое обучение позволяет:

1. использовать мировые культурные образовательные ценности, накопленные в глобальных сетях;
2. учиться под руководством опытных педагогов;
3. повышать квалификацию;

4. углублять свои профессиональные знания

Таким образом, дистанционное обучение как качественно новая образовательная технология характеризуется обоснованностью рядом теоретических концепций и парадигм современного образования, организацией процесса обучения согласно определенным принципам, способами и средствами взаимодействия субъектов образовательного процесса, инновационными методами и технологиями обучения и учения, инструментально-техническим обеспечением и обладает огромным методическим потенциалом. Это позволяет говорить о дальнейшем внедрении дистанционного обучения в системе языкового образования для повышения эффективности обучения иностранным языкам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Щукин. А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 268 с.

Петрова М.П. Дистанционное обучение иностранным языкам в социокультурном контексте: дис. ...канд. пед. наук. – 2002. – 195 с.

Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа современной модели образования и развития личности: сб. научных статей. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ун-та, 2004. – 129 с.

Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. – 2008. – №2. – С.100.

Елизаров А.С. Информационно-технологическая поддержка деятельности при организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку: дис. ...канд. пед. наук. – СПб. – 2005. – С.13.

Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: Аркти, 2002. – 175 с.

Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. – М.: Глосса-Пресс, – 2004. – 336 с.

Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

Нагаева И.А. Основные этапы проектирования системы дистанционного обучения // Вестник Университета. – 2012. – № 16. – С. 232.

Субота Л.А.

Харьков, Украина

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
НАУЧНОГО СТИЛЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы психологии речевого общения иностранных студентов в процессе изучения текстов по специальности. Обозначены наиболее важные проблемы обучения научного стиля речи.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетенция, коммуникативная деятельность, речевое общение, внутренняя речь, внешняя речь, мышление.

Сведения об авторе: Субота Лариса Андреевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук.

Место работы: Национальный фармацевтический университет.

Контактная информация: 61002, Украина., г.Харьков, а/я 10413.
e-mail: lorasub@mail.ru.

Subota L.A.

Kharkiv, Ukraine

**PSYCHOLOGICAL
FOUNDATIONS OF SPEECH
COMMUNICATION FOREIGN
STUDENTS DURING STUDYING
OF THE SCIENTIFIC STYLE**

Abstract. In this article we will explore some peculiarities of Psycholinguistic aspects of speech communication for international students in the process of studying scientific texts. The most important problems of learning scientific style of speech are indicated.

Keywords: communication, communicative competence, communicative activity, speech communication, inner speech, external speech, thinking.

About the Author: Subota Larisa Andreevna, Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Humanities.

Place of employment: National University of Pharmacy.

Современные подходы к обучению русского языка как иностранного (РКИ) направлены на реализацию главной цели обучения – формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов неязыковых вузов при изучении научного стиля. В настоящее время освоение языка специальности, обучение профессионально ориентированному языку – важнейшее условие профессиональной подготовки специалиста. Овладение профессиональной речью иностранными студентами осуществляется на текстах по специальности, которые служат языковой и информационной основой для будущих специалистов. Психологические основы обучения профессиональному речевому общению иностранных студентов в процессе изучения научных текстов по специальности требуют особой организации учебного материала и дополнительного изучения, что и обусловило актуальность

данного исследования. В методике РКИ существует широкий спектр подходов для решения этой проблемы в работах А.А. Алхазишвили, Т.Н. Астафурова, А.Р. Арутюнова, А.А. Бодалева, А. Вежбицкой, Е.М.Верещагина, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Е.И. Пассова, Т.Е. Сахаровой, В.Л. Скалкина, И.А.Стернина, С.А. Сухих, Л.И. Харченковой, Е.В. Цукановой, П.Р.Гальперина, М.В. Китайгородской, Ю.Н. Кулюткина, П.М.Якобсона и др.

Изучение речевой коммуникации, психологические основы обучения профессиональному речевому общению представлены в научных исследованиях ведущих теоретиков и методистов (Б.Г.Ананьев, М.М.Бахтин, Ф.С.Бацевич, Л.С.Выготский, В.П.Глухов, Ж.Годфруа, А.В.Запорожец, Л.В.Кравец, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, А.Р.Лурия, Л.И.Мацько, Н.Ю.Панова, В.Ф.Петренко, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейн, П.Скиннер, Ф.А.Сохин, Д.Н.Узнадзе, Т.Н.Ушакова, Н.Хомски, Л.В.Щерба и др.). В данных публикациях исследуются теоретические проблемы происхождения и развития речи, связь речи с психическими процессами и деятельностью.

Анализ научной и методической литературы позволил нам сделать вывод о том, что одни ученые склонны идентифицировать «речевое общение» и «речевая коммуникация» (см. в публикациях Д. Б.Беляева, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Н.И.Жинкина, В.И.Курбатова, М.И.Лисиной, А.Р.Лурии, А.А.Леонтьева, А.Н.Леонтьева, Т.Парсонс, К.Чери), другие придерживаются противоположной точки зрения и разводят данные концепты (см. в публикациях М.С.Кагана, Е.И.Пассова, Е.Ю.Погожевой). Отметим, что в настоящее время речевая коммуникация является научным направлением и самостоятельной научной дисциплиной, имеющая свою интерпретацию. «Коммуникация – специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 233]. Слово «коммуникация» широко употребляется в языке и в переводе с латинского слова *communis* означает «делаю общим, связываю, общаюсь», в русском языке ему соответствует слово «общение». В нашем исследовании мы будем квалифицировать речевое общение как синоним речевой коммуникации.

В языкознании утвердилось положение: речь – способность говорить, выражать словами мысль, один из видов коммуникативной деятельности человека, общение, которое осуществляется посредством языка. В зависимости от конкретной деятельности речь осуществляется либо в устной (слушание и говорение), либо в письменной форме

(чтение и письмо). [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 414]. Мысль является предметом речевого общения; средством, регулирующим речевую деятельность – язык; способом, применяемым в этой деятельности, – речь; Результатом речевой деятельности становится текст. Разные виды речевой деятельности предусматривают и различные способы формирования, и формулирования мысли. По мнению Л.В. Щербы, речевая деятельность создает языковой материал, производит языковой материал, и несет в себе изменение языковой системы. Тем самым все три аспекта языковых явлений тесно связаны друг с другом. Как справедливо отметил Л.В. Щерба, способ формирования и формулирования мысли посредством языка у каждого человека в зависимости от конкретной ситуации может существенно видоизменяться и представлять собой «весьма сложную игру сложного речевого механизма человека в условиях конкретной обстановки данного момента» [Щерба 1974: 25].

Соглашаясь с данным высказыванием, И.А. Зимняя полагает, что способ формирования и формулирования мысли посредством языка, зависит от четырех факторов: «от культурно-исторической традиции носителей языка, от индивидуальных особенностей говорящего, от ролевых отношений (условий общения) и от характера общения – себе или другому человеку адресована мысль» [Зимняя 1985: 30]. Опираясь на теорию Н.И.Жинкина об особых кодах внутренней речи, И.А.Зимняя выделяет три способа формирования и формулирования мысли, или три формы речи: «внутренний способ формирования и формулирования мысли посредством, как языка, так и внутреннего предметно-схемного кода, или внутренняя речь; внешний устный способ формирования и формулирования мысли посредством языка, или внешняя устная речь; и внешний письменный способ формирования и формулирования мысли посредством языка, или внешняя письменная речь» [Зимняя 1985: 30]. Автор подчеркивает, что «средства (язык) и способы формирования и формулирования мысли посредством языка (речь) реализуются внутри речевой деятельности». Выбор одного из трех способов зависит от того, а) кому адресована мысль говорящего: себе или другому человеку; если другому, то б) присутствующему в данный момент или в) отсутствующему [Зимняя 1985: 30]. Три способа формирования и формулирования мысли посредством языка (внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь), предложенные И.А. Зимней, имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей обучения РКИ.

С точки зрения психологии языка, внутренней речью человек

пользуется в процессе мышления, выполняя артикуляторные движения, не сопровождаемые озвучиванием («внутреннее проговаривание»), облекая свои мысли в соответствующие случаю слова и фразы. Внутренняя речь протекает на бессознательном уровне, которая в состоянии бодрствования не прерывается, но осознается очень редко. Выдающийся представитель генетической психологии Л.С. Выготский обосновал широко распространенное понятие внутренней речи. Основолагающим в концепции Л.С. Выготского, выступает понимание процесса использования языка в речи как сознательной деятельности. «Внутреннюю речь, – пишет Л.С. Выготский, – следует рассматривать как «особое по психологической природе образование, особый вид речевой деятельности, имеющий совершенно специфические особенности и состоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности» [Выготский 1982: 316]. Это определяется прежде всего функциональным назначением данного вида речи, а именно тем, что «внутренняя речь есть речь для себя, она предикативна, это сокращенная речь, речь без слов. Внешняя речь есть речь для других». Внешняя речь – это то, что мы произносим, слышим, пишем, читаем. Л.С. Выготский считал наиболее вероятным, что «слово» (речь) возникает в процессе общественной практики, а значит, является фактом объективной действительности, независимым от индивидуального сознания человека (см. работу Л.С. Выготского “Мышление и речь” в сб.: Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др., М., «Аст»; «Астрель», 2008, С. 506 – 508).

