

**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  
30-31 января 2015 года  
г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2015

УДК 81(06)

ББК Ш12/8

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, 30-31 января 2015 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – Ч.П. – 156 с.

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» 30-31 января 2015 года.

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

ISSN

УДК 81(06)

ББК Ш12/8

А 43

© Институт иностранных языков, 2015  
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2015

## Содержание

<b>Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация.....</b>	<b>5</b>
<i>Безбородова С. А.</i> Особенности обучения иностранному языку студентов Горного вуза.....	5
<i>Богатов А.А.</i> Система упражнений как эффективное средство формирования лексического навыка .....	12
<i>Григорьева А.В.</i> Профессионально-страноведческие интересы студентов транспортных вузов.....	18
<i>Демидова К.И.</i> Особенности ЯКМ на уральской территории и их причины.....	23
<i>Еловская С.В.</i> Модернизация иноязычного образования .....	30
<i>Закирьянова А.Х.</i> Оптимизация процесса формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции .....	35
<i>Копылова Ю.В.</i> Специфические особенности обучения английскому языку в условиях дополнительного образования.....	39
<i>Криворучко А.И.</i> Деонтологические принципы речевого поведения переводчика юридических текстов как субъекта межличностной и межкультурной коммуникации.....	45
<i>Крысенко Т.В., Суханова Т.Е.</i> Об обучении иностранных студентов русскому речевому этикету .....	50
<i>Куклина С.С.</i> Организационно-функциональные основы учебной деятельности студентов по освоению профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.....	58
<i>Миков В.Ю.</i> Этапы в обучении иностранному языку .....	65
<i>Молчанова М.Л.</i> Использование средств ИКТ в современном образовании.....	70
<i>Разумкова Н.В.</i> Дидактический потенциал лингвофольклористики в системе обучения русскому языку как иностранному .....	75

<i>Романов П.С.</i> Каузативные модели лингвистической тревожности в зарубежной науке .....	81
<i>Романова Г.В.</i> Интерактивная доска как техническое средство обучения для реализации современного метода работы с информацией.....	90
<i>Скопова Л.В., Лобанова Н.Н., Ключникова Н.В.</i> Комплексный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе .....	95
<i>Скробнева Т.Г.</i> Использование художественного видео в обучении английскому языку студентов-лингвистов .....	101
<i>Стренадюк Г.С., Лисачёва Л.В.</i> Формирование языковой компетенции при подготовке специалистов в области энергетики в процессе обучения немецкому языку .....	108
<i>Тросклер Е.В.</i> Обучение академическому письму студентов, изучающих английский язык: проблемы и мифы .....	114
<i>Фесенко О.П., Федяева Е.В., Бесценная В.В.</i> Кейс-технология как средство реализации принципа коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного.....	120
<i>Цаулян М.В.</i> Проблема культурной идентичности для межкультурной коммуникации на занятиях английского языка .....	126
<i>Цыганенко В.В.</i> Обучение русскому языку иностранных студентов-нефилологов на материале профессионально-ориентированных текстов.....	130
<i>Чикваидзе А.А.</i> Развитие когнитивного пространства билингвов .....	136
<i>Щербакова И.В.</i> Использование технологии проблемно – диалогического обучения на уроках английского языка при введении ФГОС ООО.....	142
<i>Ярина Е.Г.</i> Проблемный подход в обучении английскому учащимся старших классов средней школы.....	149

# *Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация*

---

УДК 37.016:811.1

*Безбородова С.А.*

Екатеринбург, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГОРНОГО ВУЗА**

Аннотация. Статья посвящена выделению особенностей обучения иностранному языку студентов в горном вузе на основе психолого-педагогических положений о возрастных отличительных чертах юношества.

Ключевые слова: *гендерный подход, профессионально-ориентированный характер обучения, самосовершенствование личности, развитие психики, коммуникативная направленность, самостоятельная деятельность.*

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.

*S. A. Bezborodova*

Ekaterinburg, Russia

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

Abstract. The article studies the problem of distinguishing the peculiarities of teaching foreign language the students of Mining University according to the psychological and pedagogical statements about age-specific distinguishing traits of youth.

Keywords: *gender approach, professionally-oriented pattern of teaching, self-perfection of personality, mentality development, communicative orientation, self-contained activity.*

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

---

Для эффективного развития иноязычной профессиональной лексической компетенции на основе психолого-педагогических положений о возрастных отличительных чертах юношества [И. С. Кон, 1989; Т. В. Склярова, 2004; Б. С. Волков, 2006] выделим особенности обучения иностранному языку применительно к студентам горного вуза.

© Безбородова С.А., 2015

*1. Гендерный подход в обучении* студентов горного университета иностранному языку. Гендерный подход в образовании – это индивидуальный подход к проявлению обучающимся своей идентичности, что в дальнейшем даёт человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Гендерный подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности, что позволяет мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои способности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации и оптимизации межличностных отношений. Иными словами, различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами [Каменская, 2006].

Гендер (англ. gender, от лат. gens – род) – социальный пол, социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [Педагогическое обозрение, 2013].

Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку понимается как педагогическая организация процесса обучения с учетом гендерной идентичности личности, что способствует более полной реализации иноязычных речевых потенциалов обучаемых, расширяет коммуникативные возможности студентов в речевых ситуациях, связанных с гендерными отношениями и стереотипами изучаемых лингвокультурных сообществ [Овчинникова, 2007].

Гендерные исследования достаточно серьезно разрабатываются в работах отечественных ученых на современном этапе: Т. В. Бендас, 2006; Е. Н. Каменская, 2006; И. С. Кон, 2003; Т. Е. Овчинникова, 2007; Л. И. Столярчук, 2004; Л. П. Шустова, 2006, 2008; М. К. Уланова, 2008; Я. С. Соловьев, 2007; В. А. Петрова, 2007. Данные исследования привели к выделению гендерных различий между девушками и юношами на различных уровнях.

Различия на психологическом уровне. Девушки: более развито левое полушарие, обеспечивающее регуляцию речи и

письма; имеют преимущественно долговременную память; развито наглядно-образное мышление; адаптация к среде проходит через переживания, иногда через эмоциональные срывы; легче переносят эмоциональный стресс; субъективная самооценка, так как упор делается на испытываемые чувства и переживания. Юноши: более развито правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов; имеют преимущественно кратковременную память; обладают абстрактным мышлением; легкая адаптация к окружающей среде; с трудом переносят стресс; объективная самооценка

Различия на физическом уровне. Девушки: меньшая масса тела, но большая грация, гибкость и подвижность; быстрее развивают точность и координацию движений; визуальное восприятие информации происходит по горизонтали. Юноши: большая масса тела и физическая сила; менее развита точность и координация движений; доминирует визуальный обзор пространственных образов по вертикали.

Различия на когнитивном уровне. Девушки: доминирует количественный подход к изучению учебного материала; стройность и четкость анализа; склонность к алгоритму, выполнению действия по шаблону; скорость внимания ниже, чем у юношей; пристрастие к монологу и повествованию. Юноши: доминирует качественный подход к изучению учебного материала; синтетический подход, умение обобщать на рациональной основе; высокая скорость концентрации внимания; склонность к диалогово-дискуссионной деятельности.

Различия на поведенческом уровне. Девушки: скрытны, послушнее, приветливее; раньше, чем юноши, понимают, какими их хотят видеть окружающие; высокий уровень чувствительности и социальной ответственности; слуховой способ познания действительности, появляется интерес к чтению, любят петь, рассказывать стихи. Юноши: более оптимистичны, открыты; показатель гуманных отношений в совместной деятельности выше; низкая способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения; более четкое визуальное восприятие пространства, им интереснее смотреть иллюстрации, конструировать.

В образовательном процессе необходимо учитывать особенности, характерные для юношей: они включаются в работу медленнее, пик активности приходится на середину урока; у них высокая активность умственной работы, необходим высокий темп подачи материала, следует иметь запас дополнительных разноуровневых заданий по теме; акцент на самостоятельность принимаемых решений; для мотивации к деятельности использовать разнообразную, нестандартно поданную информацию; активные методы обучения; режим поисковой активности, «мозговой штурм», логические выводы, построение алгоритма; смена видов деятельности; задания продуктивного характера; правила через практические действия; положительная конструктивная оценка выполненной работы; групповая форма работы с элементами соревновательности [Педагогическое обозрение, 2013].

2. *Профессионально-ориентированный характер обучения.* Юность выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и своего места в жизни, выбор смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции. Слово «студент» – латинского происхождения, в переводе на русский язык означает «усердно работающий, занимающийся», то есть овладевающий знаниями. Студенческий период – сенситивный период для формирования профессиональной направленности личности, среди студентов преобладает направленность на получение профессии, а среди студенток – на получение образования. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии.

3. *Направленность обучения на самосовершенствование личности студентов средствами иностранного языка.* Строиться на основе стремления заново и критически осмыслить все окружающее, сравнения имеющегося индивидуального опыта с действительностью, самоутверждения своей самостоятельности и оригинальности, создания собственных теорий, максимализма суждений. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности.

4. *Учет развития всех уровней психики применительно к обучению иностранному языку.* Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности, или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт – процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др. Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития абстрактно-теоретического мышления, наивысшей скорости оперативной памяти, концентрации и переключения внимания, высокого уровня развития пространственных представлений, действенно-практического интеллекта, решения вербально-логических задач. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере ранее – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров – высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т.е. действенно-практического интеллекта.

5. *Коммуникативная направленность обучения, реализуемая в парной или групповой формах.* Одна из важных потребностей в юношеском возрасте – потребность в общении. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей, развитию товарищества, дружбы, стимулирует обмен знаниями и опытом, мнениями, настроениями и переживаниями. Партнерское общение, моральная поддержка ровесников, «повышенная подверженность» влиянию ровесников, которая обуславливает единообразие вкусов, стилей поведения, норм морали.

6. *Развитие самостоятельной деятельности студентов по овладению иностранным языком.* Студенческий период отмечается повышением удельного веса самостоятельной работы в формировании качеств, опыта, приобретения знаний и умений, необходимых студенту как будущему специалисту. Одной из основных задач работы со студентами – первокурсниками является ознакомление их с методами рационализации и оптимизации

ции самостоятельной работы по всем дисциплинам курса обучения.

Из всего вышесказанного следует, что для того, чтобы развитие иноязычной профессиональной лексической компетенции стало для студентов эффективнее, необходимо учитывать особенности обучения иностранному языку на основе психолого-педагогических положений о возрастных отличительных чертах юношества.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пос. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

Волков Б. С., Психология юности и молодости: уч. пособие. – М.: Академический проект: Трикста, 2006. – 256 с.

Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике: дис. ... докт. пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 410 с.

Кон И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989.

Кон И. С. Ребёнок и общество: учеб. пос. для студентов вузов. – М.: Academia, 2003. – 334 с.

Овчинникова Т. Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2007. – 206 с.

Педагогическое обозрение. Гендерный подход в образовании. – Новосибирск: Изд-во Городского центра развития образования, 2013. – №1-2.

Петрова В. А. Гендерные особенности обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста: на материале английского языка. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19. – Великий Новгород, 2007. – 212 с.

Склярова Т. В. Возрастная педагогика и психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. В. Склярова, О.Л. Янушкявичене. – М.: Покров, 2004. – 143 с.

Соловьев Я. С. Гендерный подход в обучении истории в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2007. – 262 с.

Столярчук Л. И. Теоретико-методологические аспекты воспитания: гендерное измерение // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр.; под ред. Н.К.

Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 54-61.

Уланова М. К. Гендерный подход в обучении иностранному языку старших дошкольников в условиях ДОУ: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2008. – 159 с.

Шустова Л. П. Проблема формирования толерантности старшеклассников на основе гендерного подхода // Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 142–144.

Шустова Л. П. Формирование гендерной толерантности у старшеклассников: учебно-метод. пос. / под общ. ред. Р.Р. Загидулина. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – 48 с.

**Богатов А.А.**

Тула, Россия

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ  
КАК ЭФФЕКТИВНОЕ  
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА**

Аннотация. Статья рассматривает вопросы формирования лексического навыка и необходимых компетенций. Важнейшим звеном является формирование связей слова. Этим целям служит система лексических упражнений.

Ключевые слова: лексическая единица, формирование связей слова, типы лексических упражнений.

Сведения об авторе: Богатов Александр Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка.

Место работы: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого.

Контактная информация: 300045, г. Тула, ул. Перекопская, 5, кв. 94;  
e-mail: bogatov@tspu.tula.ru.

**Bogatov A.A.**

Tula, Russia

**A SYSTEM OF EXERCISES AS  
AN EFFECTIVE MEANS TO  
BUILD VOCABULARY SKILLS**

Abstract. The article under consideration deals with questions of the development of lexical skills and necessary competences. The major link is forming the relations of a word. These goals are achieved by means of a system of lexical exercises.

Keywords: a lexical unit, forming of relations of a word, types of lexical exercises.

About the Author: Bogatov Alexandr Alexandrovich, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Chair of the German Language.

Place of employment: Tula State Pedagogical University.

Формирование лексического навыка было и остаётся проблемой весьма актуальной. Это вызвано несколькими причинами: отрицанием любой работы с изолированным словом, отсутствием обучения рациональным приемам запоминания, необходимостью одновременного усвоения формы и значения лексической единицы. Слова и лексические выражения имеют фонетическую и орфографическую формы, а также грамматические (морфологические и синтаксические) правила употребления. И всё это накладывается на значение. Именно поэтому работа с лексическими единицами представляет собой такую сложную учебную проблему.

© Богатов А.А., 2015

Глубинной сущностью формирования лексического навыка является формирование связей слова. Различают парадигматические и синтагматические связи. Ведущими парадигматическими являются:

1. Формирование прочных связей между слуховым, зрительным, речедвигательным и графомоторным образами слова (формирование единства модальностей слова);

2. Формирование микростереотипа перевода «слово родного языка – слово иностранного языка» и наоборот;

3. Формирование категорийных связей – включение слова в какой-то ряд семантически однородных слов.

К наиболее важным синтагматическим относятся:

4. Понятийные – совокупность межсмысловых связей, сконцентрированная в каком-нибудь слове. В таких сочетаниях выражены все существенные признаки общего характера и индивидуальны для опыта данного человека;

5. Тематические связи (Н.И.Жинкин). Большинство слов вписываются в ареал нескольких тем. Чем больше тем, тем эластичнее словоупотребление;

6. Конкретно-категорийные стереотипы. В предложении часть лексики функционально фиксирована и должна запоминаться в виде конкретного лексического заполнения;

7. Слова, преимущественно узловые по темам, фиксируются в памяти в готовых словосочетаниях и предложениях.

На формирование указанных связей и должна быть направлена система лексических упражнений. Именно они призваны оказывать помощь в узнавании, понимании значения, запоминании, вызове из памяти и корректном употреблении новых лексических единиц (далее ЛЕ). Исходя из этого в качестве цели и задач этих упражнений должно выступать формирование у обучаемых следующих компетенций:

- Узнавание и активизация ранее усвоенных ЛЕ;

- Расширение возможностей понимания и запоминания ранее не встречавшихся ЛЕ за счёт использования имеющихся лингвистических знаний (потенциальный словарный запас, развитие языковой догадки);

- Расширение лексического запаса за счёт использования правил словообразования.

Опыт показывает, что непосредственно лексическим упражнениям уделяют в учебном процессе, как правило, второстепенное значение. Работа над новой лексикой, за исключением процесса семантизации, является типичным домашним заданием, для выполнения которого обучаемые вынуждены разрабатывать свои собственные приёмы.

В зависимости от критерия положенного в основу, в методике существует огромное количество различных классификаций лексических упражнений. Рассмотрим несколько возможных вариантов. Но прежде попытаемся дать трактовку одному из самых старых методических вопросов о соотношении двуязычных и одноязычных приёмов введения и запоминания лексики. Мы разделяем точку зрения Р.Картера, который считает, что применительно к начальному этапу изучения иностранного языка для вызова слова в процессе коммуникации более эффективным приёмом является использование двуязычного списка слов с наличием перевода на родном языке. На продвинутом этапе формирование лексического навыка протекает более плодотворно, если он отрабатывается в одноязычных упражнениях с опорой на контекст. Открытым остаётся вопрос о временных рамках начального и продвинутого этапов. Ответ на него, вероятно, может дать только профессиональный опыт педагога и его оценка уровня обученности воспитанников [Carter 1987: 3-16]. Таким образом, первым типом лексических упражнений являются упражнения по запоминанию двуязычных словарных эквивалентов на родном и иностранном языках. Такое произвольное запоминание является самым известным и до сих пор самым практикуемым, по крайней мере, в домашних заданиях, видом лексических упражнений. Они представляют собой список слов, где с левой стороны расположены подлежащие усвоению иноязычные ЛЕ, а с правой эквиваленты на родном языке. При такой организации процесса усвоения запоминаются и отрабатываются не новые значения, а новые иноязычные фонетические и орфографические формы презентации для уже усвоенных понятий. А так как количество точных соответствий значений и грамматических свойств в естественных языках достаточно ограничено, усваивают учащиеся новые иноязычные ЛЕ очень грубо и приблизительно. И хотя этот факт безоговорочно при-

знаётся представителями всех методических школ и направлений, использование таких заданий в качестве первого шага для дальнейших действий по более точному и эластичному словопотреблению (для чего используются синтаксические контексты), вполне объяснимо и оправданно.

В качестве второго типа упражнений можно рассматривать одноязычную отработку новых ЛЕ. Этот тип отличается от первого тем, что с правой стороны в качестве эквивалента предлагаются на иностранном языке парафразы, толкования, синонимы, антонимы и другие пояснения значения. Такие упражнения предполагают соблюдение строго одноязычия и вытеснение родного языка из процесса усвоения иноязычного значения. Очевидно, что эта попытка направлена на формирование вторичной иноязычной картины мира. Конечно же, такой подход можно приветствовать, но не в отсутствии языковой среды и очень ограниченных возможностей обучаемых в подлинной иноязычной коммуникации, что имеет место в наших школах. Поэтому приемлемым выходом может быть комбинирование обоих типов упражнений и разумное дозирование их в зависимости от уровня обученности учащихся. В любом случае в целях формирования парадигматической связи «стереотип микроперевода» в какой-то точке работы над новой ЛЕ должно быть выработано точное соответствие между иноязычной ЛЕ и соответствующим эквивалентом родного языка.

Третий тип упражнений можно рассматривать в качестве одной из разновидностей второго типа. В упражнениях этого типа речь идет об одноязычном списке усваиваемых ЛЕ, которым противопоставляются короткие предложения, синтагмы, устойчивые словосочетания и т.д., в которых употребление этих единиц наиболее типично. Дополнительно может быть дан и перевод заучиваемой ЛЕ. В методике использование такого типа упражнений рассматривается вполне положительно, так как в этом случае формируется подлинное единство когнитивного и коммуникативного употребления нового слова.

Разновидностью второго типа является и четвёртый тип – упражнения по развитию языковой догадки. В таких упражнениях учащиеся не получают готовые эквиваленты, а от них требуется, чтобы новое значение на родном языке они сформирова-

ли за счёт мобилизации уже имеющихся языковых знаний как на родном, так и на иностранном языке. К таким знаниям могут относиться правила словообразования, интернационализмы, строение типичных грамматических структур, текстов и средств аргументации. Важной задачей учителя является формирование таких знаний у учащихся, их постоянное расширение и использование во всех видах коммуникативной деятельности.

Подобные знания помогает формировать пятый тип упражнений – работа со словарём. Предполагается тренировка учащихся не только в общении с двуязычными словарями, но по мере продвижения учебного процесса, привлекать одноязычные, стилистические и другие виды лексиконов.

С познавательно-психологической точки зрения Й.Рорер предлагает выделять следующий, шестой тип лексических упражнений – когнитивные упражнения. Они призваны активировать определённые виды человеческого мышления и тем самым способствовать процессам усвоения [Rohrer 1985: 595-612]. Он выделяет предметно-абстрактное мышление (поиски понятий с одинаковыми признаками), тахономическое мышление (формирование иерархических классификаций), свободные или управляемые ассоциации (поиск ассоциативных коррелятов к определённым словам), аналогичное мышление (выполнение заданий по сравнению, суммированию, дифференциации), релютирующее мышление (задания, для решения которых необходима активизация всех имеющихся знаний о мире и всего жизненного опыта). Очевидно, что первые четыре вида упражнений направлены на формирование парадигматических связей, в то время как пятый вид формирует синтагматические связи.

В тесной корреляции с пятым видом выступает седьмой тип упражнений, так называемые ситуативно-прагматические упражнения. Они призваны моделировать взаимоотношения между коммуникативной интенцией и ситуацией её реализации. Такие упражнения должны формировать стереотип речевого поведения в соответствии с коммуникативной ситуацией.

В заключении отметим, что работа над лексикой не должна быть самоцелью. В конечном случае каждая новая ЛЕ должна реализовываться в подлинно коммуникативной деятельности учащихся, что и должно быть главной целью обучения. И в этом

случае подлинно коммуникативные лексические упражнения быстрее являются упражнениями в одном из видов речевой деятельности, с сопутствующей задачей формирования гибкого лексического навыка.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Carter Ronald. Vocabulary and second foreign language teaching // Language Teaching. – 1987. – Vol.20 – P. 3–16.

Rohrer Josef. Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit // Die Neueren Sprachen. – 1985. – Bd.84 –S. 595–612.

**Григорьева А.В.**

Екатеринбург, Россия

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ  
ИНТЕРЕСЫ СТУДЕНТОВ  
ТРАНСПОРТНЫХ ВУЗОВ**

Аннотация. В статье говорится о профессионально-страноведческих интересах студентов транспортных вузов.

Ключевые слова: профессионально-страноведческие интересы, профессиональное страноведение.

**Grigoreva A.V.**

Ekaterinburg, Russia

**REGIONAL GEOGRAPHIC  
AND PROFESSIONALLY  
ORIENTED INTERESTS OF  
NONLINGUISTIC STUDENTS**

Abstract. The article refers to the regional geographic and professionally oriented interests of nonlinguistic students.

Keywords: regional geographic and professionally oriented interests, professional regional geographic.

---

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

---

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 языковая подготовка студентов неязыковых вузов не является достаточно эффективной. Основной причиной провалов в подготовке специалистов неязыковых специальностей к эффективному иноязычному общению в профессиональной среде является отсутствие единства освоения профессионального и языкового опыта в процессе иноязычной подготовки в учебном заведении. На данный момент ведутся интенсивные поиски рационального сочетания накопленного опыта в преподавании языков с принципиально новыми методами получения, преобразования и использования информации, необходимой для профессионального становления специалиста [Денисова 2014: 198].

© Григорьева А.В., 2015

Типичным образовательным мотивом студентов неязыковых вузов является стремление овладеть определённой специальностью/профессией. Мотивация к изучению ИЯ основывается на мотивах, связанных с будущей профессией. Следовательно, расширение профессиональной составляющей в обучении ИЯ значимо как для специальной, так и для собственно языковой подготовки студентов [Гиниатуллин 2013: 160].