Несмотря на определенную степень изученности вопроса, продолжает оставаться актуальной проблема формирования речевой компетенции иностранных студентов в процессе обучения научному стилю речи, учебно-профессиональному общению. Обучение учебно-профессиональному общению в неязыковых вузах осуществляется на материале учебных текстов по специальности. Процесс обучения иностранных студентов нацелен на формирование и развитие языковой коммуникативной компетенции, которая включает способность сознательно воспринимать, понимать и создавать свой текст. В методической организации речевого материала при обучении чтению текст выступает как главная единица коммуникации. Чтение обеспечивает прием и обработку информации, позволяет студентам оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала.

Как показывает практика обучения научному стилю речи на занятиях по русскому языку, одним из проблемных моментов в работе с учебной научной литературой является возникновение трудностей во

время чтения. Это, прежде всего трудности, связанные с техникой чтения, такие как: проговаривание читаемых слов про себя (сопровождается активностью речевых органов, шепотное чтение), повтор прочитанного слова несколько раз по слогам, и, конечно, возвратные движения глаз с целью повторного чтения. Скорость восприятия текста особенно заметна при чтении иностранными студентами учебно-научных текстов. Стоит даже хорошо читающему студенту «натолкнуться» на трудное слово, как он начинает «спотыкаться» и повторять его несколько раз, при этом даже элементарное, но незнакомое слово будет прочитано с трудом [Эльконин 1976]. От качества восприятия текста зависит наличие условий для его понимания. Увеличить скорость чтения можно, избавившись от двух вредных привычек: проговаривания слов «про себя» и движения глаз по строке. Чтение учебно-научных текстов направлено на усвоение языкового материала или на восприятие и понимание информации письменного текста, связанного со зрительным восприятием и пониманием речевого сообщения, закодированного с помощью графических символов, то есть букв, поэтому основным механизмом чтения является умение декодировать в мозгу звуковые знаки, переводить их в мыслительные образы и прогнозировать развертывание языкового материала.

Как подчеркивает М.М. Бахтин, при восприятии текста мысль, заложенная в него автором, осваивается субъектом, так как в речевой деятельности принимают участие субъект и адресат, первый порождает речь, а второй ее воспринимает. По словам автора, «подлинная сущность текста всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов. Второе сознание, сознание воспринимающего, никак нельзя элиминировать или нейтрализовать» [Бахтин 1996: 310].

В соответствии с этим процесс чтения складывается из двух основных этапов: этапа зрительного восприятия и этапа осмысления (интерпретации) прочитанного [Гойхман, Надеина 2009: 31]. О результате речевого действия судят по его восприятию и по реакции на него, то есть обратной связи. В обучении профессионально-ориентированному чтению специальных текстов, придерживаемся классификации видов чтения, предложенной С.К. Фоломкиной, которая делит учебное чтение на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое [Фоломкина 2005: 33]. Каждый вид чтения имеет определенные особенности. Главная задача преподавателя - научить студентов умению переключаться с одного вида чтения на тот, который в данный момент наиболее целесообразен.

Тексты должны быть специально отобраны для развития навы-

ков каждого из указанных видов чтения. Специальный текст подбирается таким образом, чтобы часть его могла быть предложена иностранному студенту для просмотрового и поискового чтения, часть для изучающего или ознакомительного чтения. Практическое применение учебно-научного текста и его использование на практических занятиях является средством обучения и усовершенствования профессиональных навыков иностранных студентов. Что касается инноваций в выборе учебного текста, методов и приемов обучения, то нам импонирует подход Изаренкова Д.И., который рассматривает учебный текст как нечто производное, вторичное по отношению к такой единице, как текст, где учебный текст выступает оптимальной единицей обучения чтению [Изаренков 1994]. При отборе текстов обращаем внимание, что целью чтения иностранных студентов неязыковых вузов является получение информации, которая содержится в этих текстах.

Работа над текстами по специальности, предлагаемые иностранным студентам на основном этапе обучения, включает следующие задания: прогнозирование основного содержания текста по заголовку, отработка новой лексики на основе коммуникативных упражнений; составление плана развернутых высказываний; поиск ключевых слов; нахождение (и выписывание) основных мыслей; деление текста на смысловые части; озаглавливание смысловых частей текста; воспроизведение текста с опорой на ключевые слова, модель, схему; продуцирование и компрессия научной информации по специальности в виде плана, тезисов, сообщения, конспекта, аннотации, реферата, рецензии и т.п. (примеры заданий и упражнений для чтения текстов по специальности см. в книге Суботы Л.А. «Русский язык», 2009). На основном этапе обучения студенты овладевают русским языком параллельно с изучением специальных научных дисциплин.

Таким образом, задания, ориентированные на развитие речевой коммуникации иностранных студентов в процессе изучения научного стиля одновременно направлены на формирование как предметных, так и речевых знаний и умений. Вопросы речевой коммуникации иностранных студентов в процессе изучения научного стиля тесно связаны с психологией обучения, которая охватывает знания языковой системы, владение речью, адекватность восприятия сообщения, социальные нормы речевого общения, правила речевого поведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бахтин М.М. Проблема текста // Собрание сочинений: в 7 т. Т.5. – М.: Русские словари, 1996. – С. 306–328.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 8 т. Т. 2. – М.: Педагогика. – 1982. – С. 5–361.
- Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник / под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 272 с.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
- Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. – 1995. – №2-3 (154-155). – С. 89-94.
- Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
- Субота Л.А. Русский язык: учебник для иностранных студентов высших учебных заведений Украины. – Ч.П. – Х.: Майдан, 2009. – 344 с.
- Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.
- Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 24-39.
- Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

Тарасова Л.В.

Серов, Россия

**АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ПЕСНЯ КАК
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНО-
РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ
УЧАЩИХСЯ 7 – 9 КЛАССОВ**

Аннотация. В статье описана методика применения англоязычной песни для развития умения иноязычной монологической и диалогической речи.

Ключевые слова: музыка, англоязычная песня, устно-речевые умения.

Сведения об авторе: Тарасова Людмила Валерьевна, учитель английского языка I квалификационной категории.

Место работы: МАОУ СОШ №1 с углублённым изучением отдельных предметов «Полифорум».

Контактная информация: 624992, г. Серов, ул. Короленко 16.
e-mail : tlv.spk@yandex.ru.

Tarasova L.V.

Serov, Russia

**THE USE OF BRITISH AND
AMERICAN SONGS IN
TEACHING SPEAKING (FOR THE
STUDENTS OF 7TH – 9TH GRADES)**

Abstract. This article is about usability of British and American songs in teaching speaking at the English lessons.

Keywords: music, songs, teaching speaking.

About the Author: Tarasova Lyudmila Valerievna, English language teacher.

Place of employment: Secondary school №1 "Poliforum".

Овладение иностранным языком как средством общения становится мощным стимулом развития коммуникативно-ориентированного обучения, появившегося в 70-х годах XX века.

Изменение статуса иностранного языка в системе школьного образования повлияло на перестановку приоритетов в работе учителя иностранного языка. Задача учителя иностранного языка, в соответствии с современными целевыми установками, заключается в обеспечении условий для приобщения обучающегося к иноязычной культуре и подготовке его к эффективному участию в диалоге культур. Данная задача самым естественным образом влияет на содержание обучения и на выбор технологии по его усвоению учащимися. Процесс приобретения учащимися личного опыта общения с лингвокультурой страны изучаемого языка требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. В подростковом возрасте этот опыт приобретает через прослушивание песен, просмотр фильмов и интернет.

Известно, что песня, особенно аутентичная, является важным элементом любого языка и поэтому заслуживает самого пристального

внимания. Песня – это великолепное средство повышения интереса как к стране изучаемого языка, так и к самому языку, а также весьма эффективный способ повторения языкового материала, особенно на среднем и старшем этапе обучения.

Особенностями англоязычной песни как средства обучения иноязычному говорению являются следующие:

- соответствие психолого-педагогической характеристике подросткового возраста,
- учёт индивидуальных интересов учащихся,
- повышение эмоциональной активности учащихся,
- представленность особенности национальной культуры, исторической эпохи, этнической и общественной среды.

Песня на уроке иностранного языка используется педагогами для достижения различных целей: мотивации, релаксации, пополнения лексического запаса, иллюстрации грамматических явлений, совершенствования фонетических навыков. Нас же интересует использование песен для развития устно-речевых умений у учащихся 7-9 классов.

Данные, полученные в ходе анкетирования педагогов города Серова (в количестве 25 человек) свидетельствуют о том, что англоязычная песня является востребованным средством обучения иностранному языку: 80% опрошенных применяют песню в процессе обучения иностранному языку (20% редко применяют песню для обучения иностранному языку), 58% учителей применяют песню на уроках во 2-5 классах, 29% учителей – в 6-9 классах и 13% учителей – в 10-11 классах. Все респонденты считают песню эффективным средством развития устно-речевых умений учащихся, но на практике для данной цели песню применяют 17% опрошенных учителей. Анализ существующих отечественных и зарубежных учебников показал, что для учащихся 7 – 9 классов работа с англоязычной песней практически не предусмотрена (песни встречаются только в зарубежных учебниках в среднем 1 песня на 2 – 3 раздела).

Нами были определены иноязычные устно-речевые умения, развиваемые на основе англоязычных песен:

1. собственно речевые умения, связанные с говорением и аудированием как видами речевой деятельности и средствами общения;
2. умение дать оценку событиям, действующим лицам, чувствам;
3. умение проводить свою стратегическую линию иноязычного общения.

Диагностика иноязычных устно-речевых умений учащихся 7 – 9 позволила выявить следующие проблемы:

- объём активной лексики (оценочной и тематической) недостаточен,
- трудность для учащихся вызывает корректное применение лексических единиц в речи,
- план монологического высказывания в большинстве случаев отсутствует,
- логика в воспроизведении ключевых моментов содержания песен и оценочных высказываниях при устном ответе нарушается учащимися.

В целях решения данных проблем нами была разработана методика применения песен для развития устно-речевых умений учащихся 7 – 9 классов. Данная методика основана на принципах коммуникативного метода обучения иностранным языкам и содержит

- 1.упражнения для введения и первичного закрепления лексики,
- 2.упражнения для развития умения аудирования,
- 3.вариативные упражнения (пояснение грамматического материала, литературный перевод и исполнение песен),
- 4.упражнения для развития устно-речевых умений трёх уровней, соответствующих уровням познавательной активности обучающихся (репродуктивные – работа учащегося с предложенными опорами, частично-поисковые – усвоение элементов предложенных опор, продуктивные – использование изученного материала в речи).

На первом уровне (репродуктивная активность) применяются упражнения для введения и закрепления лексики, развития умения аудирования, заполнение опросных листов (условно-речевые упражнения).

На втором уровне (интерпретирующая активность) учащиеся составляют план песни, схему оценки исполнения и содержания песни, оставляют на их основе собственные монологические высказывания и диалоги.

На третьем уровне (творческая активность) учащиеся уже непосредственно составляют монологические высказывания описательного и аналитического характера без использования опор, также участвуют в дискуссиях и спонтанных обсуждениях, вызванных прослушанными песнями.

5. задания на рефлекссию: после выполнения вышеописанных упражнений учащиеся последовательно заполняют бланки само-

оценки своего портфолио. Итоговая рефлексия осуществляется в форме отчёта по плану, описанному в портфолио.

На основании выше изложенного была создана методическая разработка “Let’s speak about English songs”, состоящая из трёх частей: тематическая подборка песен для 7, для 8 и для 9 класса. Условия для индивидуальной работы учащихся с песней (аудирование, работа с новыми лексическими единицами) созданы с помощью интерактивных плакатов. Для 7 класса в данной методической разработке создана подборка англоязычных песен по темам “Holidays”, “Music” и “Living like a movie star”, тематические подборки песен для 8 класса: “Facts” и “Money”, для 9 класса – “The vision of our life”.

Апробация методической разработки проходила в МАОУ СОШ № 1 с углублённым изучением отдельных предметов «Полифорум» города Серова. В исследовании приняли участие ученики 7, 8 и 9 классов. В опытной работе приняли участие 3 группы в количестве от 13 до 15 человек.

Опытное обучение проводилось в три этапа в экспериментальных группах учащихся 7, 8 и 9 классов. Цель первого этапа (этапа проведения начального среза) заключалась в определении уровня развития устно-речевых умений учащихся 7 – 9 классов. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что устно-речевые умения учащихся нуждаются в более эффективном развитии. Вторым этапом исследования стало опытное обучение, в ходе которого была апробирована методическая разработка. На заключительном этапе проводились итоговый и отсроченный срезы. Результаты итогового среза выявили положительную динамику по диагностируемым умениям. Результаты отсроченного среза свидетельствуют о стабильности показателей, что подтверждает эффективность разработанной нами методики.

Терновая А.Е.

Екатеринбург, Россия

**ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК
АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

Аннотация. Автором статьи представлены методы, приемы и формы работы с использованием театрализации как активной формы обучения на уроках английского языка на начальном этапе с базовым уровнем.

Ключевые слова: *театрализация, ролевая игра, системно-деятельностный подход, театральная постановка.*

Сведения об авторе: Терновая Алла Евгеньевна, магистрантка 2 курса Института иностранных языков УрГПУ.

Место работы: МКОУ Уньюганская СОШ №1, учитель английского языка.

Контактная информация: 620017, Ханты-Мансийский автономный округ, пос. Уньюган ул. Альшевского, д. 1б, кв. 10.
e-mail: tern-alla@yandex.ru.

Ternovaya A.E.

Ekaterinburg, Russia

**THEATRICALIZATION AS AN
ACTIVE FORM OF
TRAINING ENGLISH ON
ELEMENTARY LEVEL**

Abstract. The author presents the methods, techniques and ways of working with using theatricalization as active forms of learning English at an early stage of learning to the baseline.

Keywords: *theatricalization, role-playing game system and activity approach, a theater performance.*

About the Author: Ternovaya Alla Evgen'evna, Master Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Unyugan, school № 1, the English teacher.

Tell me – and I'll forget, show to me – and I'll remember, let me do – and it will be mine forever! (Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, позволь мне сделать – и это станет моим навсегда.)

Benjamin Franklin

Эти слова в полной мере отражают смысл организации как урочной так и внеурочной деятельности учителя в условиях перехода к стандартам второго поколения.

Концепция модернизации российского образования ориентирует не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на личностное развитие обучающегося, ибо в настоящее время нужна «личность, для которой характерна не только самостоятельность, но и свобода по

отношению к возможному пространству деятельности» [Зинченко В.П., 1995: 64].

В современном обществе идеалом образования должна стать школа живого личностного знания, которое порождает противоречивое «единство аффекта и интеллекта,» (Л.С. Выготский), благодаря чему в действии, «содеянном нами», происходит познание индивидом себя и поиск пути к себе, а предметом образования становятся познание и чувство. Это обусловлено задачами «пространства детства» с доминированием в нем «права ребенка на уважение», права «быть самим собой» (ИД Демакова); междисциплинарным обучением и интеграцией общего и дополнительного образования.

В общем среднем образовании постоянно предпринимаются попытки обоснования обучения, созвучного природе ребенка – активного, проблемного, личностно ориентированного и т.п. Одним из перспективных в этом ряду является использование средств театра [Амонашвили Ш.А. 1986: 176].

Системно-деятельностный подход позволяет внедрить в учебный процесс активные формы обучения, способствующие развитию творческих способностей учащихся, мышления, умения перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе. Делается акцент на групповые и парные работы, которые «вытесняют» фронтальные формы работы.[Казаринова А.Ю.2012].

Одной из активных форм работы при обучении иностранному языку на начальном этапе обучения в средней школе является театрализация.

Театрализация – это использование средств театра в педагогическом процессе, которые помогают усвоению языка в любом возрасте, но в младшем школьном возрасте, она особенно продуктивна.

Методологическим основанием использования приёмов театрализации являются системы К.С. Станиславского и М.А. Чехова, получившие свое развитие в трудах С. В. Гиппиус, П.М. Ершова, О.И. Кнебель, Л.П. Новицкой.

Психологи (А.Н. Леонтьев, Н.В. Королева и др.) утверждают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними. Выготский Л.С. утверждал, что в ролевой игре происходит существенная перестройка поведения человека – оно становится произвольным. Под произвольным поведением в данном случае мы будем понимать поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом и контролируемое путём сопоставления с этим образцом как эталоном. Это значит, что в ролевой игре ученик не чувст-

вует той напряжённости, которую он может ощущать при обычном ответе, он более раскрепощён и свободен. [Выготский Л.С. 1991: 93].

Джон В. Оллер отмечает, что ролевая игра делает человека более гибким, т.е. добившись мастерства в языковом поведении, он с лёгкостью сможет применять полученные навыки и умения в новых ситуациях. [Fried-Booth D. 1988:53].

При использовании театрализации при обучении иностранному языку создаются условия для иного характера педагогической деятельности, для изменения традиционной позиции учителя как транслятора знаний на позицию организатора проблемных ситуаций в открытом педагогическом действии по принципу ролевого управления.

Teacher: "And now you're having a unique chance to talk to the Queen of Great Britain and to learn more interesting facts about the sights of London, the Queen and her family. You should ask her Majesty as many questions as possible and to fill in the table.

(В класс заходит королева Великобритании, располагается в удобном кресле и отвечает на вопросы учащихся. Исполнить роль английской королевы предлагается «сильному» ученику. Костюм королевы продумывается учителем и учеником заранее. Каждому ученику необходимо раздать карточку-опору для заполнения во время беседы).

Pupil1: How do you do?

Queen: How do you do!

P1: It's a great honor for us to talk to you, your Majesty.

P2: Could you, please, tell us something about your official residence in London?

Q: I'll be glad to.

При данном характере педагогической деятельности используется иной педагогический инструментарий, в том числе: совместное "открытие" нового знания; освоение новых способов поиска источников информации; опора на интеллект в контексте развития эмоциональной сферы обучающихся; формирование подлинной культуры чувств; отказ от оценки предыдущего опыта обучающегося и сравнения его с другими обучающимися; организация субъект-субъектного взаимодействия, реализация партнерских отношений, ведущим методом является диалог. Подобное обучение обеспечивает новый уровень рефлексии не только в деятельности обучающегося, но и в собственно педагогической деятельности.

Например, использование театрализации в презентации учебных проектов

P1: The problem of our project. Once upon a time there was a little boy, who asked his parents:

P2: My dear dad and mum please answer my question: Who were my ancestors and who do I look like?