В последнее время начинает разрабатываться профессионально-страноведческий подход к обучению студентов. Профессиональное страноведение – это страноведение профессиональной сферы или, точнее, совокупное описание сегментов культуры страны изучаемого иностранного языка, связанных с профессиональной деятельностью обучающихся данному языку. Так же можно сказать, что это дидактически адаптированное профессионально-ориентированное *культуроведение* страны изучаемого языка в сочетании с характеристикой соответствующего *межкультурно-коммуникативного пространства* этой страны и страны изучающих иностранный язык [Гиниатуллин 2013: 159].

Для системной реализации расширенного профессионально-страноведческого компонента необходимо изучение конкретных профессионально-страноведческих интересов обучающихся и возможной динамики интересов [Гиниатуллин 2013: 166].

В своей статье мы бы хотели рассмотреть профессионально-страноведческие интересы студентов транспортных вузов. Для выявления данных интересов было проведено анкетирование студентов Уральского государственного университета путей сообщения.

Всего было опрошено 138 студентов. В анкетирование приняли участие студенты с первого по пятый курс факультета экономики и управления, электромеханического факультета, факультета управления процессами перевозок, строительного факультета, электротехнического факультета и механического факультета.

Студентам необходимо было ответить на следующие вопросы:

1. Какую сферу языка Вы находите для себя наиболее важной:

- А) деловую;
- Б) профессиональную;
- В) бытовую.

2. Как Вы думаете, пригодится ли Вам знание английского языка в вашей будущей работе?

- А) да;
- Б) нет.

3. Есть ли необходимость в изучении профессиональной терминологии на иностранном языке?

- А) да;
- Б) нет.

4. Нужно ли знакомить студентов с местом и ролью профессиональной отрасли в жизни страны изучаемого языка?

- А) да;
- Б) нет.

5. Находите ли Вы интересным изучение истории становления профессиональной отрасли в нашей стране и за рубежом?

- А) да;
- Б) нет.

6. На занятиях по иностранному языку студенты должны:

А) научиться рассказывать о себе, своей семье, о своем досуге, о своем рабочем дне, о своих интересах;

Б) научиться рассказывать о себе, своей семье, о своем досуге, о своем рабочем дне, а также получить информацию о жизнедеятельности работников отрасли в нашей стране и стране изучаемого языка (например, о типичном рабочем дне работников разных категорий).

7. Находите ли Вы интересным изучение культурно-корпоративных традиций профессиональной сферы?

- А) да;
- Б) нет.

8. Надо ли на занятиях по иностранному языку изучать обычаи профессиональной сферы?

- А) да;
- Б) нет.

9. Студентам необходимо ознакомиться с психологической атмосферой профессиональной сферы?

- А) да;

Б) нет.

10. Интересно ли Вам узнать о типичном юморе представителей профессиональной сферы?

А) да;

Б) нет.

11. Находите ли Вы важным узнать об уровне зарплаты работников отрасли в нашей стране и в стране изучаемого языка?

А) да;

Б) нет.

12. Считаете ли Вы необходимым ознакомление студентов в ходе занятий по иностранному языку с наиболее современными научными разработками в профессиональной сфере?

А) да;

Б) нет.

13. Хотели бы Вы знать уровень удовлетворенности жизнью работников отрасли в нашей стране и в стране изучаемого языка?

А) да;

Б) нет

Результаты анкетирования показали, что на сегодняшний день 89% учащихся Уральского государственного университета путей сообщения осознают необходимость изучения иностранного языка для их будущей профессии.

Проанализировав ответы студентов на второй вопрос, можно сделать вывод о том, что они не могут выбрать какую-то из сфер языка наиболее важной, а какую-то совсем не представляющей интереса, так как процентное соотношение не сильно отличается (37%, 29% и 34% соответственно).

На основе полученных данных, можно сделать вывод о том, что студенты интересуются не только бытовой и деловой сферой общения, им также хочется ознакомиться с профессионально-страноведческим компонентом.

Студентам интересно узнать о роли профессиональной отрасли в жизни страны изучаемого языка (81%); изучить историю становления профессиональной отрасли в нашей стране и за рубежом (62%); научиться не только рассказывать о себе, своей семье, о своем досуге, о своем рабочем дне, а также полу-

чить информацию о жизнедеятельности работников отрасли в нашей стране и стране изучаемого языка (64%); им интересны культурно-корпоративные традиции (65%) и обычаи (54%) профессиональной сферы. Они бы хотели узнать о психологической атмосфере профессиональной сферы (67%), о типичном юморе представителей профессиональной сферы (63%), а также об уровне зарплаты работников отрасли в нашей стране и в стране изучаемого языка (73%). Учащиеся хотят ознакомиться с наиболее современными научными разработками в профессиональной сфере (71%) и знать уровень удовлетворенности жизнью работников отрасли в нашей стране и в стране изучаемого языка (73%).

Также был задан еще один вопрос: «Что Вам было бы интересно изучить в ходе занятий по иностранному языку?»

30% студентов затруднились дать ответ на этот вопрос. 1% учащихся отметили, что им было интереснее изучать деловую сферу языка; 4% предпочли бы больше узнать о бытовой сфере; 5% сказали, что им интересно было бы изучить все те аспекты, которые были представлены в анкете; 10% интересуется профессиональной сферой; 17% предпочли бы больше практиковать разговорный язык; а 33% опрошенных хотят больше знать о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что профессионально-страноведческая составляющая на занятиях по иностранному языку должна расширяться, так как студенты в этом заинтересованы.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Гиниатуллин И.А. Профессионально-ориентированное страноведение // *Germanistische Studien*. – 2013. – Вып. 6 – С. 159-168.
- Денисова Е.В. Профессионально-ориентированный подход при обучении иностранному языку (педагогическая концепция) // *Молодой ученый*. – Педагогическое мастерство. – 2014. – Часть II. – С. 198-204.

*Демидова К.И.*

Екатеринбург, Россия  
**ОСОБЕННОСТИ ЯКМ НА  
УРАЛЬСКОЙ  
ТЕРРИТОРИИ И ИХ  
ПРИЧИНЫ**

Аннотация. В статье говоры уральской территории рассматриваются как одна из региональных форм русской ДЯКМ.

Ключевые слова: *диалектная языковая картина мира, языковая картина мира, диалектный социум (субсоциум).*

Сведения об авторе: Демидова Калерия Ивановна, доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры общего языкознания и русского языка.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: Demidova\_K\_I@mail.ru.

*Demidova K.I.*

Ekaterinburg, Russia  
**Features of YCM at Ural territory and their causes**

Abstract. In an article in the Ural area is regarded as one of the regional forms of DAKM.

Keywords: *dialect language picture of the world, language picture of the world, dialect society (subsocium).*

About the Author: Demidova Kalerija Ivanovna, doctor of Philological Sciences, Professor: Professor of the Chair of the General Linguistics and Russian Language.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В современной лингвистике, как русской, так и зарубежной, активно изучается ЯКМ в разных планах и аспектах. ЯКМ понимается исследователями как субъективный образ объективного мира. В последние годы особое внимание уделяется изучению структуры ЯКМ, при этом рассматриваются разные системы её реализации: общенациональная (в том числе этническая), профессиональная, детская, индивидуальная, художественная, диалектная и другие, изучение которых углубляет наши знания о таком феномене, как ЯКМ. При этом особое внимание обращается на характер репрезентации в конкретном языке и его формах концептов, концептосфер окружающего мира. Многие годы нами исследуется диалектная языковая картина мира на материале лексики говоров Среднего Урала, репрезентирующей

картину мира жителями уральской территории. Мы исходим из того, что ДЯКМ – одна из форм общенациональной (этнической) картины мира, имеющая с последней как общие черты, так и региональные, обусловленные историческими условиями формирования конкретных субсоциумов и языковыми процессами, наблюдаемыми в говорах конкретной территории их функционирования. Каждый диалект при несомненном сходстве с другими говорами одного и того языка представляет собой уникальный путь освоения действительности.

Одной из особенностей русских говоров уральской территории является их вторичный характер: они сформировались позднее первичных русских говоров Европейской части страны и на их основе, поэтому в них есть как особенности репрезентации окружающего мира, присущие первичным русским говорам, так и отличные от последних.

Цель настоящей статьи – показать особенности диалектной формы ЯКМ на уральской территории, раскрыть причины их наличия.

Методология исследования может быть использована при изучении других территориальных форм ДЯКМ как русского, так и других этносов.

ДЯКМ определяется нами как схема восприятия действительности, сложившаяся на протяжении многих веков формирования и развития социума, ограниченного определённой территорией, имеющего свою историю образования, природные, климатические, хозяйственные условия жизни, свой традиционно сложившийся уклад жизни (традиции, обычаи), передаваемые от поколения к поколению. Поэтому ДЯКМ можно определить как территориальный вариант национального образа мира, отражённый в совокупности коммуникативных средств и в системе ценностных ориентаций её носителей.

Формирование ЯКМ уральской территории было обусловлено историческими условиями их образования и языковыми процессами в частности в лексико-семантической системе. К историческим факторам можно отнести следующее: более позднее образование русских говоров уральской территории (наиболее интенсивное заселение уральской территории русскими переселенцами относится к XVI в.) по сравнению с первичными

говорами Европейской части страны; исторически на одной и той же территории оказались носители различных первичных русских говоров, дальнейшая их оторванность от материнских говоров; взаимодействие уральского диалектного социума с аборигенами края, миграция внутри региона, специфические условия проживания (природные, климатические, род занятий и промыслов, веками сложившиеся традиции, обычаи и другие компоненты культуры). Всё это сформировало особое мировидение субсоциума, характер речемыслительной деятельности индивида и всего диалектного сообщества, характер ассоциативных образов и связей в сознании и речи носителей русского языка уральской территории. И это обусловило особенности коммуникативных средств и систему ценностных ориентаций носителей ДЯКМ уральской территории.

Диалектная языковая картина мира неоднородна: она включает частные диалектные системы. Различия в ЧДС уральской территории связаны с характером репрезентации в лексике того, что диалектное сообщество выделяет, как определяет, оценивает в конкретной окружающей концептосфере. Остановимся на уральском лексическом языковом материале, репрезентирующем окружающий диалектоносителей мир. Большие пространства Урала заняты лесами, поэтому в уральской лексике много номинаций, репрезентирующих концепты этой концептосферы. Например, срубленный лес номинируется словами: **брЕвник** (Асб.), **волОка** (Сыс.), **вЫруб** (В-Тавд.), **хлЫстик** (Ивд.) и т.д. Примеры из речи диалектоносителей: *Бревник – это когда лес срубили* (Асб.). *На вырубке набрали оянт* (Ивд.). Сломанный бурей лес номинируется словами: **бурелОмник** (Сл. – Тур.), **ветролОмина** (Полев., Алап. и др.) и др. Лес, растущий на возвышенности, именуется словами: **грИва** (Шал. и др.), **хребЕт** (Сыс.) и др. Лес, растущий на берегу реки или озера, репрезентируется словами: **арёма** (С.- Лог), **бережИна** (Полев., Тур.), **водоохрАнка** (Ивд.), **прибрЕжина** (Сыс.), **тАлы** (Алап., Полев.), **тАльник** (Арт.) и др. Дерево, вырванное с корнем, репрезентируется в уральских говорах словами: **вИскорь** (Ирб.), **вЫворотень** (Верх.), **вЫвороток** (С-Лог), **искОрь** (Тал.), **искОрень** (Перв.,Асб.). Примеры из речи диалектоносителей: *После*

*бури* появляется в дубровнике много вискорей (Ирб.). В юности я работал на расчистке леса от вискорей (Ирб.).

Кривое дерево вербализуется следующими лексемами: **вахОра** (В-Нейв.), **горбЫль** (там же), **губА** (Камен, С.-Лог), **кривЕнь** (Н.-Тур.), **кривНЯк** (Челяб.), **кривУха** (Тал.), **раскоРЯга** (там же), **карЕнга** (Тал., Камышл.) и т.д. Пример из речи диалектоносителя. *У меня во дворе росла каренга.*

В ЯКМ уральской территории разнообразен языковой материал, вербализующий названия птиц и животных, особенно это касается тех, которые приручены человеком. Например, самка индюка именуется следующим образом: **индЕйка** (Камен. Таб.), **индеЮха** (Таб.), **индюха** (Таб.), **индЮша** (Богд.). *Индюша индюшат за собой выводит.* **КурУшка** (С.-Лог), **кУра** (Камен.), **курАшка** (Ивд.), **пестрУшка** (Ивд.) и др. Птица тетерев имеет следующие наименования: **берёзовик** Арт.), **боровИк** (Ачит.), **косАч** (Шал.), **пАльник** (Полев.), **тетерЮк** (Камышл.) и т. д. .

Во многих уральских диалектах используется зооморфные модели для репрезентации окружающего мира и его составляющих, например, словом **кабАн** номинировался вид укладки снопов, словом **боров** носители талицких уральских говоров репрезентируют трубу дымохода, лежащую в горизонтальном положении, и т. д.

В названиях домашних птиц, как и в других группах слов, наличествуют единицы, принадлежащие разным первичным говорам русского языка. Например, севернорусские слова **петУн**, **певУн**, **пИвень** и южнорусское слово **кОчет** со значением “петух” сосуществуют в одном и том же невьянском говоре уральской территории. Подобные языковые факты связаны с тем, что на одной и той же территории Урала, а иногда в одном и том же населённом пункте оказывались носители разных диалектных систем первичных русских говоров.

Лексика современных говоров Урала содержит сведения о занятиях и промыслах уральцев в прошлом. Например, **бутИть** “мостить дорогу бутовым камнем”(Тал.), **золотАрить** “добывать золото” (Верх.), **барАба** “ил, камень, которые зачерпывают вместе с песком при добывании золота и его промывании” и т. д. В этой связи можно вспомнить ойконимы уральского края типа

**Решёты, Хомутильниково, Ямшиково** и другие, внутренняя форма которых содержит информацию о занятиях жителей этой территории в прошлом. В окрестностях деревни Мохирёва в Талицком районе у правого берега р. Пышмы низкое сырое место имеет название **мОчище** (когда-то здесь крестьяне мочили разостланный лён и коноплю).

О взаимодействии русских переселенцев и аборигенов края (манси, ханты, татары, башкиры и др.) свидетельствуют многие языковые факты. Например, название нашей территории Уралом связано с аборигенами края: о происхождении этого наименования в науке существуют две основные версии: угрофинская (слово связано с языком манси: **ур** - “гора”, **ал** - “вершина”) и тюркская версия (слово Урал соотносят с татарским языком: самый большой хребет Южного Урала и сейчас называется словом Уралтау; слово Урал в составе этого топонима воспринимается как причастие, являющееся определением существительного **тау** “гора”, то есть **Урал-тау** “опоясывающая гора” . Название озера **Таватуй** связано с языком коми: **та** - “этот”, **ва** - “водный”, **туй** - “путь”. См. также приведённое выше слово **арёма** (заимствовано из татарского языка).

Причины наличия в ЯКМ уральской территории такой её разновидности, как ДЯКМ уральской территории связаны не только с окружающей средой проживания диалектного сообщества, но и с особенностями мировосприятия её носителей: конкретно-образное и образно-эмоциональное видение окружающего мира, что определило высокую частотность бытийной, зооморфной, фитоморфной моделей, основанных на образах окружающей действительности. Например, слово **коромЫсло** номинирует в говорах уральской территории созвездие Большой Медведицы, словом **пестерь** называют плохо слышащего человека (ср. прямое значение этого слова “корзина с крышкой для выпаривания гусей”), слово **карЕнга** наряду с прямым значением (см. выше) в талицких и камышловских уральских говорах используется для наименования злой, сварливой женщины.

Особенности мировидения сельскими жителями диалектного уральского континуума проявляются в речемыслительном процессе и в выборе мотивировочных признаков для наименования: при выборе мотивировочного признака наименования

большое внимание уделяется назначению обозначаемого, что лишний раз убеждает нас в том, что язык сугубо функционален. Например, растение чистотел в уральских диалектах называется словом **бородАвка** (с точки зрения диалектного сообщества, растение удаляет бородавки).

Как нами уже отмечалось ранее (Демидова: 2014), для диалектного сообщества вообще и уральского в частности характерен перцептивно-чувственный тип познания, что определяет особенности внутренней формы значительного количества слов в лексико-семантической системе диалектного континуума уральской территории. Например, словом **хрюн** уральские диалектоносители называют поросёнка, словом **кислИца** красную смородину (кислая на вкус), словом **шептунЫ** рабочие сапоги, в которых охотники ходят по болоту (они издают звук, как бы шепчут) и т.д.

Таким образом, диалектная лексика уральской территории отражает страницы истории региона, образования его языковой среды, историю её формирования, особенности видения окружающего пространства диалектным социумом и отражение его в лексико-семантической системе языка жителей конкретной территории. ЯКМ на уральской территории имеет свои особенности, которые обусловлены как языковыми, так и внеязыковыми причинами. Наши многолетние наблюдения и изучение говоров Урала в указанных выше аспектах дают основание рассматривать уральские говоры как одну из региональных форм русской диалектной языковой картины мира.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Белякова С. М. Образ времени в ДЯКМ: монография. – Тюмень; Изд-во Тюм.гос.ун-та, 2005. – 264 с.
- Демидова К. И. Диалектная языковая картина мира и аспекты её изучения: монография. – Екатеринбург: УрГПУ, 2013. – 192 с.
- Демидова К. И. Возможности регионального аспекта при изучении ЯКМ //Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики”. – Екатеринбург: УрГПУ, Институт иностранных языков, 2014, с. 50-57.

Матвеев А. К. Географические названия Урала: краткий топонимический словарь. – Свердловск: Свердловское книжное изд-во, 1982.

### **Сокращения**

Алап. – Алапаевский район Свердловской области  
Арт. – Артинский район Свердловской област  
Асб. – Асбестовский район Свердловской области  
Ачит. – Ачитский район Свердловской области  
Богд. – Богдановический район Свердловской области  
В. – Нейв. – Верхнейвинский район Свердловской области  
Верхот. – Верхотурский район Свердловской области  
В. -Тавд. – Вернетавдинский район Свердловской области  
Ивд. – Ивдельский район Свердловской области  
Ирб. – Ирбитский район Свердловской области  
Камен. – Каменский район Свердловской области  
Камышл. – Камышловский район Свердловской области  
Н.- Серг. – Нижнесергинский район Свердловской области  
Н.- Тавд. – Нижнетавдинский район Свердловской области  
Полев. – Полевской район Свердловской области  
С.- Лог – Сухоложский район Свердловской области  
С.- Тур. – Слободотуринский район Свердловской области  
Сыс.- Сысертский район Свердловской области  
Таб. – Таборинский район Свердловской области  
Тал. – Талицкий район Свердловской области  
Тур. – Туринский район Свердловской области  
Шал. – Шалинский район Свердловской области  
Челяб. – Челябинская область

**Еловская С.В.**  
Мичуринск, Россия  
**МОДЕРНИЗАЦИЯ  
ИНОЯЗЫЧНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Elovskaya S.V.**  
Michurinsk, Russia  
**MODIFICATION OF FOREIGN  
LANGUAGE LEARNING**

Аннотация. В статье рассматривается проблема модернизации иноязычного образования в неязыковом вузе. Раскрыты особенности организации и содержания инновационной деятельности, определена роль информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: модернизация, иноязычное образование, инновационные технологии, инновация, информационно-коммуникационные технологии.

Abstract. The article deals with the problem of modification of foreign language learning. The article focuses on the problem of organization and content of innovation, defines the role of information and communication technologies in foreign language learning.

Keywords: modification, foreign language learning, innovative technologies; innovation, information and communication.

---

Сведения об авторе: Еловская Светлана Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания.

Место работы: Мичуринский государственный аграрный университет.

Контактная информация: 393761, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Украинская, 48, к. 31; e-mail: elovskayasv@mail.ru.

---

About the Author: Elovskaya Svetlana Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Foreign Languages and Teaching Methods, Pedagogical Institute.

Place of employment: Michurinsk State Agrarian University..

---

Модернизация иноязычного образования в неязыковом вузе связана с вопросами реформирования образовательной системы, обновления и улучшения, обусловленного изменившимися требованиями современного общества к образованию. В современных условиях научное рассмотрение процессов модернизации иноязычного образования не может происходить изолированно от информационного пространства как составной части современной культуры. В связи с этим, задачами в сфере

иноязычного образования являются следующие: повышение качества иноязычного образования; формирование эффективно функционирующего информационно-образовательного пространства и инновационной деятельности субъектов образовательного процесса; совершенствование профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка.

Деятельностный характер дисциплины «Иностранный язык», опыт, полученный опытно-экспериментальными площадками по реализации личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, синергетического и междисциплинарного подходов, а также учебники и учебно-методические пособия, ориентированные на новые требования, дают возможность студентам формировать необходимые компетенции, приобретать новые знания и опыт. В рамках новой научной парадигмы – взаимодействия педагогических подходов, всестороннего решения проблемы исследования, познания единой естественной картины мира – образовательной стратегией в высшем учебном заведении должно стать формирование у студентов целостной системы Знания о мире, способствующей выработке новой ценностной ориентации на формирование нового мировоззрения, миропонимания и мировидения у студентов бакалавриата и магистратуры. Формирование новой целостной системы Знания осуществляется на основе приобретения студентами новых видов междисциплинарных, трансдисциплинарных и полидисциплинарных знаний, способствующих образованию нового целостного и многогранного образа науки.

Модернизация иноязычного образования в неязыковом вузе предполагает разработку и использование новых методов и активных технологий творческого обучения иностранному языку, обучение студентов методам творческой деятельности, приемам научно-обоснованной организации труда, навыкам самостоятельной работы, которые способствуют самореализации студентов, созданию ситуации открытости и успеха. Для активизации мыслительной деятельности студентов необходимо применять методы активного обучения, при проведении теоретических занятий использовать метод проблемного изложения. Это поможет развивать холистическое мышление студентов, формировать умение целостно воспринимать материал и систе-

матизировать его, проникать в суть вещей и явлений, находить новые, оригинальные решения профессиональных задач, позволит эффективно работать в современных экономических и социальных условиях.

В модернизации иноязычного образования важна инновационная деятельность, способствующая максимальному развитию творческих способностей студентов и педагогов, использованию инновационных педагогических технологий репертуарных решеток, модерации, образовательного ретренинга; интерактивных методов инцидента, деловой игры, анализа конкретных ситуаций, кейсов. На аудиторных занятиях по иностранному языку предлагаются различные формы активной лекции: проблемная лекция, лекция–визуализация, лекция вдвоем, лекция–пресс конференция, лекция–консультация, лекция–провокация (или лекция с запланированными ошибками), лекция–диалог, лекция с применением дидактических методов (метод «мозговой атаки», метод конкретных ситуаций и т.д.). В учебно-воспитательном процессе используются вводный, обзорный, самоорганизующий, поисковый семинары; семинар с индивидуальной, групповой работой; семинар в группах по выбору; семинар генерации идей; семинар–«круглый стол»; семинар–выставка; семинар–проект, семинар–дискуссия, семинар–деловая игра, семинар–исследование, семинар с использованием учебного «мозгового штурма», аналитический, эвристический, контрольно–обобщающий семинары.