P3: I'm sorry, but I won't tell you exactly... (Разочарованно обнимает сына)

The hypothesis.

P4: And what if we work out a scheme, collect and show more information about relatives, design a family tree. And then we will tell exactly, who do you look like.

P3: I think to know the roots of the family is very important and actual nowadays.

The aim of the project: is to make a comparative analysis of the appearance of ancestors to find similarities.

Театрализация как дидактическое обеспечение активного обучения имеет двустороннюю направленность: с одной стороны, облегчает усвоение содержания образования, за счет тех механизмов, которые заложены в театрализации (действенное проживание содержания образования, рефлексия, вербализация), а с другой, - оказывает воспитывающее воздействие на обучающихся, а также обеспечивает переход от знаниевой, предметноцентрированной к культуросообразной, процессуально-деятельностной направленности обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Амонашвили Ш.А. Как живете, дети?: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – С. 176.

Антонова О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.05. – Санкт-Петербург, 2006. – 365 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/shkolnaya-teatralnaya-pedagogika-kak-sotsialno-kulturnyi-fenomen>.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – С. 93.

Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. – С. 64.

Казаринова А.Ю. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках английского языка // Актуальные проблемы образования: теория и практика: всероссийская научно-практическая конференция. [Электронный ресурс]. URL:

<http://konf.uiuniver.ru/konf4/filologija/realizaciya-sistemno-deyatelnostnogo>.

Fried-Booth Diana L. Project Work (in Resource Books for Teachers). / Ed. by Alan Maley. – Oxford, 1988. – C. 53.

*Цыганенко В.В.,
Гаврюшенко Т.В.*
Украина, Харьков

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕФЕРАТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ
ПИСЬМЕННОМУ СТИЛЮ РЕЧИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-
НЕФИЛОЛОГОВ**

Аннотация. В статье рассматривается использование лингвистических характеристик реферата как вторичного научного текста в процессе учебной письменной деятельности иностранных студентов-нефилологов фармацевтического вуза. Изучается поэтапное обучение его составлению с учетом композиционно-структурной организации; использование средств, обеспечивающих целостность и связность текста реферата.

Ключевые слова: процесс учебной письменной деятельности, вторичный научный текст, реферат, композиционно-структурная организация.

*Tsyganenko V. V.,
Gavrushenko T. V.*
Ukraine, Kharkiv

**THE LINGUISTIC DESCRIPTIONS
OF ABSTRACT FOR TEACHING
WRITING STYLE OF SPEECH OF
FOREIGN STUDENTS NOT
PHILOLOGICAL PROFILE**

Abstract. The use of linguistic abstract descriptions as the secondary scientific text in the process of educational writing activity intended for foreign students not philological profile has been considered. The sequence determination of the text compounding teaching and its compositional-structural organization is studied; the use of facilities which provide integrity and coherent of text of abstract.

Keywords: process of educational writing activity, secondary scientific text, abstract, compositional-structural organization, integrity and coherent.

Сведения об авторах: Цыганенко Вера Владимировна, Гаврюшенко Татьяна Валентиновна, старшие преподаватели кафедры гуманитарных наук.

Место работы: Национальный фармацевтический университет.

Контактная информация: 61140, г. Харьков, ул. Александра Невского, 18, кафедра гуманитарных наук.
e-mail: humanities – nfau@mail.ru.

About the Authors: Tsyganenko Vera Vladimirovna, Gavrushenko Tatyana Valentinovna, higher teachers of Department of Humanities Sciences

Place of employment: National pharmaceutical University.

Письменное владение русским языком как иностранным (РКИ) является необходимым фактором при формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов. Перефразируя слова Л.В.Щербы, отметим, что восприятие самой сложной формы речи – письменной – позволяет научить «работе с текстами по своей непосредственной специальности», так как чтение для взрослого чело-

века является основным способом научиться языку [Щерба 1947: 17], позволяющим впоследствии «путем самостоятельного чтения литературы по специальности развить нужную в жизни скорость чтения...Этим умением должен обладать всякий образованный человек» [там же: 36].

В соответствии с учебной программой иностранные студенты 3-4 курсов письменно освещают актуальные вопросы профессиональных дисциплин во вторичном научном тексте – реферате, что непосредственно связано с анализом семантико-стилистической структуры русскоязычного текста, учетом его лингвосоциокультурных особенностей. Реферирование представляет собой интеллектуальный творческий процесс, подразумевающий осмысление, аналитико-синтетическое преобразование информации и создание нового документа – реферата, обладающего специфической языковой и стилистической формой. Следует отметить, что реферирование иностранных первоисточников наиболее сложно по сравнению с реферированием на родном языке. Вторичные тексты создаются в результате преобразования первичных, базовых, исходных текстов. Примерами вторичных текстов являются: библиографическое описание, аннотация, реферат, конспект, перевод и т.д.

Целью данной статьи является рассмотрение использования лингвистических характеристик реферата как вторичного научного текста в процессе учебной письменной деятельности иностранных студентов-нефилологов фармацевтического вуза. Обучение действиям по сокращению текста и выделению основного содержания составляет одно из важнейших умений реферирования.

Среди общеизвестных характеристик научного текста уместно выделить лингвистические признаки реферата как жанра письма. С одной стороны, общая характеристика текста заключается в структурированной организованности на уровне предложения, надфразового единства (абзаца), текста; с другой стороны отмечается его темарематическая структура [Словарь методических терминов 1999: 247]. Главные структурные единицы текста – абзац или группа абзацев (субтекст).

В известной работе А.А. Вейзе речь идет о том, что абзац в научной литературе отображает надфразовое единство [там же: 222], поэтому при обучении реферированию у иностранных студентов он выполняет минимальную смыслоформирующую функцию. При построении абзаца, а затем текста референт должен овладеть определенными языковыми и речевыми средствами, характерными для этого умения

письменной речи. Целостность текста обеспечивается тематической связью, которая проявляется в параллельном, цепном или смешанном соединении предложений [Вейзе 1985: 41-43]. Основой, связывающей любой из смысловых отрезков, служит тема (Т). Тема, объект описания или предмет содержания текста определяется часто путем толкования заглавия, терминов, ключевых слов и ключевых фрагментов, несущих наиболее существенную информацию о тексте (чаще всего это конкретные лекарственные препараты). Специфика связности предложений в реферате строится на использовании лексических, грамматических и стилистических средств. Например, в лексических средствах предпочтительно повторное употребление терминов со значением, которые их расширяют, нежели их синонимический повтор. Большое значение для методики работы с целым текстом имеет понимание смысловой структуры абзаца. Предложения, составляющие абзац, неодинаковы с точки зрения их смыслового веса. Как правило, первое предложение является более важным по смыслу, чем остальные, обобщающим смысл целого абзаца. Последующие предложения детализируют, развивают его. Таким образом, абзац представляет собой логическую структуру от общего к частному. Вторым очень важным элементом смысла, тесно связанным с Т, выделяется проблема (как правило, заболевание или аспект назначения данного препарата у определенного круга пациентов).

В лингвистическом словаре дается определение, что реферат как жанр письменной речи – это вид письменного сообщения, вторичный документ, полученный в результате переработки текстов-первоисточников, который передает основную информацию оригинала в свернутом виде [Словарь методических терминов 1999: 247]. Работа по смысловому свертыванию текста начинается с чтения первичного документа и знакомства с его общим содержанием. Следующим важным этапом является внимательное повторное чтение текста с выделением ключевых фрагментов. Нахождение ключевых фрагментов позволяет проследить развитие главных тем текста в составе абзаца и групп абзацев, после чего прослеживается смысловая структура прочитанного. Далее следует организация и перегруппировка выделенных фрагментов в соответствии с их тематической направленностью, а также составление логического плана текста. Выделенные ключевые фрагменты сначала подчеркиваются в том порядке, в котором они встретились в первичном тексте, после чего они группируются по тематическому принципу вокруг нескольких больших подтем, развивающих главную

тому текста. Этот материал и служит основой для составления реферата.

В.А.Бухбиндер характеризует реферат как сжатое изложение основной информации, которое хранит семантическую целостность первоисточника и должно его заменить с целью экономии времени для чтения [Проблемы текстуальной лингвистики 1983: 99]. М.П.Брандес объясняет, что реферат отвечает на вопрос, какая информация содержится в первоисточнике, отличается постоянством структуры и предназначен для выполнения разнообразных информационных функций при использовании его читателями разных категорий [Вейзе 1985: 222].

Следовательно, из приведенных выше определений мы видим, что реферат – это вторичный научный текст, цель которого проинформировать читателя об исследованиях в определенной отрасли науки при соблюдении специфических характеристик в подаче и оформлении информации первоисточника. Благодаря употреблению абстрактной лексики, использованию большого количества терминов и стабильной структуре написания, присутствию фактических данных текст реферата позволяет фактографически передавать содержание первичного документа [там же: 222]. Лексический состав помогает подать отмеченную в оригинале информацию объективно, однозначно и кратко. Большое количество номинативных предложений, нейтральность, объективность, отсутствие эмотивной окраски, аргументованность фактов выделяют стилистические средства связи реферата. Для научных текстов характерна регрессивная семантическая связь, где следующее предложение объясняет или уточняет предыдущее [Ковальчук 1980]. Т.И.Ковальчук выделяет следующие лингвистические характеристики реферата: употребление простых распространенных предложений, неопределенно-личных и безличных форм на всех уровнях (лексическом, морфологическом и синтаксическом); использование пассивных конструкций; употребление изъявительного наклонения; применение субстантивированных глаголов.

Изложение содержания первоисточника в реферате простыми распространенными предложениями способствует быстрому и адекватному пониманию текста. Неопределенно-личные или безличные формы, а также пассивные конструкции предложений позволяют сосредоточиться исключительно на фактах и усилить информационно-справочную роль реферата. Но в случае, если референт не может обойтись без сложного предложения для обоснования гипотезы или причины, то предложение должно быть негромоздким и легко понятным. Для разработки методики обучения написанию реферата важно

обратить внимание на то, что материал реферата излагается некритически, то есть с позиций автора исходного текста, и потому не содержит элементов интерпретации и оценки [Проблемы текстуральной лингвистики 1983: 99; 158]. В своей комплексной структуре рефераты совпадают со структурой статьи и включают следующие основные компоненты: цель, метод, результат, заключение.

Опираясь на исследования специалистов, а также с учетом собственного лингвистического анализа можем констатировать, что реферат имеет шесть частей композиционной организации, что позволяет гармонично распределить информационную нагрузку.

Информация реферата начинается на титульной странице, на которой отмечается тема в номинативном стиле, на основе чего можно сделать предварительные выводы относительно предмета сообщения. На титульной странице вверху отмечается министерство, которому подчиняется данный вуз, и строкой ниже – учебное заведение и кафедра, дисциплина, по которой готовится реферат. Ниже посередине без кавычек указывается тема реферата, ниже справа – фамилия и инициалы преподавателя-научного руководителя, фамилия и инициалы, факультет, курс и группа исполнителя, внизу по центру – город и год написания реферата.

На второй странице обязательно указывается план реферата с указанием страниц каждой его композиционной части, он также записывается с помощью номинативных предложений и сообщает ключевые моменты информации. План представляет собой сжатое до минимума содержание текста, определенный порядок и последовательность в изложении чего-либо. План может быть простой, развернутый сложный, тезисный.

Далее композиционно реферат состоит из вступительной части, основной и заключительной частей. Важным в написании текста реферата является гармоничное совмещение его компонентов при развитии общей темы, в структуре рассматривается ряд отдельных вопросов.

Завершает реферат список литературы, использованной в процессе составления его текста. Он разделяется на первоисточники, научную критическую литературу и интернет-источники. Кроме того, реферат часто дополняется таблицами, графикой и другими внеязыковыми средствами, которые могут обобщать и уточнять данную информацию. Такое дополнение нуждается в соответствующем оформлении, добавляет научному тексту наглядности и вразумительности в соответствии с логическим изложением мысли.

Таким образом, изложение информации в реферате носит дедуктивно-индуктивный характер. Сначала формулируется мысль, тема, которая, как правило, закладывается в заглавии, дальше приводятся факты, примеры, которые ее раскрывают. Подытоживается изложенная информация выводами.

В соблюдении целостности вторичного научного текста большую роль играют такие лингвистические элементы, как клишированные обороты, которые показывают ход мысли референта, а также характеризуют реферат как вторичный научный текст.

Во вступлении реферата могут употребляться такие клишированные обороты, как: *в нашем реферате мы хотим рассмотреть...; намереемся изучить...; в центре внимания работы оказывается...; целью данной работы является...; в качестве основного вопроса рассматривается...; в нашей работе мы хотели бы показать...; проанализированные литературные источники доказывают, что ...; анализ источников ... убеждает, что ...; эти и другие наблюдения анализируются в...части реферата...* и др. Вступление реферата должно заинтересовать читателя, сообщить ему о главных вопросах, которые будут освещены в основной части текста. Кроме этого дается информация о первоисточниках и авторах. Принципиально важно согласовать выделенные вопросы/проблемы с планом реферата.

Основная часть реферата является самой богатой по средствам, которые обеспечивают целостность текста, поскольку здесь излагается информация первоисточника в контексте избранной темы. Описание фактов, сообщений относительно исследованной проблемы в определенной отрасли науки, объективное предъявление информации автора первоисточника нуждаются в соответствующих клишированных оборотах, вставных словах и предложениях. Например: *далее литературные источники показывают, что ...; авторы приводят многие примеры...; было акцентировано, что ...; нужно направить основное внимание на...; можно наблюдать также, что ...; автор исходит из того, что ...; отсюда вытекает, что ...; нужно особо сказать о том, что...; можно дополнить к этому, что...; это проходит основной мыслью через...; приведенные результаты определяют, что...; это можно проследить на таких примерах, как...; основа заключается в том, что ...; как постоянно подчеркивают авторы, ...* и др. Как правило, в основной части реферата сравниваются результаты, разные мнения авторов исходных публикаций, поэтому в данной части целесообразно употреблять выражения, которые подчеркивают деятельность пишущего. Например: *намного конкретнее это явление определяет...; он*

говорит, что ...; очень много вопросов формулирует..., когда он говорит, что ...; автор ...приводит примеры...; в отличие от..., автор... вполне определенно выражает теорию... и др.

Заключительная часть реферата, как и вступление, также важна своей информативностью: здесь референт должен показать, что было описано, какие вопросы и результаты были освещены в тексте первоисточника. Соблюдая логику завершенности текста реферата, целесообразно использовать соответствующие выражения и клишированные обороты: *итак, в заключение следует отметить, что ...; в рамках этого реферата было показано, что ...; в рамках этой работы стало возможным доказать, что...; на основании анализа данных (рассмотренных) источников, мы приходим к следующим выводам: ...; в результате следует отметить, что ...; с помощью проведенных исследований и методик была определена эффективность действия...у...на... и др.*

Следует отметить, что модальные признаки в реферате используются минимально, поскольку вторичный текст – это отпечаток первичной информации, где преобладают факты и аргументы. Однако во время реферирования первоисточников и сравнения мнений авторов референту также необходимо показать важность исследования, выразить заинтересованность в отношении изучаемого, как и не забыть выделить уже известные аспекты. Поэтому в процессе написания реферата используются вводные (модальные) слова и другие средства межфразовой и межабзацной связи.

Исследования в отрасли социокультурного подхода к обучению иноязычному общению показывают, что именно средствами иностранного языка можно способствовать формированию у студентов социокультурной компетенции, которая предусматривает ознакомление обучаемых с другой культурой высказывания мысли в письменной форме [Сафонова 1991]. Поэтому в процессе формирования речеписьменной компетенции студенты имеют возможность воспринимать и понимать лингвистические средства, отражающие культуру страны, язык которой они изучают.

Итак, мы рассмотрели лингвосоциокультурные характеристики при обучении написанию реферата иностранными студентами, предусматривающие формирование компетенции использования языкового и речевого материала в поэтапном составлении текста в его композиционно-структурной организации, целостности и связности. Как свидетельствует практика, составление реферата как вторичного научного текста вызывает определенные трудности у иностранных студентов, в связи с чем их самостоятельная учебная деятельность должна контролироваться преподавателем при использовании определенного учебно-

методического материала. Следует обратить особое внимание на систему упражнений, обучающих реферированию при поэтапном восприятии компонентов научного текста и всей информации в целом. Среди подобных заданий можно выделить несколько групп в зависимости от реализуемых целей. Назовем некоторые из них: 1 группа заданий на композиционно-смысловой анализ и сжатие прочитанного (определите проблему текста по названию; составьте вопросы к тексту; составьте вопросы к тексту по памяти; выделите композиционные части текста; составьте вопросный/номинативный план к тексту; найдите в тексте информацию, соответствующую следующим пунктам плана; разделите текст на абзацы, выделите главную мысль каждого абзаца; выделите информативные центры абзацев текста; составьте тезисный план; на материале текста закончите предложения, несущие основную информацию; в данные отрывки включите средства связи (союзы, вводные слова и предложения и др.) для получения единого связного текста; соотнесите пункты плана с композиционными частями прочитанного текста; выделите в тексте аргументирующую/иллюстрирующую часть); 2 группа заданий на сокращение слов и словосочетаний (например: то есть – т.е., и так далее – и т.д., и тому подобное – и т.п., и другие – и др.); дайте условные сокращения терминов (например: артериальное давление – АД, острая респираторно-вирусная инфекция – ОРВИ, артериальная гипертензия – АГ, скорость оседания эритроцитов – СОЭ и др.); обозначьте сокращенно в реферате часто повторяющиеся в данном тексте термины (например: хронический бронхит – ХБ; хроническое обструктивное заболевание легких – ХОЗЛ; малоновый диальдегид – МДА; глутатионпероксидаза – ГП и др.). Актуальной также является 3 группа заданий на сжатие текста путем трансформации предложений: передайте информацию, содержащуюся в двух простых предложениях, одним простым, используя причастный/депричастный оборот, однородные члены предложения, распространенные обособленные определения, предложно-надежную группу; преобразуйте сложноподчиненные предложения с придаточными ...(цели, времени, условия, причины, уступительным, определительным) в простое, используя для концентрации содержания различные средства синтаксической конденсации; сконцентрируйте содержание нескольких предложений в одном простом, используя комплекс известных средств синтаксической конденсации; проанализируйте предложенный текст с точки зрения применения в нем средств синтаксической конденсации; сократите информацию предложения за счет исключения средств синтаксической конденсации. Среди 4 груп-

пы заданий на сжатие текста путем сокращения контекста, не несущего основной информации, формулируется следующее: исключите из текста предложения/абзацы, не несущие основной информации. К 5 группе можно отнести задания на сжатие текста путем исключения смысловых фрагментов: сократите текст за счет обоснования выдвинутых тезисов/доказательств, примеров теоретических доказательств; повторений и уточнений, рассуждений различного рода, процесса выведения формул, сведений биографического характера, информации заголовка, описания литературы по теме, истории вопроса, стоимостных и др. подобных характеристик; скажите, можно ли исключить из текста формулы, таблицы, рисунки и др. иллюстрации с целью его сокращения?