Для достижения оптимальных результатов необходимо использовать на занятиях проектную технологию, технологии проблемного и деятельностного обучения, способствующие активному участию студентов в учебном процессе, созданию мотивации успеха, атмосферы сопереживания и сотрудничества, организации совместной творческой деятельности в процессе освоения современных образовательных технологий.

В основе метода проектов лежит развитие творчества, познавательной активности обучаемых, их умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие целостного мышления. Междисциплинарные проекты органично вписываются в процесс обучения иностранному языку и обеспечивают междисциплинарную

связь в сфере «иностранный язык – дисциплины по специальности». Проектная технология способствует расширению профессионального кругозора студентов благодаря информации, получаемой из аутентичных источников. В данном случае ориентация на создание определённого материального конечного продукта делает учебную деятельность студентов эффективной, готовит к будущей профессиональной деятельности и совместной научно-исследовательской работе с зарубежными партнерами. Кроме того, метод проектов обладает наибольшим потенциалом для формирования и развития учебной автономии студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе.

Технология проблемного обучения занимает важное место среди других образовательных технологий. Одной из целей технологии проблемного обучения является развитие активной познавательной деятельности студентов за счет увеличения самостоятельности при разрешении проблемных ситуаций. Проблемное обучение обеспечивает возможности творческого участия студентов в процессе приобретения новых знаний и опыта, способствует формированию творческого мышления, обеспечивает высокую степень органичного усвоения знаний и мотивацию обучающихся.

Особой ценностью для изучения иностранных языков обладают средства электронной коммуникации: виртуальные среды обучения и участие в телекоммуникационных проектах позволяют использовать изучаемый язык для реального общения в процессе совместной творческой работы с зарубежными студентами. Благодаря возможностям мультимедийных и сетевых технологий и активной разработке методик использования информационно-коммуникационных технологий системная интеграция современных технологий в процесс обучения языку стала реальностью [Фоменко 2005:34]. В учебно-воспитательном процессе информационно-коммуникационные технологии используются при проведении мастер-классов, вебинаров и других активных форм творческого обучения иностранному языку. Эффективным является создание обучающих видеороликов, электронных журналов и учебных пособий, видео-проводников (гидов) по сайту или блогу с добавлением своих комментариев и объяснений в аудио формате.

Таким образом, модернизация иноязычного образования в неязыковом вузе способствует взаимодействию современных информационно-коммуникационных и педагогических технологий и созданию необходимых условий для оптимизации обучения иностранным языкам. Разработка инновационной методики обучения иностранному языку в условиях модернизации иноязычного образования в неязыковом вузе является приоритетным направлением в современной педагогической науке и требует дальнейшего изучения. Перспективным также является развитие международной исследовательской проектной деятельности вузов и создание программ международного бакалавриата, что является одним из ведущих факторов развития современной системы высшего образования.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Фоменко, Н.С. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам // ИНФОРМ. – 2005. – №2. – С.139.

*Закирьянова А.Х.*  
Екатеринбург, Россия  
**ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА  
ФОРМИРОВАНИЯ У  
ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ**

*Zakiryanova A.K.*  
Ekaterinburg, Russia  
**THE OPTIMIZATION OF  
LEARNERS' FORMATION  
PROCESS OF THE FOREIGN  
LANGUAGE  
COMMUNICATIVE  
COMPETENCE**

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе использования интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, формирование компетенции, интерактивные методы обучения.

Abstract. The article is devoted to the problem of learners' formation of the foreign language competence through interactive methods of teaching.

Keywords: foreign language competence, learner, competence formation, interactive methods of teaching.

---

Сведения об авторе: Закирьянова Ания Хамитовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков. Место работы: Уральский юридический институт МВД России.

---

About the Author: Zakiryanova Aniya Khamitovna, Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair of Foreign Languages.

Place of employment: the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

---

Контактная информация: 620057, г. Екатеринбург, ул. Копылова, д. 66 к. 317; e-mail: azakir2012@bk.ru.

---

Новые требования, предъявляемые к содержанию обучения в системе высшего образования, закрепленные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», и новые подходы к определению оценки уровня сформированности компетенций, определяют первоочередные задачи, связанные с необходимостью оптимизации процесса обучения вообще и иностранным языкам – в частности.

Современное общество предъявляет к будущему специалисту требования, связанные с готовностью к решению проблем теоретической и практической значимости, со стремлением к

профессиональному и карьерному росту, с готовностью к конкуренции в изменяющихся условиях рынка труда. Количество социальных институтов (вузов, организаций, предприятий), интегрирующихся в международное образовательное и профессиональное пространство, проявляет тенденцию к постоянному росту, что влечет за собой необходимость овладения будущими специалистами способности коммуницировать с представителями разных культур. [Бондарева 2003: 44–48.]

Обучение в образовательной организации высшего образования представляет собой неразрывное единство практического, образовательного, развивающего, профессионального и воспитательного компонентов. Таким образом, на современном этапе развития образования возникает насущная потребность в преподавателях – профессионалах, готовых к инновационной деятельности, обладающих потребностью в саморазвитии и самообразовании, владеющих информационными технологиями, позволяющими создать интерактивную образовательную среду, способствующую формированию и развитию коммуникативной компетенции у обучающихся.

Методическая компетентность преподавателя обеспечивает результативность процесса обучения, поскольку позволяет с научной точки зрения определять и реализовывать принципы, содержание, формы, методы и средства учебно-педагогической деятельности, нацеленных на создание новых педагогических условий, способствующих развитию и поддержанию у будущих специалистов стойкой мотивации к изучению иностранного языка.

Будущий специалист должен обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности, который позволял бы ему пользоваться иностранным языком при осуществлении профессиональных задач. В этой связи возникает потребность внесения изменений в преподавание иностранного языка в неязыковых вузах.

Дидактические средства и приемы профессиональной подготовки обучающихся в системе юридического образования должны быть адекватны требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, в котором закреплена необходимость форми-

рования у обучающихся способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Владение коммуникативной компетенцией предполагает формирование у обучающегося способности учитывать в процессе речевого общения контекстное соответствие языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций. [Гез 1985: 17–24]

При формировании коммуникативной компетенции важно сместить акцент с репродуктивного и объяснительно-иллюстративного методов обучения на интерактивные методы, предполагающие осуществление последовательного интегрированного подхода к совершенствованию личностных и профессиональных качеств обучающихся в условиях эффективной межличностной коммуникации. [Левитан 2014: 4]

Интерактивные методы обучения иностранным языкам нацелены на усвоение учебного материала через практику общения. Приобретенные обучающимися практические навыки и умения могут быть им полезны не только в процессе изучения иностранного языка, но и в процессе социального и профессионального взаимодействия.

Интерактивное обучение основано на диалоговых формах взаимодействия обучающихся, в процессе которого у них формируются навыки совместной деятельности.

Применение интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ситуационно-имитационных игр, дискуссий, совместного решения актуальных проблем и т.д. В процессе общения неизбежно возникают трудности, доставляющие обучающемуся существенные неудобства, дискомфорт, отрицательные эмоции и переживания. Обучение, основанное на сотрудничестве субъектов образовательного процесса, позволяет создавать условия для активной совместной учебной деятельности обучающихся в различных учебных ситуациях, развивать умения преодоления барьеров в общении, а тем самым оптимизировать в значительной степени процесс усвоения иностранного языка.

Интерактивной деятельностью можно заниматься как в течение всего практического занятия, так и на каждом отдельном его этапе (при контроле усвоения нового лексического ма-

териала, проверке сформированности навыка диалогической речи по теме и т.д.). Методы, используемые в процессе формирования и развития у обучающихся коммуникативной компетенции, должны быть направлены на поэтапное формирование у них культуры языковой коммуникации, основанной на умении устанавливать контакт, находить общий язык с собеседниками, избегать конфликтных ситуаций.

Использование активных форм и методов в обучении иностранным языкам позволяет значительно увеличить время речевой практики на занятии для каждого обучающегося, добиться усвоения учебного материала всеми участниками группы, создать комфортную доброжелательную атмосферу на занятии, способствующую общению, решить как обучающие, так и развивающие и воспитательные задачи. Преподаватель, организуя самостоятельную учебно-познавательную, коммуникативную, творческую деятельность обучающихся, получает возможность для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции обучающихся, формирования их личностных и профессиональных качеств.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Бондарева Е.В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – Сер. 6: Университетское образование. – 2003. – № 6. – С. 44–48.

Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С.17–24.

Как учить и учиться: Учебно-методическое пособие по организации и методике самостоятельной работы для преподавателей иностранных языков и студентов / отв. ред. К. М. Левитан. – Екатеринбург: Изд. дом Уральского гос-го юридического ун-та, 2014. – 212 с.

**Копылова Ю.В.**

Екатеринбург, Россия  
**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ  
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В  
УСЛОВИЯХ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Статья имеет дело с обучением школьников английскому языку в условиях дополнительного образования. Раскрываются понятия «дополнительного образования», «языковой личности», «межкультурной коммуникации», «театрализации».

Ключевые слова: дополнительное образование, театр, творчество, мотивация

**Kopylova Y.V.**

Ekaterinburg, Russia  
**SPECIFIC FEATURES OF  
TEACHING ENGLISH IN  
THE SPHERE OF  
ADDITIONAL EDUCATION**

Abstract. The article deals with how to teach students in terms of additional education. It reveals the concepts of additional education, linguistic personality, intercultural communication and theatre.

Keywords: additional education, theatre, creativity, stimulus

---

Сведения об авторе: Копылова Юлия Владимировна, аспирант 1-го курса заочного отделения ИИЯ УрГПУ.

Место работы: МАУК ДК «Елизаветинский»

Контактная информация: 620024, г. Екатеринбург, ул. Бисертская. д. 14; e-mail: yuliya\_kopylova\_74@mail.ru.

---

About the Author: Kopylova Yuliya Vadimirovna, the Post-graduate of the Ural State Pedagogical University of the Institute of the Foreign Languages.

Place of employment: МАЕС НС «Elizavetinskiy».

В настоящее время особенно остро стоит вопрос изучения любого иностранного языка. Данная необходимость связана с условиями современного мира. Технологический прогресс, отмена визового режима, экономический кризис требуют знания иноязычного общения. Сегодняшнее общество понимает важность изучения иностранного языка. Иностранный язык сегодня выступает компасом, ориентирующим человечество в лабиринте реалий современной действительности. Изучение иностранного языка выходит за пределы школьных и вузовских программ. Современное поколение стремится изучать иностранный язык, ис-

пользуя программы, предлагаемые для них дополнительным образованием.

Дополнительное образование – это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательной потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования». (29.12.2012г. № 273 ФЗ «Об образовании»).

Дополнительное образование ориентировано на развитие личности каждого учащегося. Дополнительное образование раскрывает творческие способности учащихся, создает необходимые условия для формирования их умений и навыков, развития их познавательных интересов, расширяет круг их общения и интересов. Государственная программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы объясняет: «Дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию свободного времени».

В статье «Дополнительное образование: развитие всех сторон личности ребенка» Э. Гордон, профессор Колумбийского университета, отмечает, что «дополнительное образование – это больше, чем академическое развитие ребенка, это и индивидуальное и культурное развитие личности. Это и стремление к успеху, и установка цели». [Гордон]

Дополнительное образование в обучении иностранным языкам направлено на развитие качеств «языковой личности».

В отечественном языкознании термин «языковой личности» рассматривался Виноградовым В.В., впоследствии более детальное изучение данной дефиниции было сделано Ю. Н. Карауловым. Под «языковой личностью» Ю.Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью. [Ка-

раулов] Ю.Н. Караулов дает понятие «языковой личности» на основе ее, личности, текстового восприятия, опираясь на лозунг Соссюра «За каждым текстом стоит система языка».

Н. Д. Гальскова понятие «языковой личности» трактует, как «проявляющейся не просто в языковых способностях личности, а в способности человека порождать и понимать речевые высказывания как родового свойства (вида *homo sapiens*)». [Гальскова 2006: 45 ]

Языковая личность имеет генетическую предрасположенность к общению на неродном языке. Реализация иноязычного общения происходит при овладении учащимися четырьмя видами речевой деятельности: аудированием, чтением, говорением и письмом. Занятия по английскому языку в условиях дополнительного образования направлены на развитие и формирование коммуникативных умений учащихся иноязычному общению.

Никитенко дает следующее определение: «Термин «языковая личность» означает совокупность способностей/готовностей человека (ученика) к общению. При обучении иностранным языкам под языковой личностью понимается комплекс способностей и готовностей к межкультурному общению, взаимодействию с представителями других культур на неродном языке». [Никитенко 2010: 41].

Межкультурное обучение является неотъемлемой частью занятий по английскому языку в условиях дополнительного образования. На занятиях учащиеся знакомятся с реалиями жизни сверстников за рубежом, изучают географическое положение стран изучаемого языка, знакомятся с их культурными традициями, праздниками, обычаями. «Иноязычная культура – это та часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования во всех четырех аспектах». [Пассов, Кузовлева 2009: 41]. По мнению С.Г. Тер-Минасовой: «Язык-зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира. Язык-сокровищница, кладовая, копилка культуры». [Тер-Минасова 2000: 14].

Обучение иноязычной культуре происходит при помощи проектной деятельности. Проектная деятельность, включающая творческие задания, командные игры, песенные композиции, является моментом, который повышает мотивацию и интерес учащихся к изучению английского языка на занятиях в условиях дополнительного образования.

Одним из видов проектной деятельности является театральная деятельность. Театрализация есть «приспособление, переделка несценического произведения для показа в театре; введение в произведение элементов сценического действия». [Булыко 2006: 681]. Целью театральной деятельности иноязычного обучения является развитие коммуникативных умений учащихся. Для участия в театральной деятельности используются аутентичные или адаптированные произведения в зависимости от возраста учащихся, от их умений и навыков иноязычного общения. Театральная деятельность на занятиях по английскому языку в условиях дополнительного образования представлена в форме шоу-проектов, уроков-драматизаций, концертов. В театрализации задействованы все учащиеся. Театральная деятельность носит творческий характер.

Творчество является одним из важных аспектов в обучении английскому языку школьников. «Творчество- это ключевая часть детского развития, которое обогащает его как личность и как члена общества». [Эндрю Райт 1997: 4]. Творчество не знает границ. Для творчества нет возрастных ограничений. Творчество касается всех сфер развития личности учащихся. На занятиях по английскому языку в условиях дополнительного образования творческая деятельность является одним из этапов, включенных в планирование занятия. Творческие виды деятельности – это рисование, лепка, работа с ножницами, аппликация, изготовление поделок, игры. Каждый из перечисленных видов деятельности имеет определенную цель и конечный результат. Конечный результат представляется наглядно.

Театрализация, творческие виды деятельности, концерты – это виды деятельности, направленные на создание благоприятной обстановки для изучения английского языка. На занятиях по английскому языку в сфере дополнительного образования необходимо создавать условия психологического комфорта для

каждого учащегося, учитывая его возрастные и личностные особенности, развивать его творческие способности. Деятельность педагога в сфере дополнительного образования должна быть направлена на формирование психолого-педагогических условий. Психолого-педагогические условия есть «совокупность целенаправленно сконструированных взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности)». [Ипполитова, Стерхова 2012: 13]. Применительно к обучению иноязычному общению на занятиях английского языка нужно создавать условия естественной ситуации общения. В условиях естественной ситуации общения у школьников формируется естественная мотивация к обучению иностранного языка, учащиеся стремятся естественно использовать языковые средства в речевых упражнениях, учащиеся получают опыт реального общения на иностранном языке, «который позволит им быть равноправными участниками межкультурного взаимодействия с носителями иностранного языка». [Гальскова, Гез 2006: 50].

Развитие мотивации является одной из основных специфических особенностей обучения школьников английскому языку в условиях дополнительного образования. Интерес учащихся к изучению английского языка педагог должен поддерживать на каждом занятии. В связи с этим методическое содержание занятия должно быть наполнено особыми этапами. Например, можно незаконченным оставить сказку, юмористическую историю, объяснив школьникам: «На следующем занятии вы услышите конец этой замечательной сказки (истории)». Интригой можно не только заканчивать занятие, но и начинать его: «Знаете ли вы, что...? Догадайтесь, что спрятано в волшебном мешочке?» и т.д.

Театрализация, творческие виды деятельности, игры являются средствами мотивации учащихся к изучению английского языка на занятиях в условиях дополнительного образования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. – Москва: Мартин, 2006. – 848 с.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводи-дактика и методика: учеб. пособие для студентов линг. ун-тов и фак. ин. яз. выс. пед. учеб. зав. – Москва: Академия, 2006. – 336 с.
- Никитенко З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе. – Москва: Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. – 125 с.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка.– Ростов – н/Д: Феникс; М : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва: Слово, 2000. – 163 с.
- Wright A. Creating stories with children – Oxford University press, 2002. – 135 p.
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие Образования» на 2013-2020 гг. [Электронный ресурс]. – URL : <http://ми-нобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170>.
- Ипполитова Н, Стерхова Н, Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. [Электронный ресурс]. – URL: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf).
- Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. [Электронный ресурс]. – URL: [http://destructioen.narod.ru/karaulov\\_jasikovaja\\_lichnost.htm](http://destructioen.narod.ru/karaulov_jasikovaja_lichnost.htm).
- Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.12 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

*Криворучко А.И.*

Пермь, Россия

**ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПРИНЦИПЫ РЕЧЕВОГО  
ПОВЕДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА  
ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ  
КАК СУБЪЕКТА  
МЕЖЛИЧНОСТНОЙ И  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению деонтологических принципов речевой деятельности переводчика юридического текста как субъекта межличностной и межкультурной коммуникации с точки зрения универсальности этико-профессиональных критериев устного и письменного перевода. Анализируется понятие «языковой личности переводчика».

Ключевые слова: деонтология переводчика, переводческая этика, юридический текст, языковая личность переводчика.

Сведения об авторе: Криворучко Анна Игоревна, аспирант кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ, преподаватель английского языка.

Место работы: ФКОУ ВПО «Пермский институт ФСИН России»

Контактная информация: 614094, г. Пермь, Овчинникова 18-80;  
e-mail: annaigor08@mail.ru.

*Krivorutchko A.I.*

Perm, Russia

**LANGUAGE BEHAVIOUR  
DEONTOLOGICAL  
PRINCIPLES OF THE LEGAL  
TRANSLATOR AS AN  
INTERPERSONAL AND  
INTERCULTURAL  
COMMUNICATION SUBJECT**

Abstract. The article deals with an analysis of some deontological principles of the legal translator language behavior as an interpersonal and intercultural communication subject. The study is performed from the position of ethic-professional criteria's flexibility of interpretation and translation. It is presented a determination of the term «translator's linguistic identity».

Keywords: translators' and interpreters' deontology, interpreters' code of conduct, legal text, translator's linguistic identity.

About the Author: Krivorutchko Anna Igorevna, Graduate Researcher of the Chair of Foreign Languages, Linguistics and Translation of Perm National Research Polytechnic University, English Teacher  
Place of employment: Perm Institute of the Federal Penal Service

---

Современное отечественное переводоведение обращается к решению широкого круга проблем, среди которых особую

значимость приобретают проблемы переводящей личности, в частности, деонтологические аспекты деятельности переводчика в различных профессиональных сферах. Предметом нашего изучения является профессиональный юридический дискурс, осуществляемый при посредстве переводчика письменного типа текста нормативно-правовой направленности.

Отметим, что, несмотря на достаточно высокий уровень изученности деонтологических вопросов, отмечается некая теоретическая неразработанность ее отдельных аспектов. Актуальность выбранной проблемы, на наш взгляд, также обусловлена исключительностью той роли, которую переводчик играет в процессе межкультурной и межличностной коммуникации. Он уже не просто «...транслятор, перевыражающий устный или письменный текст, созданный на одном языке, в текст на другом языке» [Алексеева 2001: 16], но и переводчик, который «...приобретает черты элитарной языковой личности, преобразуя и совершенствуя себя и окружающий мир, окружающих людей» [Кушнина, Силантьева 2010: 74]. Учитывая поликультурность переводческого пространства, представляется логичным анализ критериев и принципов речевой деятельности специалиста данной области с точки зрения профессионального переводческого кодекса, который сводится большинством ученых к понятию «переводческая этика».

Отметим, что, на наш взгляд, речевой аспект поведения переводчика может интерпретироваться, в широком смысле, как форма взаимодействия переводчика с окружающей средой, опосредованная и выраженная в его речи; а также как индивидуально-творческий процесс поиска переводческих решений в конкретной ситуации, характеризующий языковую личность переводчика. То есть, понятие «перевод» аналогично термину «язык», может быть осмыслен как «индивидуальное интеллектуальное усилие» [Алексеева 2013: 13].

Принципы и правила переводческой этики по-разному освещены в трудах отечественных и зарубежных ученых. При этом отмечается первичность формирования профессионального кодекса переводчика за рубежом и специфичность развития данного явления в России (И.С. Алексеева «Профессиональный тренинг переводчика», СПб, 2001). Однако, исследователи еди-

нодушны в аспекте необходимости и важности дальнейшей разработки и консолидации морально-нравственных принципов переводческой деятельности в интер и полилингвальной коммуникации. Наиболее общими и универсальными принципами переводческой этики нам представляется классификация Е.В. Аликиной, в соответствии с которой выделяются следующие деонтологические критерии: «конфиденциальность, порядочность, ответственность, коллегиальная солидарность и нейтральность» [Аликина 2010: 80].

Считаем, что данные принципы могут быть применимы как к устному, так и к письменному переводу. И в первом, и во втором случае, переводчик должен хранить профессиональную тайну, так как «обязан соблюдать те же правила, которое соблюдает лицо, которому он переводит...» [Аликина 2010: 81]. Согласно второму принципу переводчик должен всегда действовать профессионально и беспристрастно. Принцип ответственности предполагает должный уровень качества перевода. Несоблюдение этого важнейшего критерия может привести к переводческой неудаче, и как следствие к причинению морального ущерба, созданию конфликтной ситуации, предъявлению исков, и даже «человеческие жертвы» [Поршнева 2002: 3-4]. Коллегиальная солидарность подразумевает ответственность переводчика за профессиональную репутацию не только личную, но и всего переводческого сообщества в целом. Последний принцип предполагает соблюдение нейтральности в своем внутреннем и внешнем облике по отношению к какой-либо из сторон коммуникации. Также предполагается, что переводчик должен быть внимательным, пунктуальным, вежливым, и уметь достигать договоренности

Стоит подчеркнуть, что деонтология переводчика письменных текстов может уточняться и правилами, относящихся к их составлению и оформлению. В этом случае переводчик обязан «переводить <...> все языковые единицы оригинального текста» [Алексеева 2001: 19]. Требования к оформлению текста перевода сводятся цитируемым ученым к передаче всей графической информации и указание страниц оригинала в текст перевода.

Представляется необходимым подчеркнуть, что изложенные принципы оказываются универсальными для любого типа переводческого дискурса, и в частности, для юридического.

Важной особенностью профессионализма переводчика юридического текста, вовлеченного в сферу нормативно-правовых регулируемых отношений, являются, по нашему мнению, его внеязыковая компетенция (знание макроконтекста) и лингвистическая, языковая, которая «лежит в основе смысловосприятия и смыслопорождения текста, но не ограничивается только ими»; а сам юридический перевод, в силу изначальных несоответствий картин мира отправителя текста, и принимающей аудитории «представляется преимущественно процессом и результатом интерпретации», а также сводится к «ментальной реконструкцией» смыслов оригинала, относящихся к описываемым фактам, событиям. [Власенко 2006: X].