Таким образом, учитывая, что многие компетенции письменного реферирования у иностранных студентов-нефилологов уже сформированы ранее, на 3-4м курсах проводится работа по дальнейшему обеспечению и закреплению с помощью рассмотренных заданий полученных результатов при написании рефератов-конспектов, рефератов-обзоров и рефератов-резюме с целью успешной сдачи выпускного государственного экзамена в конце седьмого семестра обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб: Златоуст, 1999. – С. 247.
- Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие. – М.: Высш.шк., 1985. – 127 с.
- Ковальчук Т.И. Лингвистические характеристики реферативного жанра и обучающий потенциал реферирования: автореф. дис. ...на соиск.учен.степ. канд.филол.наук: 10.02.04. – К.: 1980. – 23 с.
- Проблемы текстуальной лингвистики / под редакцией В.А.Бухбиндера. – К.: Вища школа, 1983. – С. 99.
- Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш.шк., Амскорт Интернэшнл, 1991. – 311 с.
- Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений: учеб.пособие для вузов по спец. "Журналистика". – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш.шк., 1984. – 319 с.
- Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. – М.: Учпедгиз, 1947. – 148 с.

Чикваидзе А.А.
Кутаиси, Грузия
**РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ
СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация. В статье рассматривается влияние культуры на невербальные средства общения, приводятся примеры межкультурной синонимии и омонимии жестового языка и др. Подобно семантическим барьерам, культурные различия при обмене невербальной информацией могут создать серьезные преграды для понимания.

Обучение невербальному языку в ситуации межкультурной коммуникации такая же важная задача, как и изучение универсального средства общения - вербального языка.

Ключевые слова: межкультурное общение, невербальные средства общения, язык жестов.

Сведения об авторе: Чикваидзе Анна Алимовна, доктор филологических наук, преподаватель центра иностранных языков.

Место работы: Кутаисский государственный университет им. А. Церетели.

Контактная информация: 4600 Грузия, г. Кутаиси, ул. Тициана Табидзе, д.12.

e-mail: anna-chikvaidze@mail.ru

Chikvaidze A.A.
Kutaisi, Georgia
**THE ROLE OF NONVERBAL
ELEMENTS OF HUMAN
INTERACTION IN THE
INTERCULTURAL
COMMUNICATION**

Abstract. The influence of culture on nonverbal elements of human interaction is considered and many examples of intercultural synonymy and homonymy of gestural language are given in this article. As the other semantic barriers, cultural differences in the process of exchange of nonverbal information may create serious problems to understand. Training to nonverbal language is very important, as the study of the verbal language in the situations of intercultural communication.

Keywords: intercultural communication, nonverbal elements of human interaction, gestural language.

About the Author: Chikvaidze Anna Alimovna, Doctor of Philology, Teacher of the Department of Foreign Languages.

Place of employment: Akaki Tsereteli State University.

В наш век глобализации активно развиваются процессы политической, экономической и культурной интеграции. Представители разных стран взаимодействуют друг с другом во всех сферах жизни. Широко используются достижения информационных технологий (Интернет, социальные сети). Можно сказать, что жизнь современного человека действительно представляет собой опыт межкультурного общения. Для осуществления этих контактов необходимо изучать ино-

странные языки. Язык является самым эффективным, но не единственным, средством человеческого общения. Успешность коммуникации, тем более межкультурной, определяется не только тем, насколько понятна собеседнику словесная речь, но и умением правильно интерпретировать невербальные элементы общения. Указанные аспекты человеческого поведения в процессе общения, вопросы соотношения невербальных языковых кодов с естественным языком не до конца изучены и актуальны в настоящее время. Жесты, мимика, поза, визуальный контакт, манера одеваться, тактильное поведение собеседников, использование ими пространственных отношений, сенсорика и т.д. – все они представляют собой определенные невербальные сообщения, которые составляют существенную часть коммуникативного процесса, поскольку установлено, что с их помощью мы передаем 65-70% информации. Умение декодировать подобного рода элементы поведения собеседника помогает достичь максимального взаимопонимания. Элементы вербальной и невербальной коммуникации могут дополнять, дублировать, подчеркивать, усиливать, опровергать и замещать друг друга.

Следует отметить, что между культурой и невербальным поведением существует непосредственная связь. На невербальное поведение культура оказывает столь же значительное влияние, как и на вербальный язык. «Культура, наряду с биологическими характеристиками, полом и чертами личности, является одним из важнейших факторов, влияющих на интерпретацию невербального поведения; в сочетании с социальным окружением и другими когнитивными и аффективными факторами, она играет значительную роль в общем восприятии человека» [Мацумото 2003]. Люди всех культур учатся использовать и воспринимать невербальное поведение при общении с другими индивидами и руководствуются повсеместно принятой в их культуре системой базовых правил. Благодаря этой системе представители одной культуры взаимодействуют, избегая двусмысленностей. Невербальный код успешно работает в рамках одной культуры.

Сила влияния культуры на невербальное поведение особенно заметна в процессе межкультурного общения. Представители различных культур используют собственные правила для построения своего невербального поведения и применяют эти же правила для интерпретации невербального поведения других. Поэтому, общаясь с представителем другой культуры, люди часто ложно интерпретируют их поведение. Например, если японец кивает головой и произносит слово «хэй», наилучшим переводом слова будет «да». Но в японском языке

«хэй» совсем не обязательно означает «да». Оно может означать «да», иногда «может быть» и даже «нет». В сочетании с этим элементом невербального поведения (кивком головой) для японца оно наверняка будет обозначать совсем не то, что для европейца. Многие международные переговоры не прошли успешно из-за неправильной интерпретации именно этого поведения, поскольку другая сторона считала, что японцы согласны с чем-то и дело решено. Для японца же это может быть просто сигнал собеседнику о том, что он внимательно слушает. Такого рода культурные различия становятся источником и многих межличностных конфликтов.

Итак, подобно семантическим барьерам, культурные различия при обмене невербальной информацией могут создавать значительные преграды для понимания. В данной работе мы обращаемся к оптико-кинетической системе знаков (жесты, позы, мимика, взгляды), а именно – к жестам. Существуют разногласия по поводу того, являются ли некоторые жесты культурно обусловленными или генетическими. Например, почесывание или потирание рук, зевота и др. можно отнести к физиологическим жестам (жесты-адапторы). Но большинство жестов являются приобретенными, и значение многих движений и жестов культурно обусловлено и поэтому межкультурные различия проявляются в них особенно ярко. Например, для выражения одобрения в общественных местах немцы не аплодируют, как это принято во многих культурах, а свистят, кричат и стучат костяшками пальцев. В различных культурах по-разному принято подзывать к себе официанта. В США движением руки поднимают указательный палец со словами «официант!» или «извините!» В Европе же слегка постукивают ложкой по стакану. На Ближнем Востоке принято хлопать в ладоши, в Японии приподнимают руку ладонью вниз, а в Испании и Латинской Америке – ладонью вверх, сжимая и разжимая при этом пальцы. Как вербальные языки отличаются друг от друга в зависимости от типа культур, так и невербальный язык одной нации отличается от невербального языка другой нации. В то время, как один жест может быть общепризнанным и иметь четкую интерпретацию у одной нации, у другой нации он может не иметь никакой смысловой нагрузки, или иметь совершенно противоположное значение.

Обычно жесты классифицируют следующим образом: жесты-иллюстраторы – выразительные жесты, сопровождающие речь; конвенциональные жесты (эмблемы), которые используются при приветствии или прощании, приглашении, запрещении, оскорблении и т.п.; модальные жесты – жесты одобрения, неудовольствия, страдания,

раздумья, растерянности, подавленности, разочарования, радости, удивления т.д., выражающие эмоциональное состояние человека, его отношение к окружающему; религиозные жесты (например, жесты христиан, мусульман, иудеев во время молитвы). К данной классификации можно добавить социальные и профессиональные жесты.

Многие культуры демонстрируют различия в использовании жестов-иллюстраторов. Некоторые культуры (например, еврейская и итальянская) поощряют использование экспрессивных жестов во время разговора. Другие (например, японская и тайская) рекомендуют соблюдать сдержанность в жестикуляции. В исследованиях М. Аргайла изучались частота и сила жестикуляции в разных культурах (в течение одного часа финны жестикулировали 1 раз, итальянцы – 80, французы – 20, мексиканцы – 180). Из-за культурных различий в значении экспрессивных жестов и допустимости их использования у людей может сложиться отрицательное впечатление, которое впоследствии способно оформиться в негативные стереотипы.