Не вызывает сомнений, что в условиях межкультурной и межличностной коммуникации юридический переводчик должен быть солидарен в отношении обмена отраслевыми знаниями в пределах переводческого сообщества, что также поддерживает эτικο-нравственный уровень и коммуникативную компетенцию его профессиональной деятельности.

Как было упомянуто выше переводчику надлежит переводить все языковые единицы текста источника. Однако, в силу того, что юридический текст всегда насыщен специальными понятиями и терминами, чей перевод бывает осложнен подбором эквивалента на ЯП или его отсутствием, переводчик может столкнуться с «*непереводимостью*», которая также требует определенного переводческого приема. Возможным выходом из ситуации является интерпретирующий перевод, но необходимо помнить и о юридической силе в этом случае текста перевода.

Также уточняется критерий внутритекстовой манеры составления текста перевода: «стиль изложения юридического документа должен соответствовать стилю такого же материала на языке, на который делается перевод» [Алимов 2005:14].

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что вышеизложенные деонтологические принципы речевого поведения переводчика юридических текстов заслуживают дальнейшую разработку и исследования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с.
- Алексеева Л.М. Теория перевода: новый вектор исследования // Экология перевода: перспективы междисциплинарных исследований: материалы I Международной научно-практической конференции (г. Тюмень, 4 – 5 октября 2013г.). – Тюмень: Шуклин & Александров, 2013. – С. 7-17.
- Аликина Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода. – М.: Восточная книга, 2010. – 192с.
- Алимов В.В. Юридический перевод: практический курс. Английский язык: учебное пособие. - 3-е. изд. – М.: Ком Книга, 2005. – 160 с.
- Власенко С. В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский = Contract Law: Professional Translation Practices in the English-Russian Language Pair: учеб. для юрид. и лингвист. вузов по специальностям: «Переводчик в сфере проф. коммуникации» и «Юрист-переводчик». – М.: Волтерс Клувер, 2006. – 320 с.
- Кушнина Л.В. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства / Л.В. Кушнина, М.С. Силантьева // Вестник Пермского университета. – 2010. – Вып. 6 (12). – С. 71-75.
- Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: монография. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002. – 148 с.

*Крысенко Т.В.,  
Суханова Т.Е.*

Харьков, Украина

**ОБ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ  
РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ  
ЭТИКЕТУ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов русскому речевому этикету. Авторы считают, что знание национально-культурной специфики необходимо для осуществления успешной коммуникации. Авторы принимают во внимание, что при обучении речевому этикету необходимо учитывать участки расхождений и сходства родного и изучаемого языков.

Ключевые слова: *речевой этикет, речевое поведение, лингвокультурные блоки, речевая деятельность, формулы речевого этикета.*

*Krysenko T.,  
Sukhanova T.*

Ukraine, Kharkiv

**ABOUT TEACHING RUSSIAN  
ETIQUETTE TO FOREIGN  
STUDENTS**

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching Russian speech etiquette to foreign students. The authors believe that knowledge of national-cultural specificity is necessary for successful communication. The authors take into account that in the course of training of speech etiquette it is also necessary to consider the areas of differences and similarities in the native and target languages.

Keywords: *speech etiquette, speech conduct verbal, lingua-cultural blocks, speech activity, formulas of speech etiquette.*

---

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: [krysjanja@mail.ru](mailto:krysjanja@mail.ru); [sukhanova72@mail.ru](mailto:sukhanova72@mail.ru).

---

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

Place of employment: National Pharmaceutical University.

Необходимость изучения речевого этикета студентами, говорящими на неродном языке, вызвана отсутствием или ограниченностью их знаний о национально-культурной специфике речевого поведения иностранных партнёров. Включение таких

сведений в учебный процесс открывает возможность для получения более глубокой информации о стране и культуре изучаемого языка. В научно-исследовательской литературе нет единого толкования понятия речевой этикет. Так, Л.А. Введенская под речевым этикетом понимает разработанные правила речевого поведения, систему речевых формул общения [Введенская 2004], а Н.И. Формановская – регулирующие правила речевого поведения, систему национально специфических стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности [Формановская 2004]. Большинство исследователей этой проблемы считают речевой этикет своеобразным и необходимым аспектом и условием человеческого общения и связывают рассматриваемое понятие с внешне проявляемой коммуникативной культурой личности.

Владение иностранным языком, умение общаться, вести гармоничный диалог и добиваться успеха в процессе коммуникации являются важными составляющими профессиональных умений в различных сферах деятельности. Культура общения – это не только неперемнная составляющая хорошо профессионально подготовленных людей, но и показатель общей культуры. Она отражена и в этикетных правилах речевого поведения. Речевой этикет предписывает говорящему использование определённых формул в зависимости от ситуации общения. При этом необходимо принимать во внимание наличие у многих речевых формул дополнительных коннотаций. Важно также учитывать не только функционально-стилистическую, но и эмоциональную окраску речевых формул.

К сфере речевого этикета относятся, в частности, принятые в данной культуре способы выражения благодарности, просьбы и т.д. Например, в одних культурах принято часто употреблять этикетные формулы комплимента и благодарности, а в других – не принято. Выражению «*He за что*» в английском обычно соответствует *You're welcome*, или более формально *Don't mention it / My pleasure*. Если человек выражает слишком горячую благодарность, русскому ответу – «*Ну, полно, что вы!*» соответствует английское *Really, that's (a big) nothing! / Come*

*on!* или просто *My pleasure*.

В ответ на комплимент англоязычный собеседник просто скажет *Thank you*. В английском речевом поведении не принято преуменьшать ценность или качество того, что хвалит ваш собеседник. Реагируя на похвалу, русская женщина может сказать: «Ну, что вы, эта кофточка совсем старая» или: «А, по-моему, эта причёска мне совсем не идёт». В англоговорящих странах собеседники отнесутся к похвале иначе: *Thank you, I got this blouse in Paris* или *Thanks, I'm trying out a new hairdresser*. Лжескромность там не принята. Преуменьшая комплимент, человек как бы бросает тень на хороший эстетический вкус того, кто этот комплимент сделал [Виссон 2005].

Речевой этикет в узком смысле слова может быть охарактеризован как система языковых средств, закреплённых национально-культурными и языковыми традициями в данном языковом социуме для использования в конкретных ситуациях общения. Элементы этой системы могут реализовываться на разных языковых уровнях. Так, на уровне лексики и фразеологии – это специальные слова и устойчивые выражения (*спасибо, пожалуйста, прошу прощения, извините* и т.п.), а также специализированные формы обращения (*господин, молодой человек* и т.п.). А на грамматическом уровне – использование для вежливого обращения множественного числа (в том числе местоимения *Вы*). Здесь необходимо отметить характерную для русского речевого этикета систему обращений *ты/Вы*. К примеру, в арабском речевом этикете нет различий между *ты* и вежливым *Вы*. Тем не менее, в арабском речевом этикете имеется достаточно лексических средств, чтобы оказать уважение собеседнику или соблюсти субординацию. К ним относятся формы, которые представляют собой нечто среднее между личными местоимениями и обращениями. Широко представлены в арабском речевом этикете обращения к женщине, но при этом никогда не используются такие слова, как *женщина, девушка*, а существуют специальные. В русском речевом этикете обращения, связанные с профессиональной деятельностью адресата давно не употребляются, а в арабском речевом этикете без них трудно было бы представить общение (*преподаватель, доктор* и т.п.). Это связано с чётким расслоением арабского общества [Сухова 2001]. К

грамматическому уровню можно отнести и использование вопросительных предложений вместо повелительных (*Вы не скажете, который час? Не могли бы Вы немного подвинуться?* и т.п.). На стилистическом уровне – это требование грамотной, культурной речи, отказ от употребления слов, прямо называющих непристойные и шокирующие объекты и явления, использование вместо этих слов эвфемизмов. На интонационном уровне – использование вежливой интонации. Например, фраза *Будьте любезны, закройте дверь* может звучать с разной интонацией в зависимости от того, предполагается в ней вежливая просьба или бесцеремонное требование. На уровне орфоэпии – использование *Здравствуйте* вместо *Здрасьте* и т.п. И, наконец, на организационно-коммуникативном уровне – запрет перебивать собеседника, вмешиваться в чужой разговор и т.п.

Вопросы теории речевого этикета разрабатывались многими исследователями в различных направлениях и аспектах: преподавание русского речевого этикета студентам вузов (А.А.Акишина, Н.И.Формановская), речевой этикет и лингвострановедение (Е.М.Верещагин, В.Г. Костомаров), устойчивые формулы речевого этикета, способы их презентации в процессе обучения русскому языку (работы С.А.Корзиной, Н.С.Васильевой, Л.А.Фёдоровой), методический аспект проблемы обучения речевому этикету неродного языка (работы Л.А.Глинкиной, Е.А.Земской), особенности менталитета и национального характера (работы Ю.Н. Караулова, Д.С.Лихачёва, И.А.Стернина).

Однако проблема обучения русскому речевому этикету студентов полиэтнических групп нефилологических вузов в аспекте межкультурной коммуникации до сих пор глубоко не анализировалась. В практике обучения речевому этикету выявлены следующие противоречия: между потребностью формирования поликультурной личности и неразработанностью проблемы обучения речевому этикету в аспекте межкультурной коммуникации; между содержанием действующих программ, учебников по русскому языку в вузе и практическими потребностями студентов полиэтнических групп в овладении правилами речевого этикета в поликультурной среде.

В речевом этикете практически всех народов можно выде-

лить общие черты: практически у всех народов существуют устойчивые формулы приветствия и прощания, обращения и пр. Однако реализуются эти черты в каждой культуре по-своему: так, английское *dear* используется в официальных обращениях, тогда как соответствующее ему русское *дорогой* употребляется, как правило, в менее формальных ситуациях. Хорошие отношения – это несомненная культурная ценность. Но разные культуры по-разному понимают и эту цель, и пути к ней. Например, в англоязычной культуре поощряется и ценится эмпатия, уважение к другому, сдержанность и такт. Это следует из богатства способов взаимной учтивости. В ситуации отказа, как, впрочем, и при положительной реакции на просьбу, английский речевой этикет, в отличие от русского, не признаёт категоричных форм, и нередко бывает сложно передать средствами английского языка, например, такие русские негативные восклицания: «*Это абсолютно исключено!*», «*Хоть убей, не могу!*», «*Нет, и ещё раз нет!*», «*Наотрез отказываюсь!*», «*Ни за какие деньги!*», «*И не подумаю!*» и т. п. В языковой культуре многих стран Западной Европы чрезмерно развито дружелюбие ко всем, хотя и необязательно направленное на конкретного человека, а для русской речевой культуры характерна теплота и сердечность, адресованные конкретному лицу. Так, в русском речевом поведении со стороны родителей по отношению к детям применяются ласковые обращения с диминутивными суффиксами, для сравнения, в данной ситуации в арабском обиходе такие обращения используются только по отношению к самым маленьким детям, к остальным принято обращаться при помощи модально-оценочных слов. А в английском языке некоторые нарицательные имена существительные имеют уменьшительно-ласкательную форму: *dog – doggie, cat – kitty*, но их использование требует большой осторожности. Попытки перевести русские уменьшительно-ласкательные слова (*чашечка, ложечка, ребёночек*) могут только позабавить англоговорящего, в лексиконе которого нет выражений типа *a little spoon* или *a little cup of coffee*. Буквальный перевод таких русских слов, как «*милашка, дорогуша, ласточка, солнышко*» или «*лапочка*» в английском языке просто не срабатывает. В лучшем случае это звучит странно, в худшем – уничижительно. Если назвать англоговорящую де-

вешку *girlie*, она воспримет это как оскорбление. Выражение *the dear little one* по отношению к ней вызовет смех [Виссон 2005].

Таким образом, важной предпосылкой успешного овладения формулами речевого этикета является сопоставительный анализ соответствующих систем в родном и иностранном языках. Представление о том, какие нормы и правила поведения предпочтительны при общении, не одинаковы в различных культурах. Культурные традиции определяют разрешённые и запрещённые темы разговоров, а также его громкость, темп, остроту. Для одних культур характерен вычурный, экспрессивный стиль общения, для других – точный и сжатый. Хорошим примером вычурного стиля является стиль общения в арабских культурах, где в изобилии используются фантастические метафоры и образы и часто встречаются длинные цепи эпитетов и модификаций одного и того же слова. Некоторые комплименты могут произвести странное впечатление на носителей иной культуры. Обращение к женщине “*гусыня!*” в русской культуре – оскорбление, в Египте – комплимент. Ещё одна коммуникативная особенность – сила речевого утверждения. Например, у арабов доверяют только сильным высказываниям.

Умная и содержательная речь может произвести неприятное впечатление на слушателей, если произносящий эту речь грубо нарушит речевой этикет по отношению к ним. Поэтому усилия по изучению языка окажутся не напрасными, если изучающий язык научится быть вежливым и приятным в общении с теми людьми, язык которых он взялся изучать.

Стилистическая информация имеет серьёзное методическое значение в преподавании русского языка как иностранного. Она содержит сведения о принадлежности субъекта речи к определённой социальной группе, об отношениях между говорящими и т.п. Это те самые сведения, которые формируют коммуникативную компетенцию [Крысенко, Суханова 2009: 602].

Цель занятий, посвящённых речевому этикету, заключается в том, что через многократное повторение в типичных ситуациях у студентов вырабатывается стереотип речевого поведения, выражающийся в устойчивых выражениях, формулах общения.

В условиях активного изучения иностранного языка, пер-

спективным, на наш взгляд, является использование дидактических игр, когда при методе «погружения» в языковую среду учащиеся получают различные ролевые функции, что способствует формированию и совершенствованию навыков этикетного общения. Например, при обучении русскому речевому этикету на начальном этапе обучения можно широко использовать игровые ситуации моделирования телефонных разговоров. При этом следует учитывать, что в моделируемых речевых ситуациях необходимо отбирать те формулы речевого этикета, которые актуальны для студентов в современных условиях, а также те, которые являются безэквивалентными формулами.

При обучении речевому этикету у иностранных студентов необходимо сформировать следующие коммуникативные умения: понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; осуществлять своё речевое и неречевое поведение, принимая во внимание правила общения и национально-культурные особенности страны изучаемого языка [Формановская 2004: 49].

Таким образом, для более качественного осуществления межкультурной коммуникации необходимо включать в процесс обучения формы речевого этикета. Методика обучения русскому речевому этикету иностранных студентов неязыковых вузов предполагает не только освоение формул этикета, но и овладение нормами общения, правилами поведения, традиционными в русской культуре. В процессе овладения русским речевым этикетом в аспекте межкультурной коммуникации важно учитывать различия в культурологическом опыте студентов полиэтнических групп. Сопоставительный анализ форм речевого этикета в русском и родном языках обучаемых стал основой создания комплекса упражнений, включающих этикетные формулы речевого общения в процесс обучения [об этом подробнее см.: Крысенко, Суханова 2009: 603]. Разработанный комплекс упражнений должен включать следующие типы упражнений: полилоги, монологи, составление речей, документов, разговор по телефону, тесты, тренинги, ролевые и блиц-игры, визуальные (передача информации сопровождается иллюстрациями, структурно-логическими схемами и др.), проблемно-поисковые и

другие типы упражнений, включающие в себя методы активного и творческого обучения. Перспективным для обучения является использование лингвокультурных блоков во всех дисциплинах языкового курса, в содержание которых входят традиции деловой речи, письменных документов и др. Использование лингвокультурных блоков помогает осуществить межпредметную координацию языковых дисциплин в плане обучения речевому этикету.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Введенская Л.А. Культура речи. – М.: Феникс, 2004. – 448 с.
- Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. – М.: Р. Валент, 2005. – 192 с.
- Крысенко Т.В. Учёт некоторых аспектов стилистики при обучении иностранных студентов русскому языку / Т.В. Крысенко, Т.Е. Суханова // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – Т.22 (61). – 2009. – №1. – С.601-605. – (Филология. Социальные коммуникации).
- Сухова Е.Ф. Лингвокультурологический анализ русского речевого этикета (обращение) на фоне арабской речевой культуры: дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01, 10.02.20.– Москва, 2001. – 207 с.
- Формановская Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» – М.: Знание, 2004. – С.46-51.

*Куклина С.С.*

Киров, Россия

**ОРГАНИЗАЦИОННО-  
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ОРИЕНТИРОВАННОЙ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ**

Аннотация. В статье излагается, как и с помощью каких средств осуществляется организация и управление учебной деятельностью студентов по освоению ими профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенцией..

Ключевые слова: учебная деятельность, предметная ситуация, учебно-речевая задача, учебно-речевые действия, средства организации, средства управления, профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция.

Сведения об авторе: Куклина Светлана Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам.

Место работы: Вятский государственный гуманитарный университет.

Контактная информация: 610002, г. Киров, ул. Володарского, 159, к.33; e-mail: kss@ssk.kirov.ru.

*Kuklina S.S.*

Kirov, Russia

**ORGANIZATIONAL AND  
FUNCTIONAL BASIS OF  
STUDENTS' LEARNING  
ACTIVITIES FOR GAINING  
PROFESSIONALLY ORIENTED  
FOREIGN LANGUAGE  
COMMUNICATIVE  
COMPETENCE**

Abstract. The article presents the process and the tools for organizing and managing students' learning activities in order for them to gain professionally oriented foreign language communicative competences.

Keywords: learning activities, learning-speech problem, learning-speech acts, organization tools, managing tools, professionally oriented foreign language communicative competences.

About the Author: Kuklina Svetlana Stanislavovna, Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages  
Place of employment: Vyatka State Humanities University.

Воплощение в жизнь высшей профессиональной школы ФГОС третьего поколения предъявило новые требования ко всем участникам образовательного процесса. Что касается преподавателя, то перед ним встала задача, во-первых, создать условия для формирования у обучающихся всей совокупности общекультурных, универсальных и профессиональных компетенций; а во-вторых, в своих рабочих учебных планах отвести до 60% времени на самостоятельную работу студентов по освоению того фрагмента социального опыта, который обеспечит достижение названного результата.

В такой ситуации от обучающихся ожидается, что они а) четко осознают, что только активная, самостоятельная, целенаправленная и продуктивная учебная деятельность (УД) в вузе обеспечит им успех в дальнейшей профессиональной деятельности; б) владеют всей совокупностью универсальных учебных действий, позволяющей им чувствовать себя уверенно при овладении профессиональными видами деятельности; в) приложат значительные усилия для усвоения новых предметных действий, лежащих в основе их будущей профессиональной деятельности.

Все это вместе взятое выводит на первый план не обучающую, а *организаторскую функцию* (И. А. Зимняя, П. И. Пидкасистый, Г. В. Рогова, Л. И. Уманский) преподавателя. Она направлена на придание УД студентов динамического характера путем упорядочения их действий «в целесообразное единство» [Парахина, 2007:27], обеспечивающее ее функционирование для усвоения обучающимися содержания социального опыта, лежащего в основе компетенций, которые они должны приобрести в вузе.

Это особенно важно для занятий по иностранному языку в неязыковом вузе, т. к. при небольшом количестве часов, отведенных на данную дисциплину в учебном плане, к ней предъявляется требование обеспечить будущим врачам, инженерам, экономистам и т. д. готовность и способность применять иностранный язык не только на уровне бытового общения, но и в их профессиональной деятельности для изучения научной информации и практического опыта, полученных из зарубежных источников или в сети Интернет. В связи с этим иноязычная ком-

муникативная компетенция, основы которой заложены в общеобразовательной школе, в вузе становится профессионально-ориентированной (ПОИИК).

Организация УД студентов по усвоению содержания ПОИИК осуществляется таким образом, чтобы обеспечить вызов требующейся совокупности учебно-речевых действий, их дифференциацию и упорядочение в соответствии с ее фазами для успешного функционирования УД на всех этапах обучения иноязычному общению (Е.И. Пассов) для достижения запланированных результатов.

В качестве средств, с помощью которых преподаватель иностранного языка выполняет свою организаторскую функцию, выступают, во-первых, *предметные ситуации* разной степени интеллектуального затруднения, отражающие профессиональную сферу обучающихся, и адекватная им *совокупность репродуктивных, поисковых и творческих учебно-речевых задач* [Куклина, 2014: 20]. Эти средства действуют на мотивационно-ориентировочной фазе УД. Они вводят студентов в ситуацию профессиональной действительности, представленную чаще всего текстом, которая побуждает их принять одну из названных учебно-речевых задач, составить план ее решения и актуализировать ранее усвоенные учебно-речевые действия, необходимые для решения задачи.

Учебно-речевые задачи определяют набор учебно-речевых действий, требующийся студентам на исполнительской фазе. В зависимости от задачи это могут быть действия по алгоритму, заданному преподавателем, или по выбору из действий, усвоенных ранее, или по созданию собственного набора действий, требующегося для получения «принципиально нового результата» [Балл, 1990: 106]. Средствами их упорядочивания, а затем и приведения в действие являются *комплексы языковых, условно-речевых и речевых упражнений*. Они представляют собой группы упражнений, адекватных по своему качеству этапу обучения иноязычному общению, а их количество и последовательность определяется преподавателем с учетом уровня обученности студентов.

Контроль полученного продукта происходит на контрольно-оценочной фазе, когда студенты используют контрольные

действия, организованные с помощью *комплексов контрольных материалов*. Последние включают тесты, контрольные работы, сопровождающиеся критериями оценивания. Они побуждают студентов проверить правильность собственных действий, соотнеся их с образцом или правилом, внести коррективы при наличии ошибки, оценить качество полученного продукта, наметить пути его улучшения.

Организованная таким образом система УД приобретает функцию управляемости [Парахина, 2007: 128], предполагающую поддержание режима выполнения УД на всех ее фазах, регулирование вызванных учебно-речевых действий и «оказание дозированной помощи» [Есипович, 1988: 87] студентам, если возникнут затруднения. *Средствами*, с помощью которых преподаватель *управляет* УД студентов на каждой ее фазе, выступают *учебное задание, памятки и руководства* [Куклина, 2007: 135]. Учебное задание, предлагаемое студентам на мотивационно-ориентировочной фазе, вводит их в предметную ситуацию, дает описание учебно-речевой задачи и тех действий, которые необходимы для ее решения.

Памятки и руководства используются преподавателем на исполнительской и контрольно-оценочной фазах для регулирования учебно-речевых действий студентов и оказания им необходимой помощи. В руководствах содержатся также речевые образцы, схемы ожидаемых действий, функциональные опоры, списки необходимых слов и выражений на иностранном языке и т. п.

Как мы неоднократно указывали выше, структура и содержание описанных средств организации и управления УД студентов по освоению ПОИКК определяются этапами обучения иноязычному общению. В качестве примера покажем их структуру и содержание *на этапе формирования навыков*, где студенты только приступают к ознакомлению с новым языковым материалом и его усвоению. Поэтому здесь им предлагаются *предметные ситуации незначительного интеллектуального затруднения*. Подбирая их, преподаватель исходит из того, что требуется совокупность неречевых и речевых условий, «необходимых и достаточных для совершения речевого действия» (А. А. Леонтьев).