Можно привести множество примеров межкультурных различий и в использовании конвенциональных жестов. Например, из-за таких, казалось бы, совершенно естественных жестов, как знак «о'кей» (большой палец, поднятый вверх), покачивание головой, знак «V» и др., американские путешественники по незнанию часто попадали в трудные ситуации. Известен пример, когда один американский политик был с визитом в Латинской Америке. Он демонстрировал свое дружелюбие окружающим, подчеркивал, что США хотят оказать помощь этой стране, но визит оказался безуспешным из-за одного неверно понятого жеста! Политик показал американский жест «о'кей», совершенно неприличный и неприемлемый в Латинской Америке. Тот же жест в виде кружка не стоит использовать в определенных частях Европы, где он считается вульгарным. Во Франции он означает «ноль» или «ничего», в Японии – «деньги», в Тунисе – «я убью тебя», а в Венесуэле эта жестовая форма имеет явно выраженный неприлично-сексуальный смысл. На Мальте же таким способом метафорически изображают мужчину – пассивного гомосексуалиста.

Знак «V» широко используется в США со значением «победа» («Victoria»). Говорят, что некоторые греческие и американские военнослужащие однажды, возможно, невольно оскорбили британского премьер-министра Уинстона Черчилля, показывая этот знак с ладонью, повернутой к себе, а не вовне. Такой жест в Англии является выражением пренебрежения. Знак «V» обычно

демонстрируется с ладонью, повернутой вовне. Но в Греции этот жест оскорбителен. Он произошел от обычая бросать грязь и мусор с мостовой в преступников, когда их водили по улицам [Мацумото 2003].

Еще более противоречив распространенный жест, который в русской культуре называется «фигой». В зависимости от принадлежности к той или иной культуре он воспринимается как шуточный жест, как жест-издевка, как защитный знак, как символ плодородия, как непристойный жест или как знак презрения и т.д. Даже в настоящее время в Италии, Сербии, Англии, Шотландии верят в оберегающую силу фиги, а последователи религиозного течения Макумба в Южной Америке (в Бразилии) носят изображение фиги в виде брелка на шее. Указанные случаи являются яркими примерами межкультурной омонимии (случаи, когда одинаковые или похожие друг на друга формы имеют в разных культурах разные смыслы).

Приведем еще примеры межкультурной синонимии (случаи, когда одно и то же значение по-разному кодируется в разных культурах). Например, жест приветствия поражает своим разнообразием. В различных культурах он может выражаться поклоном, кивком головы, поднятием бровей, ударом руки, объятием, биением черепа до крови и т.д. В Бирме, Монголии и Лапландии в знак приветствия люди обнюхивают друг друга. В Амазонии приветствие выразится взаимным похлопыванием по спине, а на островах Торреса для приветствия изгибают правую руку в форме крюка и почесывают ладони друг другу. Эскимосы приветствуют незнакомцев ударом кулака по голове или по плечу, а полинезийцы обнимают и потирают спину собеседника. Испанцы, колумбийцы и мексиканцы восхищение выражают сочетанием прикладывания к губам трёх пальцев и звука поцелуя, а в Бразилии прикосновением к мочке уха.

Эти примеры свидетельствуют о том, что неправильные толкования жестов могут привести к недоразумениям, если не учесть национальную принадлежность человека. Национальные культуры слишком различны, чтобы взаимодействовать без проблем. В современном мире невозможно обойтись без межкультурного общения на самых разных уровнях. При этом недостаточно знание языка. Людям нужно понимать и правильно интерпретировать невербальные элементы общения. «Молчаливый» язык является важным и эффективным средством межкультурной коммуникации. За многие годы появилось множество свидетельств, демонстрирующих, как культурные различия в невербальном поведении могут воздействовать на разнообразные

практические ситуации повседневной жизни. Последние кросс-культурные исследования подтверждают важную роль невербального поведения в жизни людей и возможности практического применения знаний о культурных различиях в этой сфере. Например, Шнеллер изучал связанные с культурой отличия в невербальном поведении эфиопских эмигрантов в Израиле и возникшие у них проблемы с адаптацией в новой культуре; Галлоуэй указывал на важность понимания культурных различий в невербальном поведении в общении между учениками и преподавателями, утверждая, что раз «невербальное поведение явно имеет практическое значение для работников образования, то его следует рассматривать с мультикультурной точки зрения» [Мацумото 2003] и др. Исследование невербального языка различных народов позволяет постичь особенности их национальной ментальности и мировосприятия. Это знание предоставит больше возможности для воспитания культурной компетенции людей. Обучение невербальному языку в ситуации межкультурной коммуникации такая же насущная и важная задача, как и изучение универсального средства общения - вербального языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для высших учебных заведений / под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
- Мацумото Д. Психология и культура. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/index.php.
- Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 224 с.
- Пиз Аллан. Язык телодвижений. Как читать мысли по жестам. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ligis.ru/librari/2440.htm>.
- Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
- Цзин Фань. Невербальный язык в межкультурной коммуникации: дис. ... канд. культурол. наук. – Улан-Удэ, 2001. – 159 с.

Ярина Е.Г.

Екатеринбург, Россия
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА
ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК
УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ
СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ
ШКОЛЫ**

Yarina E. G.

Ekaterinburg, Russia
**USAGE OF PROJECT METHODS OF
TEACHING AT THE LESSONS OF
ENGLISH AS MEANS OF RESEARCH
COMPETENCE FORMATION IN
SECONDARY SCHOOL SENIOR
STUDENTS**

Аннотация. Рассмотрена проблема усиления прагматических аспектов изучения языка (развитие исследовательской компетенции) старших школьников с использованием проектной методики.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, метод проектов.

Сведения об авторе: Ярина Екатерина Геннадьевна, учитель высшей категории.

Место работы: СУНЦ, Уральский федеральный университет.

Контактная информация: 620078, г. Екатеринбург, Библиотечная, 29-А, 92.
e-mail: kareyarina@mail.ru.

Abstract.The problem of practical aspect of learning foreign languages in high school (research competence development) is discussed on the example of teaching using project methods.

Keywords: research competence, projects.

About the Author: Yarina Yekaterina Gennadyevna, teacher of English

Place of employment: SESC Ural Federal University.

Для раскрытия содержания понятия «исследовательская компетенция» требуется рассмотреть две его составляющие: «компетенция» и «исследовательская». Компетенция (в переводе с латинского *competence* - право судить; *competere* - годиться, подходить) в различных словарях трактуется как а) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; б) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица.

Для нас компетенция важна с точки зрения способности личности хорошо ориентироваться в окружающем его мире, эффективно, автономно и творчески решать любую проблему. «Исследование» - термин, свободно используемый в каждодневной речи, чтобы описать множество действий, таких как сбор информации, доходящей до глубинных теорий, и производящей замечательные новые продукты. Важным моментом является то, что учащийся или практик, начинающий программу академических или практических

© Ярина Е.Г., 2014

исследований, должен иметь ясное представление о том, что слово «исследование» действительно означает.

Оксфордский Энциклопедический английский Словарь определяет это как:

(а) систематическое изучение материалов, источников и т.д., чтобы установить факты и сделать новые выводы

(б) попытка обнаружить новые или сопоставить старые факты и т.д. научными исследованиями предмета или курсом критического исследования.

Является бесспорным то, что есть много различных мнений и подходов к исследованию. Однако, как средство достижения большего понимания нашего мира, исследование отличается от двух других основных и более древних средств: опыта и рассуждения.

Процесс исследования включает тщательное тестирование полученных результатов, и методы и результаты открыты для всеобщего внимания и критики. Ясно, что, чтобы провести исследование, нужно начать с определения вопроса, который требует ответа. Это может быть развёрнуто в проблему исследования: основу научно-исследовательской работы.

Учащиеся, начинающие свой исследовательский курс, и опытные практики, желающие начать исследование, владеют различным уровнем знания и степенью опыта в выбранной области исследования.

Одна из первых задач на пути к выбору подробной темы исследования состоит в том, чтобы найти вопрос, нерешенное противоречие, пробел в знании или неудовлетворённой потребности в рамках выбранного предмета. Этот поиск требует понимания развития этой области на данный момент и любознательного и подвергающего всё сомнению ума. Несмотря на то, что мир изобилует вопросами и нерешенными проблемами, не каждая из них - подходящий предмет для исследования. Так какие особенности нужно искать, которые могли бы привести к подходящей проблеме исследования? Вот список самого важного:

1. Это должно быть очень интересно для Вас. Вы должны будете провести много месяцев, исследуя проблему. Живой интерес к предмету будет неоценимым стимулом упорно продолжать заниматься.

2. Проблема должна быть важной. Она не стоит времени и усилия человека, расследующего тривиальную проблему или повторяющего работу, которая уже была проведена где-либо в другом месте.

3. Она должна иметь чёткие границы. Следует принять во внимание время, за которое Вы должны закончить работу, и глубину, до

которой будет рассмотрена проблема. Вы можете исследовать широкую область только поверхностно, и чем больше Вы ограничиваете область, тем более подробным исследование может быть. Вы должны также принять во внимание расходы на необходимые путешествия и так далее.

4. Вы должны быть в состоянии получить запрошенную информацию. Вы не можете провести исследование, если Вы не в состоянии собрать релевантную информацию по Вашей проблеме, или потому что Вы испытываете недостаток в доступе к документам или другим источникам, и/или потому что Вы не добились сотрудничества людей или организации, важных для Вашего исследования.

5. Вы должны быть в состоянии сделать выводы, связанные с проблемой. Проблема должна быть той, для которой исследование может предложить некоторое решение, или, по крайней мере, устранить некоторые ложные 'решения'.