В качестве неречевых условий выступает та предметная область (медицина, экономика, юриспруденция и т. д.), которую осваивают студенты, поэтому преподаватель включает в ситуацию информацию, достаточно хорошо известную обучающимся. Объясняется это тем, что речевые условия, присущие этапу формирования навыков, содержат значительное количество нового языкового материала и соответственно навыки владения им еще не сформированы.

Учитывая особенности такой достаточно трудной с точки зрения речевых условий предметной ситуации, преподаватель предлагает студентам *репродуктивную учебно-речевую задачу*. Она предполагает использование имитативных, подстановочных и трансформационных учебно-речевых действий с образцом, предложенным обучающим, или в опоре на правила об образовании нового языкового материала, об особенностях его применения в различных видах речевой деятельности. Это снижает уровень трудности предметной ситуации и позволяет говорить о ней, как о ситуации незначительного интеллектуального затруднения, которая вместе с репродуктивной задачей организуют учебно-речевые действия студентов на мотивационно-ориентировочной фазе УД.

В свою очередь, учебно-речевые действия, вызванные репродуктивной учебно-речевой задачей, упорядочиваются и включаются в УД студентов на исполнительской фазе с помощью *комплекса языковых и условно-речевых упражнений*. Если первые предназначены для работы с изолированным языковым материалом в опоре на правило, то вторые – с материалом в профессиональном контексте по образцу преподавателя.

Комплекс начинается с упражнений на ознакомление с новым языковым материалом, представленным изолированно, а затем в разнообразных лексико-грамматических конструкциях, в небольших по объему текстах профессиональной направленности. За ними следуют упражнения в тренировке, количество и последовательность которых определяется особенностями языкового материала с точки зрения трудностей его усвоения.

Такой комплекс требует от студентов использовать имитативные, подстановочные, трансформационные и собственно репродуктивные учебно-речевые действия, многократное вы-

полнение которых обеспечивает речевым навыкам, приобретаемым обучающимися, качества автоматизированности, устойчивости и гибкости. Они проявляются в точности, безошибочности и определенной скорости осуществления речевых действий и их операций, лежащих в основе речевых навыков (И. А. Зимняя).

Управление УД на данной фазе осуществляется преподавателем с помощью *памяток и руководств*. В этих средствах помещаются алгоритмы действий, следуя которым студенты выполняют перечисленные учебно-речевые действия. Они могут сопровождаться а) речевыми образцами, б) схемами, помогающими провести разные трансформации образцов, в) в некоторых случаях правилами.

Названные выше характеристики речевых навыков являются теми критериями, которыми студенты руководствуются, осуществляя контроль и оценку результата своей УД. Для этого чаще всего используется *комплекс тестов*, позволяющий выявить, насколько они овладели обобщенным способом решения репродуктивной учебно-речевой задачи. Последний представляют собой «конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие конкретные приемы и этапность их осуществления» [Эльконин, 1995: 162].

На данном этапе комплекс включает тесты, требующие определить уровень усвоения способов решения репродуктивных учебно-речевых задач в начале в ситуациях, сходных с использованными ранее, а затем в новых нестандартных ситуациях. Они могут быть представлены отдельными предложениями или небольшими текстами, сопровождаться ключом и критериями оценки.

Данные тесты побуждают студентов выполнить такие контрольно-оценочные действия, как выбрать ответ из двух или более предложенных вариантов, восстановить пропущенное, порядок следования и т. п., а затем оценить полученные результаты, сравнив их с ключом, образцом, и сделать вывод об уровне сформированности речевых навыков, пользуясь критериями, указанными выше. Управление этим процессом происходит с помощью *памяток*, в которых преподаватель объясняет,

как лучше выполнить тот или иной тест, помещает критерии оценки результатов.

Организованная таким образом УД студентов успешно функционирует на всех этапах обучения иноязычному общению, а ее результатом становится ПОИКК как готовность и способность выпускника неязыкового вуза осуществлять иноязычное общение в разных сферах своей профессиональной деятельности.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.

Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 158 с.

Куклина С. С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением: монография. – Киров: изд-во ВятГГУ, 2007. – 209 с.

Парахина В. Н., Федоренко Т. М. Теория организации: учебное пособие. М.: Изд-во КНОРУС, 2007. – 296 с.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 221 с.

*Миков В.Ю.*

Екатеринбург, Россия

**ЭТАПЫ В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. Статья предлагает попытку обозначить этапы в профессионально – ориентированном обучении иностранному языку на основе этапов, выделяемых в западной методике.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, этапы.

*Mikov V.U.*

Ekaterinburg, Russia

**STAGES IN FOREIGN  
LANGUAGE LEARNING**

Abstract. The article offers an attempt to identify stages in proficiency – oriented language learning based on stages allocated in the western method.

Keywords: proficiency – oriented language learning, stages.

---

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481; e-mail: [venechkam@mail.ru](mailto:venechkam@mail.ru).

---

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В западной методике выделяют пять этапов обучения иностранному языку – рецептивный, раннее продуцирование, появление речи, средняя скорость речи, дальнейшее развитие языка [Haynes 2007: 29–35.].

Рецептивный этап может продолжаться от нескольких часов до нескольких месяцев, в зависимости от способностей обучающегося. На протяжении этого этапа студенты тратят время на изучение вокабуляра, и практикуются произносить новые слова. Они могут говорить с собой, но неспособны поддерживать темп речи или понимать комплексные высказывания. На этом этапе обучающему рекомендуется ожидать естественного появления речи студента, а не форсировать раннее говорение [Tomіока 1989: 155]. Пассивный лексический запас обучающихся может составлять до 500 слов. Представители коммуникативного подхода оспаривают необходимость этого этапа. Например, Анна Ломба уверена, что обучающиеся не могут не гово-

речь на этом этапе. Она утверждает, что «речь является фундаментом обучения языку» и обучающиеся эффективнее изучают иностранный язык, пытаясь использовать слова по мере их изучения [Lomba: 2012].

Этап раннего продуцирования длится около шести месяцев, в течении которых обучающиеся учатся произносить короткие фразы. На этом этапе не ожидается грамматическая правильность предложений, допускаются ошибки в использовании слов и фраз. Словарный запас – около 1000 лексических единиц.

На этапе появления речи обучающиеся изучают порядка 3000 лексических единиц и учатся коммуникации, составляя слова в короткие фразы, предложения, вопросы. Как и на предыдущем этапе, возможно присутствие грамматических ошибок. Обучающиеся начинают читать и писать на иностранном языке.

Этап средней скорости речи может длиться от года и более по завершении предыдущего этапа. Словарный запас вырастает до 6000 лексических единиц. Обучающиеся приобретают способность к устной и письменной коммуникации, пользуясь более сложными предложениями. Они способны поделиться мыслями и мнениями. Допускаются ошибки в сложных грамматических структурах.

Обучающиеся переходят на этап дальнейшего развития языка не ранее, чем через два года после начала изучения (обычно – 5 и более лет). Достигшим этого этапа студентам предлагаются возможности для вступления в дискуссию и самовыражения в изучаемом языке.

Профессионально – ориентированное обучение иностранному языку реализуется в системе непрерывного образования: школа – ВУЗ – послевузовское образование. Соответственно, мы считаем важным рассмотреть все этапы обучения иностранному языку, даже те, в которых профессиональная направленность не может быть реализована.

Рецептивный этап изучения иностранного языка обучающиеся осваивают в школе. Однако стоит учитывать, что при профессионально – ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе обучающему приходится иметь дело с различными уровнями языковой подготовки студентов. Мы счи-

таем необходимым представить рецептивный этап как опциональный в нашей модели языкового образования, то есть обучающий сам должен решить, необходим ли этот этап для данной группы обучающихся.

Рецептивный этап в профессионально – ориентированном обучении языку в неязыковом ВУЗе может быть реализован в виде вводно – корректирующего курса, в рамках которого изучаются темы бытовой сферы общения, базовый грамматический материал, фонетика, элементы письма, чтения, говорения и аудирования. Важно, чтобы на этом этапе присутствовали задания повышенной сложности для продолжающих изучать язык студентов, которые часто смешаны с обучающимися, находящимися на рецептивном этапе. Примерами таких заданий могут служить тексты, содержащие ранее неизвестную информацию социокультурного характера или грамматические задания, раскрывающие особенности базового грамматического материала. Цель этого этапа – создание языкового базиса для дальнейшего обучения. Профессиональный компонент отсутствует.

В рамках профессионально – ориентированного обучения иностранному языку этап раннего продуцирования речи может быть совмещен с формированием мотивации к выполнению профессиональной деятельности. Назовем такой этап профессионально – ориентирующим.

Данный этап может быть реализован посредством рассмотрения тем бытовой сферы общения с профессиональной точки зрения. Например, общая тема «моя семья» может быть рассмотрена как «социология семьи» для социологов, «семья в истории» для историков или «семейная психология» для психологов. Обучение на этом этапе проводится на основе художественного и научно-популярного дискурса, несложного грамматического и фонетического материала.

Цель данного этапа – формирование у студентов мотивации к изучению иностранного языка как инструмента профессиональной деятельности. Поставленная цель обуславливает ряд задач данного этапа:

- профессиональная ориентация и создание у студентов мотивации к выполнению профессиональной деятельности с помощью иностранного языка,

- осознание ценности рассмотрения окружающих реалий с точки зрения профессионала как уникальной позиции, за которую готов платить заказчик,

- повышения уровня межкультурной коммуникации.

Следующий этап появления речи, когда обучающиеся учатся коммуникации, а так же начинают читать и писать на иностранном языке как нельзя лучше подходит для понимания и анализа явлений учебно – познавательной и социально-культурной сфер общения с профессиональной точки зрения. Мы назовем такой этап аналитическим. Цель этапа – приобретение иностранного языка как инструмента для описания и изучения окружающих реалий с профессиональной точки зрения. Цель реализуется через следующие задачи:

- изучение адаптированных профессионально – ориентированных текстов,

- побуждение к информационно – справочному поиску,

- компьютерная поддержка обучению языку,

- составление эссе и обзоров,

- обучение основам делового общения.

Обучение на этом этапе проводится на основе художественного, научно-популярного и общенаучного дискурса, грамматического материала.

Этап средней скорости речи, когда обучающиеся приобретают способность к устной и письменной коммуникации, могут поделиться мыслями и мнениями может быть использован для освоения профессиональной сферы общения и ориентации обучающегося на профессиональную самоактуализацию [Уварова 1998: 71]. Назовем этот этап моделирующим.

Цель данного этапа – закрепление навыков профессионального общения и мотивация обучающихся к самостоятельному изучению иностранного языка по завершению курса в ВУ-Зе. Задачи:

- изучение тем профессиональной сферы общения и проработка ситуаций, связанных с этими темами,

- побуждение к самостоятельной работе – решению проблем, информационно – справочному поиску, самостоятельному исследованию темы, написанию эссе по результатам исследования,

- обучение деловому общению,
- организация дискуссий и деловых игр,
- научить оценивать собственный прогресс в рамках профессионально – ориентированного иноязычного общения.

Обучение на данном этапе проводится на основе общенаучного и узкоспециального дискурса.

Этап дальнейшего развития языка мы предлагаем вынести за рамки вузовской программы бакалавров – в область магистратуры, аспирантуры, самообразования. В рамках профессионально – ориентированного образования мы обозначим его как квазипрофессиональный – этап профессиональной самоактуализации. Успешность реализации данного этапа целиком зависит от мотивации, то есть понимания иностранного языка как инструмента профессии, осознания собственной успешности, умения поиска информации и способности к самооценке, полученных на предыдущих этапах обучения.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Уварова Н.Л. Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих. – Новгород: ВВАГС, – 1998. – 183 с.

Haynes, Judie. *Getting Started With English Language Learners: How Educators Can Meet the Challenge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. – 2007.

Lomba Anna The “Silent Period” in Language Acquisition: Truth or Myth? [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: <http://www.analomba.com/anas-blog/the-silent-period-in-language-acquisition-truth-or-myth/> (дата обращения: 23.12.2014).

Tomioka, Taeko. *The Silent Period Hypothesis*. // Sanno Junior College Bulletin, – 1989, – №22 – С. 150-162.

*Молчанова М.Л.*

Новоуральск, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ  
ИКТ В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

*Molchanova M.L.*

Novouralsk, Russia

**ICT IN THE MODERN  
PROCESS OF EDUCATION**

Аннотация. В статье рассматриваются способы и преимущества использования ИКТ уроках английского языка.

Ключевые слова: интерактивный плакат, он-лайн ресурс, современные технологии.

Abstract. The article is concerned with the ways and advantages of the use of ICT at the English lessons.

Keywords: an interactive poster, on-line source, modern technologies.

Сведения об авторе: Молчанова Марианна Львовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель английского языка

Место работы: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №45» г. Новоуральска

Контактная информация: 624130, г. Новоуральск, ул. Свердлова, 13;  
e-mail: anglichanka59@mail.ru.

About the Author: Molchanova Marianna Lvovna, vice-director, a teacher of English

Place of employment: Comprehensive school № 45, Novouralsk

На современном этапе использование ИКТ в учебном процессе очень актуально. Это способствует активизации познавательной деятельности учащихся, стимулирует и развивает когнитивные процессы: мышление, восприятие, память. Использование ИКТ на уроках английского языка позволяет учащимся в яркой, интересной форме овладевать основными способами общения: говорением, чтением, аудированием, письмом, закреплять материал в интересной форме, с использованием дисков, слайдов, видеороликов, что способствует чёткому восприятию материала по той или иной теме. ФГОС требует применения новых современных технологий в образовательно-воспитательном процессе. Современный учитель не может обойтись без интерактивных средств и способов обучения. Интернет, гаджеты, информационно – коммуникационные технологии прочно вошли в лексику сегодняшних учителей и учеников.

© Молчанова М.Л., 2015

Эффективная интеграция ИКТ в систему образования представляет собой сложный процесс, который включает в себя не только наличие мультимедийных технологий, но и учебных программ, компьютерной грамотности. ИКТ значительно облегчает процесс приобретения и освоения знаний, предлагая огромные возможности для улучшения системы образования. Учителям и учащимся больше не приходится полагаться исключительно на печатные книги и другие материалы. Благодаря Всемирной Сети Интернет различными учебными материалами по каждому предмету может пользоваться неограниченное количество людей.

ИКТ позволяют при более низких временных затратах получить более высокий результат в обучении детей. Конечно, не стоит забывать о том, что лучший образовательный эффект от применения информационных коммуникационных технологий достигается в предметном обучении тогда, когда они используются в сочетании с другими активными методами и личностно-ориентированными технологиями обучения.

На уроках современные учителя используют принцип концентрированности и избыточности предлагаемого материала. Этот принцип позволяет ребятам отобрать материал в таком объеме, который соответствует их индивидуальным способностям, интересам, ассоциациям, памяти. А у учителя появляется возможность вводить дополнительный материал, например, по краеведению, страноведению. Самым эффективным способом применения данного принципа является использование ИКТ. Посредством сети Интернет, интерактивных плакатов и презентаций можно варьировать «глубину погружения» учащихся в материал. Любимым видом деятельности учащихся является проектная работа. Проекты выполняются индивидуально и в группах по желанию учащихся.

Перед учителем встает проблема: как организовать постоянное интерактивное общение учащихся на иностранном языке в современных условиях. Одним из решений, опять же посредством сети Интернет, является международное сотрудничество.

Использование ИКТ на уроках английского языка повышает мотивацию и познавательную активность учащихся всех возрастов, расширяет их кругозор. Использование компьютеров

раскрывает резервы учебного процесса, расширяет дидактические возможности учителя, позволяя переложить на компьютер наиболее трудоемкую и сложную часть работы. Компьютерные программы обеспечивают каждому ребенку наиболее комфортные и эффективные условия для наилучшего усвоения материала, позволяющие работать без стрессов, вне жестких временных рамок, в своем темпе, возвращаясь к одному и тому же упражнению столько раз, сколько необходимо.

Большую помощь в работе над различными аспектами английского языка учителям оказывают различные учебные программы. Программы содержат разнообразные упражнения на отработку грамматики, лексики, письма и позволяют успешно ориентироваться в многообразии структур английского языка. В основном это тренировочно-обучающие упражнения, направленные на формирование различных навыков. Компьютерные программы могут быть использованы как на уроках, так и во внеурочное время, то есть служить средством для самообразования. В преподавательской деятельности многие учителя используют также программу **Power Point** для создания собственных презентаций. Применение компьютерных презентаций в учебном процессе позволяет улучшить усвоение учебного материала учащимися и проводить занятия на качественно новом уровне, используя вместо аудиторной доски проецирование слайд – фильмов с экрана компьютера на большой настенный экран или персональный компьютер для каждого учащегося. Такой вид работы делает учебный материал ярким, убедительным и способствует улучшению процесса его усвоения. Компьютерные презентации позволяют акцентировать внимание учащихся на важных моментах излагаемой информации и создавать наглядные образы в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графических композиций и т. п. Презентация позволяет воздействовать сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную. Использовать презентацию в учебном процессе можно на различных этапах урока, при этом суть её как наглядного средства остаётся неизменной, меняются только её формы, в зависимости от поставленной цели её использования.

Однако, есть более современные альтернативы презентациям в Power Point. Это презентации в Prezi, которые вызывают

у учащихся большой интерес и таким образом, повышают мотивацию. Интерактивные плакаты, созданные в системе Glogster, позволяют учащимся работать как на уроке, так и дома. Другим вариантом интерактивных плакатов являются временные линии, созданные на платформе Capzles. Такие плакаты являются многоуровневыми и помогают учащимся выбрать необходимую для них «глубину погружения» в учебный материал. Данные сервисы имеют огромное количество сфер применения. Все зависит от вашей фантазии. Они могут быть использованы для создания и работы в ходе проекта, для наполнения портфолио, в качестве презентаций (вместо стандартного Power Point), при изучении страноведческого материала (как достопримечательностей, так и исторических фактов), при изучении грамматического и лексического материала. Здесь можно расположить задания в любом порядке. Сами задания могут быть созданы непосредственно в данных сервисах, загружены с вашего компьютера или в виде ссылок на интернет ресурсы. Интерактивные плакаты позволяют вам расположить задания в порядке от простого к сложному, перемежая упражнения грамматическими правилами, видео и фото материалами. Данные онлайн презентации можно использовать в качестве дополнительного домашнего задания как сильным ученикам, так и слабым, что ведет к индивидуализации учебного процесса. Кроме того, это замечательная возможность «подтянуть» материал тем детям, которые пропускают уроки в связи с болезнью или уезжают. Для выполнения заданий им понадобится только доступ в интернет, и не надо никаких учебников. Есть мобильное приложение для iPhone. Его можно скачать бесплатно. Еще одна идея использования данных сервисов – при выполнении заданий по домашнему чтению. Здесь дети могут оформить замечательные отчеты и рецензии по книгам, с иллюстрациями, комментариями и видео. Также учитель может создать целый урок, располагая материал в необходимом порядке. Кажется, вроде те же задания, что и на странице учебника, но учащимся это более интересно.

Еще одним современным средством, которым учитель может пользоваться на уроках, является интерактивная доска и презентации, созданные в программе Smart Board. Они позволяют заменить использование обычных маркерных досок ком-

пьютерным вариантом, а следовательно ускорить процесс обучения и привнести наглядность и интерактивность в урок.

Отмечая, все положительные стороны использования компьютеров, хочется подчеркнуть, что никакие самые новейшие информационные технологии не смогут заменить на уроке учителя. Учитель больше не "тренер", а консультант, советчик. Пробудить эмоции, заглянуть в душу ребенка может только учитель. Лишь учитель своим личным обаянием и высоким профессионализмом сможет создать на уроке психологически комфортную обстановку. Никто не заменит учащимся учителя в качестве образца для подражания при отработке навыков произведения, нет альтернативы работе в парах и группах на уроке. Главной и ведущей фигурой на уроке остается учитель, и применение компьютерных технологий я рассматриваю как один из эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Glogster: Create and Explore Educational Content Online [Электронный ресурс]. – 2007-2015. – URL: <http://edu.glogster.com/>
- Технология конструирования интерактивного плаката [Электронный ресурс] // Дидактор: портал. – URL: <http://didaktor.ru/tehnologiya-konstruirovaniya-interaktivnogo-plakata/>
- Якорев Д. Интерактивный плакат. Что это? [Электронный ресурс] // Wiki: энциклопедия знаний в области информационной поддержки жизненного цикла изделий. – 9.08.2011. – URL: <http://wiki.itorum.ru/2011/08/interaktivnyj-plakat-cto-eto/>

*Разумкова Н.В.*

Тюмень, Россия (Цюйфу, Китай)

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ  
ПОТЕНЦИАЛ  
ЛИНГВОФОЛЬКЛОРИСТИКИ  
В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК  
ИНОСТРАННОМУ**

Аннотация. В статье показана актуальность применения фольклорных текстов в практике преподавания русского языка иностранным студентам. Автором описан опыт работы над лексико-грамматическим материалом, приведены некоторые рекомендации по включению устного народного творчества в учебный процесс.

Ключевые слова: *Русский язык как иностранный, дидактика, лингво-фольклористика.*

Сведения об авторе: Разумкова Надежда Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, Тюменский государственный университет, эксперт по русскому языку, Цюйфуский педагогический университет (Китай).

Контактная информация: 625048, г. Тюмень, ул. Республики, 94, кв. 180; e-mail: 18nadezhda3@mail.ru.

*Razumkova N.V.*

Tyumen, Russia (Qufu, China)

**DIDACTIC POTENTIAL OF  
THE LINGUISTIC  
FOLKLOR IN THE  
EDUCATION SYSTEM  
RUSSIAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE**

Abstract. The article shows the relevance of the use of folklore texts in the practice of teaching Russian language to foreign students. The author describes the experience of working on the lexical and grammatical material; there are some recommendations for the integration of folklore in the learning process.

Keywords: *Russian as a foreign language, didactics, linguistic folklore.*

About the author: Razumkova Nadezhda Vassilyevna, Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of Linguistics, Tyumen State University, Expert in the Russian Language, Qufu Normal University (China).

Contact information: 625048, g. Tyumen, ul. Respubliki, 94, kv. 180; e-mail: 18nadezhda3@mail.ru.

Цель статьи состоит в обосновании познавательных и обучающих возможностей таких методически ценных объектов работы с иностранными студентами по русскому языку, как произведения устного народного творчества (сказки, песни, поговорки, загадки).

© Разумкова Н.В., 2015

Из цели следуют задачи: 1) установление общего дидактического плана работы; 2) выявление лингвистических и культурологических особенностей разных жанров фольклора.

Объект исследования составляет процесс использования лингвофольклористики в обучении РКИ, предмет – аспекты работы с оригинальным учебным материалом.

Обращение к лингвофольклористике (термин введен А.Т. Хроленко [Хроленко 1992]) продиктовано не столько исследовательским интересом автора, сколько образовательной практикой: обучение китайских студентов русскому речевому общению. Эта утилитарная задача потребовала решить вопрос, на каком лингводидактическом материале можно обучать инофонов коммуникации с носителями русского языка. В методике преподавания русского языка как иностранного идея выбора языковых средств, необходимых для развития речевых компетенций учащихся, весьма актуальна.

Основополагающим, как известно, считается коммуникативный метод обучения, при котором организация занятий связана с обеспечением максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения на изучаемом языке во всех видах речевой деятельности и разных сферах общения. Коммуникативный метод, как и всякий метод, должен представлять способ построения системы знаний, определять комплекс приемов теоретического и практического усвоения информации. Знания сформулированы в виде компетенций, которыми должны овладеть иностранцы, желающие освоить действительность, известную носителям языка.

В соответствии с коммуникативным методом, следует преподавать язык не столько как формальную систему, а как социокультурную реальность – образ мира, присущий культуре страны изучаемого языка. Основная тенденция современной методики преподавания русского языка как иностранного такова: обучение коммуникации на русском языке. Подборка аутентичных текстов из разных жанров русского народного творчества с приложением системы заданий и упражнений соответствует, на наш взгляд, потребностям коммуникативного обучения.

В общем дидактическом плане изучение сказочного дискурса, пословичной картины мира, вокально-обрядовых произ-

ведений – всё это содействует расширению культурологического кругозора иностранных студентов, формированию лингвистической и коммуникативной компетенций, что, в свою очередь, послужит обеспечению эффективной коммуникации в разных жизненных ситуациях.

Проводимая нами на занятиях работа с фольклорным материалом позволяет студентам общаться с широким кругом лингвистических явлений, становится источником многообразных художественных впечатлений.

Избранный для изучения сегментный фольклорный материал структурирован по уровням языковой системы: фонетика, морфемика, словообразование, морфология, синтаксис. Разучивание песен, считалок, скороговорок тренирует память, развивает внимание, мышление, творческую фантазию, служит необходимым средством для отработки произносительных навыков. Морфемы, являющиеся строительным материалом основ, разнообразно представлены в текстах частушек, закличек, ознакомление с которыми обеспечит развитие языкового чутья. Аффиксы, выражая разные оттенки значения слова, реализуют интенсифицирующие, экспрессивные, эмотивные компоненты слова. Пословицы и поговорки, имеющие синкретичную природу, совмещают черты единиц различных уровней языка, средствами которых актуализируются назидание, оценка действий, констатация факта. Богатый лингвостилистический потенциал пословичного фонда может послужить готовым руководством по формированию основ культуры речевой деятельности на русском языке. Понимание конструкторов экспрессивного синтаксиса, репрезентированных в текстах сказок, оптимизирует создание логичной, точной, правильной, то есть, хорошей речи.

Побудительной силой активности студентов выступает интерес. Чтение сказок, прослушивание лучших образцов вокального народного искусства, отгадывание русских загадок – все это импонирует студентам способами добровольного творческого самовыражения.

Сказки, раскрывая все важнейшие стороны жизни русского народа, являются главным источником сведений о национальных особенностях его внутреннего мира и идеалов: особая вера в значение сказанного слова, безоговорочная вера в чудо,

существующее где-то *за тридевять земель*, вечное странствие *не знаю куда* в поиске *не знаю чего*. Идеи приобретают гиперболическую форму для того, чтобы донести до слушателя представления о добре и зле во всей полноте. Основные темы сказок в той или иной степени затронуты во всех жанрах устного народного творчества.

Занимательность фольклорного текста непосредственно связана с использованием наглядности, интересных заданий, лингвистических ребусов.

Спецификой работы по языковому аспекту является словообразовательный и морфологический анализ лексики; обучение пониманию и использованию малых фольклорных жанров. Пословицы и поговорки служат материалом при изучении темы «Части речи», пунктуации русского языка. Такое задание, как найти имя существительное, имя прилагательное в пословицах *Красивое слово – серебро, а хорошее – золото, Ласковое слово слаще меда*, помогает иностранным студентам осознать могущественную силу русского слова, вдумчиво и ответственно относиться к высказыванию. Пунктуационные нормы можно закреплять, выполняя упражнение на расстановку знаков препинания, например, в следующих мудрых изречениях: *Блюда хлеб на обед, а слово на ответ; Не та хозяйка, что хорошо говорит, а та, что щи варит*. Данные устойчивые выражения сообщают, что самым знаменитым и популярным первым блюдом у русского народа считаются щи, а основу народного рациона, жизни составляет хлеб. Не случайно немолотый хлеб зовут «жито», созвучное глаголу «жить». «Хлеб – всему голова», - гласит популярная поговорка. Сакральное значение хлеб сохранил до наших дней. Хлебом-солью встречают самых уважаемых гостей. Если кого-нибудь застанут за едой, то говорят: «Хлеб да соль». Интересно, что хлебосольство, ставшее синонимом русского гостеприимства, не имеет аналога в других языках.

Речевой аспект работы над материалом сказок предполагает формирование и развитие умений смыслового восприятия текста при чтении, пересказ сюжетной линии, отдельных эпизодов, обсуждение дискуссионных вопросов, собственную интерпретацию произведения.

Делая акцент на развитие речевой деятельности инофонов, следует непрерывно обогащать их лексикой, отражающей культуру, обычаи, традиции русского народа. Предлагаются задания аналитико-синтетического характера, требующие определить главную тему текста, описать события, дать элементарную характеристику сказочным персонажам, создать собственное высказывание на базе элементов исходного текста. Полезны задания на переработку готового текста в порядке его совершенствования или дополнения собственными рассуждениями по существу обсуждаемой проблемы. В центре внимания находятся как важнейшие черты духовности положительных героев – отзывчивость, доброта, бескорыстность, так и проявления бездуховности отрицательных персонажей – жестокость зависть, жадность

Предметный аспект связан с совершенствованием знаний студентов по разным жанрам русского фольклора (былины, народные песни, приметы, загадки, праздники, обряды и др.).

Прагматический аспект ассоциируется с рядом эффектов, которые подчеркивают практическую значимость изучения фольклорной картины мира. Индикативными моментами выступают следующие: накопление лексического запаса, развитие интерпретативной культуры, приобретение рефлексивного опыта. Аудиторным занятиям предшествует подготовительная самостоятельная работа, направляемая такими заданиями, как прочтение текста сказки, составление плана к нему, выделение ключевых слов.

Подобные упражнения способствуют повышению читательской квалификации студентов, развитию коммуникативных качеств личности, владение которыми является важной составляющей профессиональной компетенции будущего специалиста-русиста.

Разработанный нами блок творческих заданий и учебно-тренировочных упражнений предусматривает активизацию творческой деятельности обучающихся, дает базу для наблюдения над фольклорными текстами разных жанров (сказки, частушки, пословицы, загадки), позволяя осуществить самопроверку знаний. Проиллюстрируем примерами.

1) Закончите пословицу: *За семь верст киселя ...*. 2) Вспомните пословицы и поговорки, где встречаются числительные (*Седьмая вода на киселе*). 3) Вставьте недостающие слова: *Совесть* (глагол)... *не даёт*; *Риск* (прилагательное)... *дело*; *Волк* (предлог) *овечьей шкуре*; *Где* (существительное), *там и толк*. 4) Сочините рассказ на тему *Как аукнется, так и откликнется*. 5) Подберите русские пословицы, аналогичные по смыслу китайским изречениям: *Беда – вот где счастья опора*; *Путь в тысячу ли начинается с одного шага*; *Разговорами риса не сварить*.

Таким образом, одним из важнейших средств обеспечения эффективности обучения РКИ является включение в учебный процесс лингвофольклористики, предполагающей построение занятия как интегративного явления. Произведения устного народного творчества обладают несомненной лингводидактической ценностью. Постигание иностранным студентом историко-культурных аспектов народного поэтического слова не только помогает ему почувствовать русское слово, понять его глубину, обостряет чуткость к оттенкам значений, но и является источником творческого использования в ходе проектной деятельности. Здесь уместна, например, театрализация русских народных сказок. Приобретенные в процессе обучения студентами практические навыки обретут новый смысл, будут активизировать их интеллектуальные ресурсы, формировать коммуникативную компетентность.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Хроленко А.Т. Семантика фольклорного слова. - Воронеж: ВГУ, 1992. – 137 с.

*Романов П.С.*

Королев, Россия

**КАУЗАТИВНЫЕ МОДЕЛИ  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ  
ТРЕВОЖНОСТИ В  
ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ**

Аннотация. В статье приведен анализ развития моделей зарубежных лингвистов, исследующих тему состояния тревожности студентов при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: лингвистическая тревожность, иностранный язык, мотивация, факторный анализ

Сведения об авторе: Романов Петр Сергеевич, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Финансово-технологическая академия г. Королева

Контактная информация: 140077, г. Королев, Московская обл., ул.Суворова, 15а, к. 80; e-mail: rom-peter@yandex.ru.

*Romanov P.S.*

Koroljov, Russia

**THE LANGUAGE ANXIETY  
CAUSAL MODELS ABROAD**

Abstract. The role of linguistic anxiety in language learning is considered in the article. The evolution of some causative models of anxiety is viewed.

Keywords: second language learning, linguistic anxiety, motivation, research

About the Author: Romanov Petr Sergeevich, Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Financial-Technological Academy of Koroljov-city

Проблема лингвистической тревожности была и остается серьезным барьером для студентов при изучении иностранного языка. До середины прошлого века влияние лингвистической тревожности на результаты изучения иностранного языка почти не рассматривалось подробно в исследованиях ученых, это влияние было трудно выявить, дать ему качественную и количественную оценку. Этот процесс осложнялся наличием имевшихся противоречивых выводов проведенных исследований. Развитие смежных научных дисциплин, педагогики и психологии, социологии, методологии изучения иностранных языков в период последнего десятилетия двадцатого века позволили несколько прояснить ситуацию с лингвистической тревожности и сделать ее более определенной [Романов 2014: 80-88]. Ряд отдельных лингвистов за рубежом посчитали целесообразным четко

© Романов П.С., 2015

очертить три направления, по которым велись мировые исследования лингвистической тревожности. В рамках первого направления тревожность рассматривается как основная черта характера студента. В рамках второго направления лингвистическая тревожность рассматривается как сиюминутное проявление эмоционального состояния студента. В рамках третьего направления исследуются устойчивые и повторяющиеся признаки эмоциональных проявлений студента при столкновении с незнакомым иностранным языком. Эти три направления или три аспекта изучения проблемы лингвистической тревожности в среде зарубежных лингвистов получили названия характеристика личности, состояние (эмоциональное) и специфическая точка зрения в учебной ситуации. Расхождения в определениях лингвистической тревожности в значительной степени сказываются на качестве многих проведенных исследований и их результатах. До начала двадцатого века среди наиболее часто исследуемых проблем были первые два из перечисленных выше, то есть характеристика личности и эмоциональное состояние студента. Тем не менее, их неспособность уловить суть явления лингвистической тревожности или четко определить роль лингвистической тревожности в процессе изучения иностранного языка заставили исследователей внимательно разобраться со всеми направлениями научных изысканий [MacIntyre P.D. 1991: 85-117]. Существует множество публикаций по вопросам лингвистической тревожности студентов. По свидетельству Horwitz [Horwitz 1986: 125-132] почти 40% из числа опрошенных студентов подтвердили, что испытывают в большей степени чувство тревоги и неуверенности именно на занятиях иностранными языками, нежели на уроках по изучению других специальных предметов. В проведенном МакИнтайр и Гарднер в 1989 году исследовании сравнивалось относительное состояние тревожности при изучении трех учебных дисциплин: английского (который являлся родным для студентов), французского языков и математики. Они отмечают, что состояние тревожности студентов при изучении французского языка (иностранного для данной группы студентов) было существенно выше, нежели при изучении двух других отмеченных дисциплин, причем в последнем случае уровень тревожности был приблизительно оди-

наков. Аналогичное наблюдение фиксируют в своих исследованиях Макник и Вольфе [Muchnic 1982: 277]. Это говорит о том, что изучение иностранных языков вызывает у студентов более высокий уровень тревожности, чем при изучении других предметов. Именно это состояние тревожности в лингвистике предлагается называть лингвистической тревожностью. В том случае, когда авторы публикаций по данной теме начинают рассматривать другие виды тревожности, связанные с лингвистической, то число публикаций по данной теме резко возрастает. Все данные публикации MacIntyre P.D., Gardner R.C. предлагают разбить на три группы. Первая группа – это публикации, посвященные результатам исследования поведения детей при изучении иностранного языка. Вторая – посвященные каузативным моделям лингвистической тревожности, предложенные Gardner и Clement. Третья группа – посвященные роли лингвистической тревожности в процессе изучения иностранного языка. Публикаций, посвященных теме тревожности детей при изучении иностранного языка в действительности немного. Из них явствует, что их авторы придерживаются мнения присущности лингвистической тревожности скорее более зрелому, взрослому возрасту, нежели детям. Видимо, этому феномену можно найти антропологические и психологические объяснения. Во второй половине двадцатого века одним из фундаментальных исследований, посвященных данной теме, было исследование лингвистической тревожности учеников младшего возраста на Филиппинах, изучавших английский язык. Исследователи Tarampí, Lambert и Tucker предлагали своим ученикам эссе на две темы: *Why I like to recite in class* и *Why I do not like to recite in class*. Выбора той или иной темы служил для исследователей фактором меры аудиторной сенситивности и одновременно коррелировал с содержанием опросного листа. В результате ученым не удалось установить какую-либо существенную связь между аудиторной сенситивностью и успехами учащихся в устном английском языке [Tarampí 1968: 27-33]. В 1976 году Swain и Burnaby провели другое исследование лингвистической тревожности в детской аудитории, изучавшей английский язык. Но аспектом их исследования была взаимосвязь между личностью ребенка и процессом изучения английского языка. В данной аудитории

применялся метод погружения, и результаты сравнивались с результатами аналогичной детской группы, изучавшей французский в детском садике. Сравнение проводилось по целой группе факторов, в том числе и по лингвистической тревожности. Исследователи констатировали отсутствие существенных различий по указанному фактору между двумя исследуемыми группами. Единственное различие, которое удалось четко выявить, – это факторы отбора учащихся в одну или другую группу испытуемых [Swain 1976: 115-128]. Следующее направление в публикациях зарубежных исследователей по теме лингвистической тревожности касается применения каузативных моделей при изучении данной проблемы. Модели этого типа, как правило, были тщательно и скрупулезно разработаны своими создателями, поскольку в них участвовало одновременно несколько факторов поведения студентов, в том числе отношение к учебе и мотивация. Указанные модели применялись в достаточно большом числе исследований темы лингвистической тревожности, общий вывод из которых заключался в подтверждении гипотезы о существенной роли лингвистической тревожности в процессе обучения иностранным языкам взрослой аудитории. Наиболее эффективные модели были предложены зарубежными учеными Gardner (1985) и Clement (1987), и в них была четкая привязка результатов обучения к состоянию лингвистической тревожности. В качестве первого по хронологии опубликования рассмотрим модель Gardner. Модель, которую разработал и предложил этот автор вкуче с коллективом своих последователей, носит название комплексная модель определения отношения и мотивации. Целью ее создания и практического применения было создание эффективной методики изучения иностранного языка, учитывающей явление лингвистической тревожности студентов. Несмотря на то, что главный упор в этой модели делался на самих категориях отношения и мотивации, тем не менее, одной из важных компонентов этой модели была именно лингвистическая тревожность. Эта модель показала свою состоятельность, в том числе и в выявлении степени лингвистической тревожности, в определении путей преодоления такого состояния студентов при изучении иностранного языка. Одним из результатов применения моделей. Это подтверждение факта значимости линг-

лингвистической тревожности в успешном овладении иностранным языком. Безусловно, роль лингвистической тревожности в данном теоретическом конструкте требует определенного уточнения, поскольку во многих публикациях именно этот аспект является наиболее дискуссионным. Его оценка меняется от публикации к публикации, и это не может не вызывать вопросов в ученом мире. Например, модель того же ученого – Гарднера – в 1983 году, вообще не содержит такого фактора, как лингвистическая тревожность. Напротив, модель того же Гарднера и Лалонда годом позднее такой компонент уже содержит. Эволюцию взглядов на роль лингвистической тревожности в работах Гарднера легко проследить на примере его последующих публикаций, например, 1990 года (Гарднер и Лизинчук), где лингвистическая тревожность рассматривается как латентный фактор в процессе изучения иностранного языка, но его роль в эффективности изучения иностранного языка не акцентируется. Гарднер объясняет это возможностью применения не более двух специальных шкал измерения такого латентного фактора как ситуативная тревожность студентов. В таких граничных условиях латентный переменный фактор мог и не проявлять такую же стабильность, как другие переменные факторы в предложенной модели. Вследствие этого результаты проведенного исследования, относящиеся непосредственно к состоянию лингвистической тревожности, должны быть исследованы в первую очередь, оставляя на втором плане исследование роли тревожности в предложенной модели. Хронологически одним из самых ранних исследований по указанной теме было исследование, проведенное Гарднером, Смитом, Клемент и Гликсман еще в 1976 году. Данное исследование впечатляет не только инновационной для того времени комплексной моделью определения отношения и мотивации, но и своими масштабами: были опрошены более 1000 учащихся с седьмого по одиннадцатый классы в семи регионах Канады. Все учащиеся представляли англофонный контингент, для которых изучение французского языка было изучением незнакомого им иностранного языка. Результаты проведенного исследования показали: чем старше были интервьюируемые учащиеся, тем выше была степень лингвистической тревожности. В одиннадцатом классе, как сделали вывод исследо-

ватели, лингвистическая тревожность превратилась в решающий фактор успеха в овладении французским языком. Этими же авторами позднее в 1984 г. был опубликован более подробный анализ полученных данных, в котором были рассмотрены изменения структуры факторов модели в зависимости от различных регионов страны и от года обучения учащихся. Факторы были тщательно подобраны таким образом, чтобы добиться четкой повторяемости результатов эксперимента. Лингвистическая тревожность при изучении французского языка чаще всего определяется самовосприятием учащегося собственной компетентности в языке и значительно реже необходимостью добиться успеха в освоении иностранного языка. Авторы упомянутого исследования делают вывод, что когда наличествует возможность применения французского языка на практике в окружающем социуме, то связь лингвистической тревожности и эффективностью изучения языка носит отрицательный характер. В другом исследовании (Хамайян, Дженизи и Таккер, 1976 г.) приводятся результаты опросов старших школьников в аспекте лингвистической тревожности. Опрос был проведен среди англофонных учеников седьмого класса, причем наряду с обычными тестами на коэффициент умственного развития применялись тесты на отношение учащегося к иностранному языку и мотивацию. Опрашиваемые были разбиты на три основные группы: раннее языковое погружение, позднее языковое погружение и контрольная группа изучающих английский язык. Факторный анализ выявил закономерность, которая характеризовалась степенью лингвистической тревожности при изучении французского языка, степенью этноцентризма и познавательным стилем. Этот фактор также был показан с целью установить корреляционную связь с количеством баллов в стандартном тестовом формате для письменного французского языка. Успехи учащихся в освоении учебной программы в группе позднего языкового погружения во многом были связаны с стремлением учащихся как можно скорее употребить полученные в классе знания на практике, при этом состояние лингвистической тревожности ослабевало, у учащихся значительно менее ярко было выражено ощущение рискованности начатого курса обучения. При этом была выдвинута гипотеза о том, что по сравнению с группой

раннего языкового погружения ограниченное формальное обучение учащихся в группе позднего языкового погружения сделало аспект застенчивость-рискованность более отчетливым и заметным [Tucker R. 1976: 214-226]. В своем исследовании 1984 года Лалонд и Гарднер задали вопрос Where does personality fit into the language learning process? Более ранние исследования выдвигали предположение о том, что характерные черты каждого индивидуума могут каким-то образом влиять на процесс изучения иностранного языка. Тем не менее, в обзоре зарубежной литературы по вопросам лингвистической тревожности, проведенном Гарднером и Лалондом, было выдвинуто предположение о том, что переменные факторы, характеризующие отдельного индивидуума, имеют тенденцию не воспроизводить сходные результаты по исследованиям в случае разных иностранных языков. В своей работе Гарднер и Лалонд провели интервьюирование студентов университета и неожиданно обнаружили, что связь между характеристиками индивидуума и склонностью к языкам, успехами в освоении французского языка, самооценкой успехов в освоении иностранного языка выражена весьма слабо. Присущая индивидууму тревожность в целом совершенно не коррелировала с успешностью освоения иностранного языка, а также с параметрами, которые были присущи модели отношения-мотивации: с интегративностью, мотивацией, отношением к учебной ситуации. Эти же исследователи провели апробацию другой каузальной модели, вбирающей в себя такие факторы модели отношение-мотивация как персональные качества индивидуума и разновидности измерительной шкалы. Для измерения лингвистической тревожности этими исследователями была применена специальная шкала измерения степени лингвистической тревожности. При этом исследователи выдвинули гипотезу о том, что на занятиях французским языком мотивация (у которой было несколько причин) учащихся приводит к появлению тревожности учащихся. Эта лингвистическая тревожность приводит к изменениям в самооценке успешности текущих занятий французским языком. В итоге на интегративную оценку успешности занятий французским языком оказывали влияние как промежуточная самооценка знаний, так и состояние лингвистической тревожности. Гарднер, Лалонд и Муркрофт в 1985 году

провели апробацию системы оценки надежности модели со многими параметрами, то есть с множественными характеристиками индивидуума и с применением суперпозиции методов. Результатом применения нескольких методов и множественных характеристик, в том числе специальной шкалы измерения лингвистической тревожности, явилось появление дискриминантной и сходящейся в одной точке надежности модели, при этом отклонение от социальной желательности установлено не было. Эти авторы в 1985 г. также сообщили о наличии экспериментальной аналогичной учебной задачи, но результаты исследования были обработаны и представлены для понимания общей картины учебного процесса, а не специально для выявления и оценки лингвистической тревожности. Таким образом, в отмеченной публикации не приводятся убедительные свидетельства корреляционных связей между входными параметрами исследования и конечным результатом процесса изучения французского языка. Дальнейшие исследования темы этими же авторами повторили данный вывод. Эти исследователи установили, что лингвистическая тревожность при изучении французского языка проявлялась негативно в процессе обучения французскому языку в первых трех случаях, в последующих испытаниях эта негативная связь ослабевала. Сходные данные были получены канадскими исследователями при изучении коэффициента остаточных знаний учащимися старших классов средних школ после летних каникул. Поведенный обзор публикаций канадских исследователей темы лингвистической тревожности убедительно показал, что лингвистическая тревожность имеет сильное негативное воздействие на качество обучения иностранному языку [Gardner 1987: 29-47]. В отдельных случаях это влияние ослабевало при наличии высокой степени заинтересованности студента в результатах учебного процесса.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Романов П.С. Этапы изучения лингвистической тревожности: позиция зарубежных ученых // Коммуникация в современном поликультурном мире: диалог культур: сб. научно-практических трудов. Вып. 2. – М. Высшая Школа Экономики: Pearson, 2014. – С. 80-88.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C. Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature // *Language Learning*, 41:1, March, 1991. – P. 85-117.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Languages Classroom Anxiety//*Modern Language*, 70, 1986. – P. 125-132.
- Muchnic A.G., Wolfe D.E. Attitudes and motivation of American students of Spanish// *The Canadian Modern Language Review*, 38, 1982. – P. 262-281.
- Tarampi A.S., Lambert W.E., Tucker G.R. Audience sensitivity and oral in a second language//*Philippine Journal of Language Teaching*, 6, 1968. – P. 27-33.
- Tucker R., Hamayan E., Genesee F.H. Affective, cognitive and social factors in second language acquisition// *The Canadian Modern Language Review*, 1976,32. – P. 214-226.
- Gardner R.C., Lalond R.E., Moorcroft R., Evers F.T. Second language attrition: the role of motivation and use//*Journal of Language and Social Psychology*, 1987, 6. – P. 29-47.