6. Вы должны быть в состоянии определить проблему ясно и кратко. Точное, хорошо продуманное и полностью чётко сформулированное положение, понятное любому, должно объяснить проблему.

Проект — это «самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности». Подготовка и реализация собственных (творческих) проектов является заключительным этапом определенного цикла работы над развитием и совершенствованием умений во всех видах речевой деятельности.

Темы проектов, выбираемые самими учащимися или предлагаемые учителем, определяются в зависимости от того, происходит обучение в языковой среде или вне её. В условиях языковой среды круг тем шире и разнообразнее, возможности непосредственного общения с носителями языка больше. Вне языковой среды основными источниками получения информации для творческих проектов являются печатные материалы, аудио- и видеозаписи; соответственно круг тем проектов и возможности их исполнения ограничены. В этих условиях творческим проектом может быть серия интервью на определенную тему с последующим обобщением и представлением результатов, создание радиопередачи, видеопфильма или собственного журнала, брошюры о местных достопримечательностях и т. п.

Творческий проект обычно рассчитан на продолжительное время, может быть индивидуальным, но чаще он ориентирован на небольшую группу, а иногда и на весь класс. Проект является самостоя-

тельным, открытым видом работы и поэтому не может жестко регламентироваться и контролироваться учителем.

Работа над проектом включает в себя три стадии: 1) планирование (planning), 2) подготовка и исполнение проекта (carrying out the project), 3) обсуждение и оценка проекта (reviewing).

В процессе подготовки и осуществления творческих проектов учащимся дается возможность самим конструировать содержание общения. Большую роль в ходе решения проблемных задач играет непроизвольное запоминание языкового материала (лексических средств и грамматических структур).

Основная часть работы над проектом проводится учащимися самостоятельно, внеаудиторно. В классе при участии учителя проходят начальная и заключительная стадии (в зависимости от вида). В целом роль учителя состоит в том, чтобы создать условия, максимально благоприятные для раскрытия и проявления творческого потенциала учащихся, координировать работу, помочь преодолеть непредвиденные трудности, которые могут возникнуть.

При осуществлении собственных проектов реализуется принцип гуманизации обучения: ориентация на личность обучаемого (Learner-centred approach), учет его возрастных интересов и уровня развития, раскрытие творческого потенциала и степени самостоятельности. Участие в проекте развивает умение работать в коллективе. С точки зрения обучения иноязычной речи самым большим достоинством творческих проектов является то, что они предусматривают естественную взаимосвязь всех четырех видов речевой деятельности, с возможным преобладанием одного вида на отдельных этапах в зависимости от характера проекта. Задача учителя — способствовать наиболее эффективному проявлению этого свойства проектов.

Работа над собственными проектами при обучении иностранному языку отражает современную тенденцию в образовании — ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения (discovery learning), широкое использование проективных приемов, которые приучают учащихся творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации.

Поощряя учащихся двигаться из классной комнаты в мировую, проектную работу, учитель помогает соединять промежуток между изучением языка и использованием языка. Поэтому, это - ценное средство распространения навыков общения, приобретенных в классной комнате.

В проектной работе учащиеся становятся ответственными за их собственное изучение. Они выбирают и изобретают проект, с преподавателем, действующим как координатор и «помощник» или консультант. Учащиеся сами ставят задачу — определяют потребности языка, которые зависят от задачи; учащиеся обращаются к преподавателю, когда это необходимо.

Это - различие между мотивацией, которая навязывается извне и мотивацией, которая возникает изнутри. Мотивация находится непосредственно в самом проекте. Учащемуся, наконец, предложена возможность использования навыков языка, уже приобретенных в ситуации, которая является новой, спорной, и реальной. Проект основывается не только на знакомом и предсказуемом, но также и на незнакомом и непредсказуемом.

Ясно, если учащиеся должны выполнить проектную работу, они должны иметь некоторую конечную цель в языке. Но эта потребность не должна ограничивать объём использованного языка, чтобы усреднить продвинутых учащихся.

В дополнение к силе мотивации проектная работа также обеспечивает способ объединить эти четыре навыка. Под этим подразумевается развитие навыков языка, не наложенных извне, но возникающих, естественно, изнутри, и развивающихся кумулятивно в ответ на основную цель, а именно, проект.

Потребность в данном навыке не происходит в установленном порядке относительно других навыков. Специфическим навыком можно заняться индивидуально, но это не подразумевает, что это делается отдельно от других. В проектной работе навыки не рассматривают в изоляции, но объединяются.

В начальных стадиях проекта — стимул, обсуждение, переговоры — там можно больше говорить и слушать, чем читать и писать (хотя кое-что, что учащийся читал, может вполне вызвать обсуждение). Как только проект пойдет полным ходом, учащиеся будут использовать все четыре навыка одновременно. Говорение и слушание (например, в интервью), при письме (делающие примечания), и чтение (брошюры, буклеты, второстепенный материал) - короче говоря, объединяя (комбинируя) навыки.

Различные проекты, конечно, требуют различных действий. И поэтому различные навыки будут преобладать в различных стадиях. Например, «Проблема исчезающих языков» выделяет проект, основанный на проблемах стран Третьего мира. Здесь, учащиеся должны читать прежде, чем они могут говорить на теме. По контрасту, выпуск

журнала, ясно требует обсуждения и обмена идеями прежде, чем учащиеся начинают читать или писать.

Английский язык - международная среда связи. В большинстве стран будут свободно доступны полезные источники материала на языке, который учащиеся (и преподаватели) должны выявить. Посольства, консульства, большие фирмы — все предлагают готовый материал по-английски. Итог: нет необходимости жить в англоговорящей стране, чтобы выполнить проект. Не окружающая среда определяет успех проекта, а мотивация учащихся. Материал может быть найден, если его хотят найти.

Наконец, хотелось бы подчеркнуть огромную выгоду проектной работы, и для учащихся, и для преподавателей. Мотивация учащихся начинается с их личных инвестиций в проекте. Это побуждение поддержано в процессе работы. Во-первых, потому что это предоставляет им возможность заняться в классной комнате языком, в котором они сами видели потребность. Во-вторых, потому что проект позволяет им использовать выходной язык в реальных ситуациях. В-третьих, потому что в большинстве случаев это ведет к материальным результатам — продукту, которое они сами создали. И, наконец, потому что это ведет к углублению личных отношений, которых так трудно достигнуть в работе в классной комнате сегодня — между учителем и учащимися и среди учащихся непосредственно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

Ушакова О.В. Формирование исследовательской компетенции обучающихся средствами современных педагогических технологий (на примере химии). - Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2010. – 43 с.

Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2010. – №5. – С.3-12.

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УрГПУ основан в 1937 году. Является ведущим образовательным учреждением в области преподавания иностранных языков и повышения квалификации преподавателей вузов и учителей в Уральском регионе, а также готовит специалистов в сфере устного и письменного перевода. Лицензирован и аккредитован. Имеет давние и прочные связи с зарубежными образовательными учреждениями и центрами, многолетние традиции научного и культурного обмена с Германией, Австрией, Францией, Великобританией и США; тесно сотрудничает с факультетами иностранных языков и кафедрами С.-Петербурга, Москвы, Н.Новгорода, Н. Тагила и др. городов РФ. Имеет высокий рейтинг в научном мире.

В состав ИИЯ входят **6 специализированных кафедр**:

- английского языка,
- английской филологии и сравнительного языкознания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- перевода и переводоведения,
- профессионально-ориентированного языкового образования,

а также

- 5 ресурсных языковых центра (языковое образование, немецкий, французский, испанский, австрийский),
- магистратура,
- аспирантура, докторантура,
- центр дополнительного образования,
- подготовительные курсы (уровень ЕГЭ).

Научные школы

Научные исследования в институте проводятся в рамках комплексных тем: "**Типологические аспекты функционирования и эволюции языков**", "**Оптимальные технологии обучения иностранным языкам в системе профессионального образования**". Исследования проводятся в двух направлениях: 1) сопоставительное языкознание; 2) теория и методика обучения ИЯ.

Оба направления соответствуют профилю подготовки специалистов, бакалавров, магистров. Результаты исследования реализуются в учебном процессе УрГПУ, вузов Свердловской области и Уральского региона.

К настоящему моменту сформировались несколько научных школ института:

- профессора И.А.Гиниатуллина - "Методика самостоятельной учебной деятельности"
- профессора З.И.Комаровой-«Сопоставительное терминоведение»
- профессора Н.В.Пестовой - "Сопоставительная лингвистическая поэтика"
- профессора Н.А.Пирогова - "Сравнительно-историческое, типологическое, сопоставительное языкознание"
- профессора Н.Н.Сергеевой - "Методика обучения иностранным языкам в системе профессионального образования"
- профессора В.П.Хабирова - "Креолистика и социолингвистика"
- профессора Е.В.Шустровой – "Когнитивная лингвистика"

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

**«Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»
ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ**

Материалы по итогам конференций размещаются в электронной библиотеке ИИЯ УрГПУ <http://ifl.uspu.ru/lib>

Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть II

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной международной научной конференции
7 февраля 2014 года
г. Екатеринбург, Россия

Подписано в печать 07.04.14. Формат 60Ч841/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.
www.usru.ru

Оригинал-макет О. В. Быкова

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2014 г.