*Романова Г.В.*

Лесной, Россия

**ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА  
КАК ТЕХНИЧЕСКОЕ  
СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ  
РЕАЛИЗАЦИИ  
СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА  
РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ**

Аннотация. Статья рассматривает возможности интерактивной доски и как технического средства обучения, и как современного метода работы с информацией в целях повышении эффективности обучения иностранным языкам

Ключевые слова: ИКТ, интерактивная доска, метод работы с информацией, техническое средство обучения, обучение иностранным языкам

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

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

Контактная информация: 624202, Свердловская обл., г. Лесной, ул. Юбилейная, 6; e-mail: g34868@mail.ru.

*Romanova G.V.*

Lesnoy, Russia

**THE INTERACTIVE  
WHITEBOARD AS  
TECHNICAL TRAINING AIDS  
FOR USING THE MODERN  
METHOD OF WORKING  
WITH INFORMATION**

Abstract. The article is devoted to possibilities of the interactive whiteboard as technical training aids and modern method of working with information in order to improve effectiveness of teaching foreign languages

Keywords: ICT, interactive whiteboard, method of working with information, technical training aids, foreign language teaching

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

Place of employment: School № 76, Lesnoy

В процессе развития современного общества менялись цели и содержание образования по иностранным языкам (ИЯ), применялись различные методики и технологии, привлекались разнообразные технические средства обучения (ТСО). Первыми ТСО были светопроjectionные аппараты, проецировавшие изображения, нанесенные на прозрачное стекло, в затемненном помещении на белую стену или специальный экран. В 80-90-е годы XX века применение проекционной аппаратуры при обучении ИЯ в школьной языковой лаборатории было настоятельно рекомендовано для повышения эффективности обучения. [Ка-

© Романов Г.В., 2015

бинет иностранного языка 1986: 8]

Светопроекторные экраны стали прототипами экранов современных технических средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), и в частности такого презентационного вида как интерактивная доска (ИД).

Как показывают последние исследования ЮНЕСКО, всеобщей целью использования ИКТ в образовании является оптимизация применения ИКТ для повышения качества, эффективности и доступности образования в интересах личности и общества. [Teaching as a Design Science 2012: 13] В Московском государственном университете имени Ломоносова разрабатываются технологии использования ИД для осуществления интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса. [Использование инновационных технологий 2012: 111]

Интерактивная доска, представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски. В этом случае доска выступает как экран. С проецируемым на доску изображением можно работать, вносить изменения и пометки. Все изменения записываются в соответствующие файлы на компьютере, могут быть сохранены и в дальнейшем отредактированы или переписаны на съемные носители. В этом случае, электронная доска работает в качестве устройства ввода информации. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивная\_доска]

ИД относится к выходящим ресурсам образовательных средств ИКТ, но, имея возможность подключения дополнительных инструментов, способна объединить в себе входящие и выходящие ресурсы,. Следует отметить, что на уроках ИЯ преобладает использование выходящих ресурсов, что связано с демонстрационными формами подачи информации и техническим оснащением школ. ИД, являясь ТСО, может быть использована как: демонстрационный экран с возможностью вывода любой необходимой информации с целью развития и формирования ИКК учащихся средней общеобразовательной школы; удаленный пульт управления компьютерными программами и приложениями; многофункциональный интерактивный инструмент,

позволяющий непосредственно работать с разными видами информации.

ИД способна заменить большинство современных технических средств обучения и имеет обширные возможности при формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Сфера использования ИД расширяется за счет появления новейших технических устройств, таких как документ-камеры, пульта для голосования, также вводятся в использование новые разновидности интерактивных технологий, такие как интерактивный планшет, интерактивный стол и интерактивный пол.. Благодаря использованию ИД на уроках ИЯ создается информационно-коммуникационное пространство, решаются комплексные задачи практического овладения ИЯ, учитываются основные требования к современному образовательному процессу. Знание ИКТ и возможность использовать их при изучении ИЯ также способствует мотивации учащихся при развитии ИКК.

Важно отметить, что одной из проблем применения ИД в образовательном процессе является неотработанная система подготовки квалифицированных пользователей ИД, в результате чего ИД часто используются как демонстрационный экран и как инструмент для использования обычных презентаций, поверх которых можно писать и затем сохранять сделанные пометки.

ИД в системе образования также позволяет реализовывать современные методы работы с информацией, которые включают в себя технологию многопользовательского режима, технологию MultiTouch, широкий диапазон новых учебных материалов и ресурсов, возможность работы в мультимедийной среде. Многофункциональность ИД позволяет учителю ИЯ учитывать особенности восприятия и обработки информации аудиалами, визуалами, кинестетиками и дискретами. ПО ИД имеет широкий ряд инструментов, которые учителя ИЯ могут использовать при разработке новых технических и методических приемов работы.

Возможность подключения ИД к сети Интернет повышает мотивацию обучения ИЯ, способствует активному внедрению ИКТ, развитию интегрированного подхода, продуктивному обучению в деятельности, самоорганизации и саморазвитию обучающихся, развитию универсальных учебных действий. Обра-

щение к глобальным ресурсам Интернета и презентациям на основе применения ИД позволяют организовывать нестандартные уроки ИЯ. Использование образовательных ресурсов позволяет разнообразить методы и приемы работы в урочное и внеурочное время. Основным источником образовательных ресурсов являются сайт "Единая коллекция Цифровых Образовательных Ресурсов" (<http://school-collection.edu.ru/>) и сайт федерального центра информационно-образовательных ресурсов (<http://fcior.edu.ru/>).

Следует отметить, что преподаватели ИЯ имеют самые широкие возможности использования элементов коллекций ИД, так как большая их часть не русифицирована, например, учебные фильмы. Доступ к аутентичным материалам также открыт для учителя ИЯ, система поиска позволяет найти материалы по ИЯ по необходимым темам. В коллекции галереи Smart Notebook в основных темах коллекции есть раздел «английский язык и науки о языке/словесность», где предоставлены звуковые, текстовые, интерактивные объекты для использования на уроках ИЯ. Проверка правописания и добавление звукового сопровождения слов позволяет снимать дополнительные трудности, т.о. функция распознавания английского текста также актуальна для учителей ИЯ. В данный момент идет активная разработка методических и технических приемов, и электронная база уроков постоянно пополняется учителями, применяющими ПО ИД в своей работе.

Благодаря применению ИД на уроках ИЯ происходит оптимизация учебно-воспитательного процесса, под которой мы понимаем «целенаправленный выбор педагогами наилучшего варианта построения этого процесса, который обеспечивает за отведенное время максимально возможную эффективность решения задач образования и воспитания школьников». [Оптимизация учебно-воспитательного процесса 1997: 6] Рациональность использования ИД на уроках ИЯ обусловлена спецификой изучаемого предмета, высоким уровнем формирования ИКК учащихся, возможностью использовать прогрессивные методы, разнообразные формы и виды работы, открытым доступом к образовательным ресурсам, возможностью создания своей уни-

версальной базы подготовленных материалов, экономией учебного времени и времени, затрачиваемого на поиск информационных объектов (использование гиперссылок и навигационных кнопок). Уроки ИЯ с применением ИД становятся более эффективными и динамичными благодаря применению новых технических и методических приемов.

По нашему мнению, в начале XXI века ИД представляет собой универсальное средство реализации и внедрения ИКТ в образовательный процесс, является неременным условием реализации требований ФГОС ООО к формированию ИКК, обладает огромным мотивационным потенциалом, позволяет систематизировать изучаемый материал и организовать качественную подготовку к ОГЭ и ЕГЭ. В связи с широким использованием ИД и ее программного обеспечения на уроках ИЯ происходит постепенный перенос образовательного процесса в электронную среду, обучение проходит в интерактивной образовательной среде, обеспечивающей свободный доступ к информации со всего мира и общение с носителями языка.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. (Методические основы). – М.: Педагогика, 1997.-103 с.
- Главацкий С.Т. Использование инновационных технологий электронного обучения для программы «МГУ – школе» [Электронный ресурс]. – URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214718.pdf> (дата обращения 11.01.2015).
- Горбунькова, Т.Ф. Кабинет иностранного языка в средней школе / Т.Ф. Горбунькова, Н.П. Грачева, С.П. Золотницкая. – М.: Просвещение, 1986. – 175 с.
- Интерактивная доска [Электронный ресурс]. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивная\\_доска](https://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивная_доска) (дата обращения 12.08.2014).
- Diana Laurillard. Teaching as a Design Science: Enabling Teachers to be Innovators in Learning Technology. [Электронный ресурс]. – URL: [<https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214718.pdf>] (дата обращения 11.01.2015).

*Скопова Л.В., Лобанова Н.Н.,  
Ключникова Н.В.*  
Екатеринбург, Россия  
**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К  
ОБУЧЕНИЮ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В  
НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме обучения второму иностранному языку в неязыковом вузе. Положительный опыт был получен в результате систематического комплексного использования базового учебного пособия по французскому языку в сфере ресторанного сервиса и новых технологий обучения.

Ключевые слова: комплексный подход, иностранный язык, разработка, учебное пособие, портал, электронные образовательные ресурсы

*Skopova L.V., Lobanova N.N.,  
Kluchnikova N.V.*  
Ekaterinburg, Russia  
**INTEGRATED APPROACH TO  
THE FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING IN A NON-  
LINGUISTIC HIGHER  
ESTABLISHMENT**

Abstract. The article is devoted to the topical problem of the second foreign language teaching in a non-linguistic higher establishment. The positive experience was gained due to the regular multi-purpose application of the tutorial in the French language in catering business and new educational technologies.

Keywords: integrated approach, foreign language, development, a tutorial, portal, electronic educational resources.

---

Сведения об авторах: Скопова Людмила Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой.

Лобанова Нелли Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры.

Ключникова Наталья Владимировна, доцент кафедры.

Место работы: Уральский государственный экономический университет, кафедра иностранных языков

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62;  
e-mail: inlingua@usue.ru.

---

About the Author: Skopova Ludmila Valentinovna, Candidate of Pedagogic sciences, Associate Professor, Head of the Chair.

Lobanova Nelly Nickolaevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair.

Kluchnikova Natalya Vladimirovna, Associate Professor of the Chair.

Place of employment: Ural State University of Economics, Chair of Foreign Languages.

Организация системы обучения второму иностранному языку по направлению подготовки «Туризм», по профилю «Ресторанная деятельность» предполагает разработку новых рабочих программ и учебно-методических комплексов дисциплины (УМКД), отвечающих новым программным требованиям. В результате освоения дисциплины «Иностранный язык» у студентов должен сформироваться ряд общекультурных компетенций: способность к письменной и устной коммуникации на иностранном языке; готовность к работе в иноязычной среде; владение культурой мышления; способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь на иностранном языке. В процессе обучения иностранному языку необходимо также создать условия для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций [Приказ Минобрнауки 2013].

Для решения всех вышеперечисленных задач необходима разработка специального базового учебного пособия, учитывающего профессиональную направленность будущих специалистов.

Использование новых технологий обучения значительно повышает эффективность УМКД. Для этой цели целесообразно перенести часть заданий на Портал электронных образовательных ресурсов вуза.

Авторами статьи было разработано базовое учебное пособие по французскому языку. Прежде всего, был проведен тщательный отбор аутентичных источников, отражающих тематику ресторанного гостеприимства во Франции. Сложные тексты пришлось частично адаптировать в соответствии с языковым уровнем обучаемых.

Учебное пособие предназначено для студентов вузов, готовящих специалистов в сфере социально-культурного сервиса и туризма, изучающих французский язык как второй иностранный, и уже имеющих базовые знания.

Данное пособие является логическим продолжением учебного пособия для начинающих «Французский язык в сфере ресторанного сервиса (для лиц, не имеющих базовых знаний французского языка)» с ГРИФОМ УМО учебных заведений

Российской Федерации по образованию в области сервиса и туризма Минобрнауки России [Ключникова 2011]. Вместе с тем, оно может вполне успешно использоваться как самостоятельное учебное пособие для подготовки специалистов в сфере ресторанного гостеприимства.

Цель учебного пособия – сформировать определенный уровень языковых и коммуникативных компетенций на французском языке в профессиональной сфере, оказать практическую помощь всем, кто занимается вопросами ресторанной деятельности.

Актуальность учебного пособия связана с тем, что в условиях стремительного развития сферы ресторанного сервиса в нашей стране и в связи с недостатком научных исследований в данной области, растет социальный заказ современного общества на подготовку специалистов в области ресторанного гостеприимства.

Основная цель определила структуру и тематическое построение учебного материала. Учебное пособие состоит из шести тематических разделов (*unité*) и пяти приложений, включая грамматический комментарий.

Учебное пособие отличается от аналогичных источников особым подбором и изложением материала. Применение коммуникативно-деятельностного подхода позволило авторам отобрать наиболее значимый в информационном плане текстовой материал, наиболее употребительные в коммуникативном значении лексические единицы и функциональные грамматические модели, присущие деловому общению в сфере ресторанного сервиса.

Каждый тематический раздел делится на подразделы и состоит из следующих комплексов: основного текста по специальности; нескольких дополнительных текстов с разными коммуникативными установками, предназначенных для самостоятельной работы; тематического словаря; комплекса лексико-грамматических упражнений, включающих коммуникативно-значимые лексические единицы и функциональные грамматические явления.

Тематические разделы включают также несколько диалогов, представленных в аудиозаписях и отражающих реальные

ситуации делового общения, формирующие коммуникативные навыки и умения. Тематика текстов отражает специфику ресторанного сервиса и национальных особенностей французской кухни как важного компонента мировой кулинарно-гастрономической культуры: гастрономия, кафе, бары, рестораны, вина и сыры Франции, региональная кухня, Лион – французская гастрономическая столица, основы ресторанного этикета. Последний подраздел каждого тематического раздела представлен речевыми упражнениями, диалогами и творческими заданиями на типичные ситуации профессионального общения.

Особый интерес для специалистов представляют Приложения, которые содержат перечень разнообразных блюд французской кухни для составления меню, рецепты приготовления отдельных блюд и соусов, справочник сомелье с подробным описанием правильного гармоничного сочетания различных французских блюд и соответствующих вин.

Грамматический комментарий представлен краткими правилами-инструкциями и таблицами, которые обеспечивают большую наглядность и облегчают работу студентов над текстами для чтения, способствуют правильному выполнению лексико-грамматических упражнений, особенно в процессе выполнения материала, предназначенного для самостоятельного усвоения.

Приложения носят не только информационный, но и прикладной характер. Знание особенностей сервировки стола, науки сочетаемости блюд, сыров и вин может оказать помощь в создании и развитии сети ресторанов, знакомящих публику с изысканной французской кухней и сыграть решающую роль в развитии и успехе предпринимательской деятельности.

Для большей наглядности пособие снабжено картинками, кроки, таблицами, картами и схемами. Использование французских пословиц, связанных с гастрономической тематикой, и сравнение с их аналогами на русском языке усиливает межкультурный аспект изучаемого материала.

В связи с возрастающим интересом к французской культуре и, в частности, гастрономии, данное учебное пособие представляет особую пользу для профессионального использования, а также может быть востребовано широким кругом читателей,

изучающих французский язык и интересующихся вопросами ресторанного сервиса.

Однако, на современном этапе развития методической науки уже недостаточно использования только учебного пособия. Параллельное применение новых технологий обучения иностранному языку в комплексе с традиционными средствами обучения становится необходимым. Большую помощь в организации обучения иностранному языку дает систематическое использование Портала электронных образовательных ресурсов вуза, который позволяет работать индивидуально с каждым студентом во внеучебное время. Ряд письменных упражнений, а также творческих заданий из учебного пособия можно вынести на самостоятельную работу на Портале. Здесь быстро и удобно проводится тестирование по изученному материалу, контроль усвоения лексико-грамматического материала, выполняются творческие работы.

Студенты представляют в электронном виде в форме красочных презентаций свои варианты составления меню на французском языке, используя Приложения учебного пособия с блюдами французской кухни. Можно организовать конкурс на проект открытия своего ресторана национальной кухни с последующей презентацией победивших проектов. На Портале удобно давать задания для написания рефератов по страноведению, а также на профессиональную тематику сферы ресторанного гостеприимства. Преподавателю очень легко ознакомиться с творческими работами студентов, исправить ошибки и отправить ответ с оценкой и замечаниями.

Мы привели отдельные примеры комплексного использования базового учебного пособия и Портала электронных образовательных ресурсов вуза. Безусловно, возможности сочетания традиционной методики и новых технологий гораздо шире и разнообразнее. В процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе, где количество часов довольно ограничено, целесообразно использовать в комплексе все доступные средства обучения.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №466 от 3 июня 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.02 Туризм (уровень бакалавриата).

Ключникова Н.В., Лобанова Н.Н., Скопова Л.В. Французский язык в сфере ресторанного сервиса (для лиц, не имеющих базовых знаний французского языка) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – №7. – С. 57–58.

*Скрбнева Т.Г.*

Владимир, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ВИДЕО В ОБУЧЕНИИ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ**

Аннотация. Статья рассматривает способ применения художественного видео в работе над английским языком со студентами-лингвистами. В ней указаны преимущества такого вида материала для формирования речевых навыков обучаемых. Оригинальные фильмы с английской звуковой дорожкой предполагается использовать для самостоятельной работы студентов. Подчеркивается роль знакомства с зарубежными художественными фильмами в социокультурном и языковом воспитании учащихся.

Ключевые слова: художественные фильмы, самостоятельная работа студентов, развитие речевых навыков, формирование тематического словаря, социокультурное и лингвистическое воспитание

Сведения об авторе: Скрбнева Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков. Место работы: Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых.

Контактная информация: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, ауд.

*Skrebneva T.G.*

Vladimir, Russia

**USING FEATURE FILMS IN  
TEACHING ENGLISH TO  
STUDENTS OF LINGUISTICS**

Abstract. The article considers a method of English teaching to students of linguistics by using feature films. It specifies the advantages of the video stuff in forming and developing learners' speaking skills. Original pictures with an English sound track are meant to use in the students' independent work. A special role of foreign feature videos in socio-cultural and linguistic education has been accentuated in the paper.

Keywords: feature films, independent work, to develop speaking skills, forming topical vocabulary, socio-cultural and linguistic education

About the Author: Skrebneva Tamara Grigorievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages. Place of employment: Vladimir State University after the Stoletovs.

Использование художественных фильмов в процессе обучения всегда приветствовалось как обучающей, так и обучаемой стороной. И для преподавателя, и для студентов художественный фильм на иностранном языке – это окно в иную культуру, знакомство с традициями и бытом другого народа, приобщение к искусству (поскольку преподаватель всегда стремится отобрать лучшие образцы кинематографического творчества). Это возможность отступления от монотонности обычных уроков и наблюдения изучаемого языка в его естественном контексте.

В современном мире, широко оснащенном мультимедиа, предоставляющем возможность найти и посмотреть практически любой фильм в интернете, студентам не составляет труда прибегать к такому способу изучения иностранного языка так часто, как им этого хочется. Наблюдения показывают, что учащиеся, которые регулярно просматривают зарубежные художественные фильмы в оригинале для расширения лингвистического кругозора и обогащения словаря, как правило, лучше понимают звучащую английскую речь, значительно увеличивают свой вокабуляр, приобретают некоторое представление о функционально-стилистической значимости языковых единиц. Преподавателю следует, вероятно, всячески поощрять такой способ овладения языком.

Вместе с тем, работа студентов над художественными фильмами без руководства наставника не достигает тех результатов, которые можно было бы получить, если бы она осуществлялась целенаправленно, упорядоченно и планомерно. Во-первых, студент не всегда в состоянии отсортировать наиболее значимые языковые единицы от просто броских, часто негативно-выразительных средств; во-вторых, знакомство со словом или словосочетанием в определенном контексте фиксирует внимание учащегося на этом контексте, не раскрывая всех возможностей употребления языковой единицы; в-третьих, молодые люди, как правило, слышат и запоминают эксплетивы, обладающие эмоционально-оценочным значением, а затем с их помощью пытаются продемонстрировать языковую осведомленность, что оказывается не всегда уместным, т.е. представле-

ние о стилистической окраске языковой единицы оказывается весьма туманным.

Преподаватель способен предотвратить вышеназванные ситуации, предложив обучаемым методические пособия или иные учебные материалы, которые помогли бы превратить хаотичный подход самостоятельного изучения в целенаправленный процесс. При этом обучающий может определять, какой источник использовать, в зависимости от его художественной и языковой ценности, от текущих задач программы и курса, а также решать, как распорядиться тем языковым материалом, которым располагает картина. По своему содержанию фильмы можно подразделить тематически и использовать это для расширения словаря по той или иной теме, скажем, при углубленном изучении лексики на отделениях перевода.

Продемонстрируем на примере, как можно построить работу по изучению языка тематики «Law and Order», а также американской правовой культуры на материале художественного фильма *Bonnie and Clyde* (режиссер Артур Пенн, США, 1967). Картина является лауреатом двух премий «Оскар» в 1968 году, завоевала две премии «Золотой Глобус» и две премии Британской Академии в 1968. В 1992 году «Бонни и Клайд» был включен в национальный регистр фильмов. Исполнители главных ролей Фэй Данауэй и Уоррен Битти были номинантами на вышеуказанные премии. Наряду с высокой художественной ценностью, фильм обладает превосходными характеристиками как материал для изучения английского языка, в том числе как источник формирования правовой и языковой культуры студентов.

Представляется, что работа над фильмом может выглядеть следующим образом: фильм целесообразно разделить на фрагменты, сосредоточенные вокруг центральных описываемых событий, фрагменты, не совпадающие с частями, на которые обычно делится диск (если картина в наличии в форме DVD). В упражнениях следует указать время начала каждого эпизода и его продолжительность с тем, чтобы студент мог ориентироваться в просмотре и применении методических рекомендаций. Каждый фрагмент предполагает, как минимум, двукратный просмотр и сопровождается своим комплексом упражнений.

Работа над фильмом может быть сопоставлена с работой над текстом и строится в три традиционных этапа [Пассов и др. 1971; Пассов, Кузовлева 2010], как показано ниже.

Так, первый эпизод фильма, способен включать следующие ступени и упражнения. До просмотра следует, вероятно, предложить обучаемым ответить на вопросы:

*Bonnie and Clyde: what have you heard about these two notorious American criminals?*

*What do you think: Do Bonnie and Clyde's biographies have anything in common? What made them criminals? Why did they work in accord?*

Было бы целесообразным ознакомить студентов с лексикой, фигурирующей в первом фрагменте, поскольку темп речи персонажей весьма бегл, и может представлять значительную трудность для понимания при первичном просмотре. Предварительное введение словаря – это традиционное снятие трудностей до начала работы.

### Vocabulary

1. serve – отбывать тюремное заключение
2. armed robbery – вооруженное ограбление
3. release – освобождать (из заключения)
4. small time thief – заурядный вор
5. state prison – тюрьма штата
6. chop off – отрубить
7. faker – плут, мошенник
8. waitress – официантка
9. accomplice – сообщник
10. identify – опознать
11. reformatory – исправительное учреждение (чаще для несовершеннолетних преступников)

*Episode I (0.00 – 25.08)*

### Preview

**Bonnie Parker** was born in Rowena, Texas, 1910 and then moved to West Dallas. In 1931 she worked in a café before beginning her career in crime.

**Clyde Barrow** was born to a family of sharecroppers. As a young man he became a small-time thief and robbed a gas station. He served two years for armed robbery and was released on good behaviour in 1931.

После первого просмотра преподаватель может предложить небольшое упражнение, типа:

**A. Choose the variant which corresponds to the contents of the episode**

1. a) When Clyde and Bonnie met Bonnie had a criminal record already.

b) When Clyde and Bonnie met Clyde had a criminal record already.

2. a) Mr. Barrow had served a prison term for a bank robbery.

b) Mr. Barrow had served a prison term for a theft.

3. a) Clyde guessed that Bonnie worked as a shop assistant.

b) Clyde guessed that Bonnie worked as a waitress.

4. a) Bonnie did not believe Clyde's story about his robbery at once.

b) Bonnie believed Clyde's story about his robbery at once.

5. a) Clyde robbed a grocery shop just for fun.

b) Clyde robbed a grocery shop to prove that he was a robber.

6. a) Clyde could easily guess what kind of family Bonnie came of and what had happened to her before.

b) Bonnie could easily guess what kind of family Clyde came of and what had happened to him before.

7. a) Clyde taught his accomplice to shoot and to drive a car.

b) Bonnie taught her accomplice to shoot and to drive a car.

8. a) Clyde and Bonnie's first robbery was a great success.

b) Clyde and Bonnie's first robbery was a failure.

9. a) In one of the robberies Clyde was wounded.

b) In one of the robberies Clyde wounded a store owner.

10. a) The FBI agent who interrogated the wounded store owner showed him some video to identify the criminal.

b) The FBI agent who interrogated the wounded store owner showed him some photos to identify the criminal.

11. a) At a service station the couple seized a mechanic and made him work with them.

b) At a service station the couple invited a mechanic to work with them.

Второе ознакомление с эпизодом предполагает более детальные вопросы и упражнения, ориентированные на тщательную работу с языком, подобную следующей:

**B. Arrange the smaller scenes of the first episode in the order of succession in the picture**

- Bonnie and Clyde have the car repaired at a service station;
- Clyde teaches Bonnie to shoot;
- Clyde robs a bank;
- Clyde and Bonnie get acquainted;
- In robbing a store Clyde wounds a store owner;
- Clyde robs a grocery just to prove that he was not lying when he said he had served a term in prison;
- An FBI agent tries to identify the criminal showing the victim some photos.

**C. Answer some 'why-questions' on the above given episodes**

1. Why did Bonnie call the young man when she saw him in front of her window?

2. Why did Clyde ask the bank teller during his first robbery with his new accomplice to come out and come up to Bonnie?

3. Why did Bonnie laugh when Clyde appeared after the first bank robbery?

4. Why did Clyde understand what kind of family Bonnie came of and what had happened to her before?

5. Why did Bonnie and Clyde tell the farmers who were leaving their place that they robbed banks?

6. Why did Clyde have to shoot in one of the robberies?

7. Why did Bonnie and Clyde take the worker of the service station with them?

**D. Who do these words belong to? Speak about the situations they were used in.**

We got work to do.  
We rob banks.  
We failed three weeks ago.  
Used to be my place.  
I spent a year in a reformatory.  
Prove it!

**What episodes do the above given phrases refer to?**

**E. What music is used in the picture? What is its role?**

Самостоятельная работа над фильмом оставляет простор для творчества. Так, в конце картины мы слышим стихотворение, написанное героиней, и опубликованное в местной прессе. На творческом этапе преподаватель может предложить студентам а) дописать произведение Бонни до конца, намеренно дав им незавершенный вариант, б) осуществить его письменный стихотворный перевод и 3) др.

Работа, подытоживающая автономный просмотр фильма, может вылиться в дискуссию, запланированную преподавателем и проведенную в аудитории, что будет служить стимулом к развитию интереса учащихся к речи и культуре страны изучаемого языка.

Известно, что развитие иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенции, без которых немислим хорошо подготовленный филолог, сложно в условиях, в которых обучаемый находится за пределами страны изучаемого языка, и работа над оригинальными фильмами способствует решению выше-названной задачи.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Беседы об уроке иностранного языка: пособие для студентов педагогических институтов / Е.И. Пассов [и др.]. – М.: Просвещение, 1971. – 148 с.

Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

*Стренадюк Г.С., Лисачёва Л.В.*

Оренбург, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ  
ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ОБЛАСТИ ЭНЕРГЕТИКИ В  
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье говорится о формировании и развитии грамматических навыков и умений на материале упражнений с омонимичными грамматическими структурами, имеющими компоненты «haben/ sein/ werden». Целью предлагаемого комплекса упражнений является обучение учащихся умению различать и сравнивать данные грамматические структуры в немецкоязычных текстах.

Ключевые слова: языковая компетенция, грамматические навыки и умения, омонимичные грамматические структуры с компонентами «haben/ sein/ werden».

Сведения об авторе: Стренадюк Галина Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка.

Место работы: Оренбургский государственный университет.

Сведения об авторе: Лисачёва Любовь Владимировна, заместитель декана электроэнергетического факультета.

Место работы: Оренбургский государственный университет.

Контактная информация: 460050, г. Оренбург, ул. Терешковой 134/1, кв.119; e-mail: light63@mail.ru. 460050, Оренбург, пер. Славянский, д.12; e-mail: lisacheva@list.ru.

*Strenadyuk G. S., Lisacheva L. W.*

Orenburg, Russia

**FORMATION OF LANGUAGE  
COMPETENCE IN TRAINING IN  
THE FIELD OF ENERGY IN THE  
GERMAN LANGUAGE  
LEARNING**

Abstract. The article refers to the formation and development of grammatical skills. It is based on the material exercises with homonymous grammatical structures which have the following components such as «haben / sein / werden». The aim of the proposed set of exercises is to teach students how to distinguish and compare data grammatical structures in German texts.

Keywords: Language competence, grammatical skills, homonymous grammatical structures with components «haben / sein / werden».

About the Author: Strenadyuk Galina Sergeevna, Candidate of pedagogic sciences, a senior Lecturer of the faculty of German-philology and methods of teaching of the German language.

Place of employment: the Orenburg state university.

About the Author: Lisacheva Lyubov Vladimirovna, assistant to the dean of Electricity Generating faculty.

Place of employment: the Orenburg state university.

Современный этап образования в нашей стране характеризуется продолжающимся глубоким реформированием в формате Болонского процесса, что выражается, например, в качественно новых требованиях к результатам обучения, приёмам и методам обучения с точки зрения отечественного и зарубежного опыта преподавания в классических университетах; уточняются дефиниции компетенций, а также их содержание.

По словам Герасимовой И.Г., переход на многоуровневую систему профессиональной подготовки в высшей школе показал, что выполнение основных требований Болонской декларации в национальной системе образования невозможно без усиления гуманитарной, в том числе, языковой составляющей [1].

Вместе с тем отечественная методика имеет достаточно много нерешённых проблем, связанных с необходимостью качественного изменения содержания и технологии обучения.

Как известно, целью овладения иностранным языком является сформированные языковая и коммуникативная компетенции, необходимые для дальнейшей учебной деятельности, для изучения зарубежного опыта в определенной (профилирующей) области науки и техники, а также для осуществления деловых контактов на элементарном уровне.

В нашей статье речь пойдёт о формировании языковой компетенции на практических занятиях по немецкому языку у студентов технических направлений подготовки.

В содержание языковой компетенции входят фонетическая, лексическая и грамматическая составляющая, то есть, то, что позволяет сформировать «связную, законченную в смысловом отношении» устную и письменную речь [2;4].

Остановимся поподробнее на грамматическом аспекте обучения иностранному языку, так как, по нашему мнению, он является ведущим в формировании языковой компетенции.

Есть множество методик и технологий обучения грамматике иностранного языка, направленных на формирование и развитие языковой компетенции. Интересным представляется технология обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам с компонентом *haben/sein/werden*, представленная одним из авторов статьи.

Под омонимичными грамматическими структурами нами понимается набор грамматических структур с компонентами *haben/sein/werden*, совпадающих полностью или частично. Например,

- *haben + Partizip II des Grundverbs*,
- *haben + zu + Infinitiv des Grundverbs*,
- *sein + Partizip II des Grundverbs*,
- *sein + zu + Infinitiv des Grundverbs*,
- *sein + Partizip II des Grundverbs (Stativ)*,
- *sein + Partizip II des Grundverbs + worden (Perfekt Passiv)*,
- *werden + Infinitiv des Grundverbs (Futurum)*,
- *werden + Partizip II des Grundverbs (Passiv)*,
- *werden + Partizip II des Grundverbs + Infinitiv des Verbs „werden“*.

Компоненты грамматических структур действительного и страдательного залогов, появляющиеся в тексте одновременно, представляют собой вариант полной и частичной омонимии.

Упражнения, базирующиеся на омонимичных и частично-омонимичных грамматических лексико-грамматических структурах, формируют у студентов языковую компетенцию. В основе предлагаемого нами комплекса упражнений лежит направленность упражнений на ассоциативное мышление с психологической точки зрения, направленность упражнений на дифференциацию признаков грамматических структур с грамматической точки зрения и направленность упражнений на обучение учащихся умению различать и сравнивать данные грамматические структуры с методической точки зрения. Они представляют собой комплекс упражнений и включают пять групп:

- *первая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию одной грамматической структуры в предложении;

- *вторая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в предложении и в учебном тексте;

- *третья группа упражнений* направлена на распознавание и понимание двух грамматических структур в учебном тексте;

- *четвёртая группа упражнений* на обучение распознаванию и пониманию более двух грамматических структур в учебном и аутентичном тексте;

- *пятая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

Обучение студентов овладению омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами в процессе иноязычного чтения может происходить в рамках различных организационных форм обучения.

Подготовка студентов к обучению омонимичным грамматическим структурам в процессе иноязычного чтения может происходить:

1) в форме практических занятий по грамматике в первом семестре, в ходе которых на основе учебно-методического пособия как основного средства обучения сообщаются грамматические знания, закрепляются в упражнениях грамматические явления, происходит их сравнение и систематизация, реализуется весь комплекс упражнений учебно-методического пособия. Такое обучение рассчитано на один семестр первого курса и предполагает достаточно глубокое овладение грамматическим минимумом для чтения.

2) в форме блока занятий, ориентированных на систематизацию и обобщение пройденного грамматического материала. Как правило, такие занятия организуются после прохождения какой-либо грамматической структуры с целью её повторения и сравнения с уже пройденными грамматическими структурами.

На таких практических занятиях также активно используется учебно-методическое пособие для студентов технических направлений подготовки как дополнительное средство обучения. Систематизация и обобщение грамматического материала может происходить в течение всего первого года обучения или охватывать два года обучения в зависимости от подготовленности группы.

3) в форме специального интегрированного блока по определённым грамматическим темам обучения, вызывающим потенциальные трудности у студентов первого курса. Такое грамматическое явление, усвоение которого сопряжено с возможными затруднениями в его опознавании и понимании в тексте для иноязычного чтения, должно изучаться на основе учебно-методического пособия, цель которого обучить определённой грамматической структуре в контексте (окружении) омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

4) в форме факультативного курса для желающих глубже и эффективнее овладеть чтением иноязычных текстов. Учебно-методическое пособие по обучению грамматике в процессе чтения в качестве дополнительного средства обучения может использоваться преподавателем на дополнительных занятиях. Преподаватель может использовать грамматические разделы пособия в произвольном порядке, учитывая степень подготовленности группы.

Необходимо отметить, что выбор той или иной организационной формы обучения студентов овладению омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами в процессе иноязычного чтения не влияет на содержательное ядро подготовки, которым остаётся комплекс упражнений, направленный на опознавание и понимание данных структур.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Герасимова И.Г. Обучение иностранным языкам в техническом вузе на современном этапе – проблемы, тенденции развития // Иностранный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания: материалы международной науч.-практ. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский гос. горный ин-т им. Г.В. Плеханова (ТУ), 2009. [Электронный ресурс] / Федеральные инновационные площадки. – URL: [http://www.isuct.ru>testdrupal/sites/default/files/konf\\_ino\\_isuct2009.pdf](http://www.isuct.ru>testdrupal/sites/default/files/konf_ino_isuct2009.pdf) .  
Стренадюк Г.С. Обучение омонимичным грамматическим структурам студентов-филологов в процессе иноязычного чте-

ния (на материале грамматических структур с компонентом haben/sein/werden): монография. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 126 с.

Солодилова И.А. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» / сост. И.А. Солодилова, Н.Т.Абдрашитова – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2011. – 24 с.

*Тросклер Е.В.*

Екатеринбург, Россия

**ОБУЧЕНИЕ**

**АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ  
СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ  
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК:  
ПРОБЛЕМЫ И МИФЫ**

Аннотация. Обучение навыкам академического письма становится одним из важнейших элементов преподавания английского языка студентам школ и вузов России. Статья раскрывает ряд распространенных мифов об академическом письме, перечисляет некоторые особенности академического стиля и дает краткий обзор ресурсов в сфере обучения академическому письму и курсов академического письма, преподаваемых в российских и зарубежных университетах.

Ключевые слова: Английский язык для академических целей, разработка учебных программ, навыки критического мышления, академическое письмо

Сведения об авторе: Тросклер Елена Владимировна, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи.

Место работы: Уральская государственная юридическая академия.

Контактная информация: 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21, к.304; e-mail: lenasap2@yandex.ru.

*Trosclair E.V.*

Ekaterinburg, Russia

**CHALLENGES AND MYTHS  
IN TEACHING ACADEMIC  
WRITING TO ESL/EFL  
STUDENTS**

Abstract. Teaching academic writing is becoming a major aspect of English language courses for high school students, under- and post-graduates.

The article reveals most common myths about academic writing, emphasizes specific features of the academic writing style and contains a brief overview of available academic writing resources and courses taught at universities in Russia and abroad.

Keywords: English for Academic Purposes, curriculum design, critical thinking skills, academic writing.

About the Author: Trosclair Elena Vladimirovna, Associate Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and the Culture of Speech.

Place of employment: Ural State Law Academy.

There is no simple definition of academic writing. Broadly speaking, academic writing is a particular style of expression to be used in “any writing that is done to fulfill a requirement of a college

© Тросклер Е.В., 2015

or university. Academic writing is also used for publications that are read (and written – E.T.) by teachers and researchers. It can also include any writing assignment given in an academic setting”. [YourDictionary: Writing]

ESL/EFL students need academic writing skills to sail safely in the rough seas of international exams (TOEFL, Academic IELTS, GMAT) and to survive in the jungle of international education and science (to write essays for admission to college, journal articles, research papers). [Bailey 2010: xiii]

**Cross-cultural differences** are the major challenge for ESL/EFL students who often assume that their rhetoric preferences are common in other cultures as well, e.g. **reader-centered (writer-responsible)** approach (USA) *vs* **writer-centered (reader-responsible)** approach (Russia). [Enquist, Oates 2010: 257]

Unfortunately, Russian higher schools seldom offer classes in academic writing to their under- and postgraduate students; the students are unaware of written work requirements, rules of citation and quotation and not accustomed to doing a lot of writing. Another problem is that critical thinking and analytical skills are underestimated in our educational system, and the focus in education is on reproduction of knowledge rather than on its analysis. In contrast to the Russian higher schools, all universities and colleges in English-speaking countries offer courses in academic writing and have *Academic Writing Centers* that provide assistance to students struggling with their written assignments.

Another challenge is a number of **academic writing myths**. **MYTH 1.** Passive Voice is preferred in Academic Writing.

**In fact,** *Active Voice is preferred* – it involves more action and shows the actor more clearly.

*E.g.* Over \$1 mln was stolen by the accused from the Bank of America. **Revised:** The accused stole over \$1 mln from the Bank of America.

**But:** Passive verb forms are used to provide a piece of information when the doer of the action is not important or to describe processes (like in written assignments in Academic IELTS):

*E.g.* 1) The investigation has revealed that over \$1 mln was stolen from the Bank of America last year.

2) Great Britain is located in the north-west of Europe.

3) After all the job applications have been evaluated, the best qualified applicants are invited to an interview.

**MYTH 2.** Sentences must be long and wordy to look more scholarly.

**In fact,** *writers should keep their sentences short and simple*

*E.g.* It is well-known that there are two elements that must be proved under the doctrine. **Revised:** Under the doctrine, the researcher must prove two elements.

**MYTH 3.** *It-phrases* are common in academic writing.

**In fact,** writers should *avoid* weak Subject-Verb combinations (*it + verb, it is obvious that, it is important to note that, it is essential that*).

*E.g.* It was obvious that the driver was inadequate. **Revised:** The driver was obviously inadequate.

**MYTH 4.** *Nominalization* is OK because it helps create an impression of a scholarly style.

**In fact,** nominalization makes sentences less energetic and harder to read.

*E.g.* The corporate officers had an unofficial meeting in LA.

**Revised:** The corporate officers met unofficially in LA.

**MYTH 5.** *Pompous language*, pretentious vocabulary helps the writer look more intellectual.

**In fact,** such kind of language inhibits understanding of the author's ideas.

To help EFL/ESL students deal with these problems, educational institutions should offer courses in academic writing that can teach major academic writing formats.

The most common **types** of academic writing are:

1. Essays
2. Reports
3. Research/grant proposals
4. Brief research reports
5. Literature reviews
6. Reflective writing
7. Research/article/thesis abstracts
8. Research Dissertations & Theses. . [Gillett A.: Genres]

All of these types use *English for Academic Purposes Vocabulary* – words that are commonly used in a broad range of academic texts, including link words/discourse markers, excluding most phrasal verbs or spoken English words, etc. [McCarthy, O'Dell. 2008]

Irrespective of students' background, experts in English language academic writing insist that writers pay special attention to some aspects and techniques of the academic writing style [Enquist, Oates 2010: 163-256]:

- Distance between subject and verb (as close to each other as possible to make the relationship inside a sentence clearer);
- Parallel constructions;
- Precise comparison;
- Pronoun reference (especially it-phrases and it-reference, no ambiguity, he/she confusion, gender neutral language preferred);
- Dove tailing technique;
- Contractions (no can't, isn't, etc.);
- Punctuation (commas, semi-colons, colons, etc.).

There are also **things to avoid** (not only language-related, but also ethical issues), e.g.:

- Misplaced and dangling modifiers;
- Plagiarism (compliance is regulated by special reference books and Codes of Ethics), and others.

As to the **resources** that can be helpful in academic writing teaching and course design, a variety of books and online resources are available for EFL/ESL learners and teachers. Cambridge University Press offers over 500 titles for academic skills. Among them are: M. McCarthy, F. O'Dell. *Academic Vocabulary in Use*; J. Guse, *Communicative Activities for EAP*; Ann O. Strauch, *Bridges to Academic Writing*.

On-line resources for writing:

- Every English-language university has a **Writing Center** with a website and a lot of information: Harvard (<http://writingcenter.fas.harvard.edu/>), Melbourne, and others.
- Online writing lab (Purdue OWL) : <http://owl.english.purdue.edu/>

●Quizlet.com <http://quizlet.com/16266110/academic-writing-podcast-1-25-flash-cards/>

●Academic writing podcasts : <http://academics.hse.ru/podcasts>

●Sample course plans are available on the websites of colleges and universities throughout the world.

Some higher educational institutions in Russia have developed academic writing courses and created academic writing centers. For example, Saint Petersburg University offers a course in Academic Writing in English for Masters of Sociology. The Higher School of Economics has the Academic Writing Center to help its students develop academic writing skills in English and Russian, and courses in Academic Writing are taught to Bachelors and Masters at the HSE. Moscow State University organizes the Summer School – “*Academic Writing: Russian and International Experience*”.

A variety of courses and webinars are offered by British publishing houses, such as the CUP seminar on April 24, 2014 that was taught by Guy Brook-Hart "Preparing for new academic reading and writing tasks in Cambridge English: Advanced, 2015".

Nowadays there are a lot of opportunities for ESL/EFL learners to improve their academic writing skills, the development of which can be vital for their future careers. The institutions of secondary and tertiary education in Russia should offer more courses in academic writing to address specific needs of EFL students, help them to cope with the challenges they face and to accomplish their goals.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- McCarthy M., O'Dell F. Academic Vocabulary in Use. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 176 p.
- Enquist A. and Oates L. Just Writing. Wolters Kluwer. 3rd edition, 2010 – 339 p.
- Bailey S. Academic Writing: A Handbook for International Students. Stephen, 3rd edition, Routledge, 2010 – 293 pages.
- YourDictionary. Writing. [Электронный ресурс]. – URL: <http://grammar.yourdictionary.com/word-definitions/definition-of-academic-writing.html> (last visited 02.02.2015).
- Gillett A. Academic Writing. Using English for Academic Purposes. A Guide for Students in Higher Education. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.uefap.com/writing/writfram.htm> (last visited 02.02.2015).

*Фесенко О.П., Федяева Е.В.,  
Бесценная В.В.*

Омск, Россия

**КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК  
СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ  
ПРИНЦИПА  
КОММУНИКАТИВНОСТИ В  
ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО  
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей кейс-технологии в преподавании русского языка как иностранного, в работе приводятся примеры кейсов.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс, русский язык как иностранный.

---

Сведения об авторе: Фесенко Ольга Петровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных и русского языков.

Федяева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков.

Бесценная Виктория Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков.

Место работы: Омский автобронетанковый инженерный институт.

Контактная информация: 644098, г. Омск, Военный 14-й городок, 119, к. 210;. e-mail: [Olga.Fesenko2015@yandex.ru](mailto:Olga.Fesenko2015@yandex.ru).

---

*Fesenko O.P., Fedyayeva E.V.,  
Bestsennaya V.V.*

Omsk, Russia

**THE CASE-STUDY IS A  
MEANS OF IMPLEMENTING  
THE PRINCIPLE OF  
COMMUNICATION IN  
TEACHING RUSSIAN AS A  
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article is devoted to the analysis of possibilities of case-study in teaching of Russian as a foreign language, provides examples.

Keywords: case-study Russian as a foreign language.

---

About the Author: Fesenko Olga Petrovna, doctor of philological Sciences, associate Professor, Professor of the Chair of Foreign and Russian Languages.

Fedyayeva Elena Vladimirovna, Candidate of philological Sciences, Professor of the Chair of Foreign and Russian Languages.

Bestsennaya Victoriya Vladimirovna, Candidate of philological Sciences, associate Professor, Professor of the Chair of Foreign and Russian Languages.

Place of employment: Omsk Tank-automotive Engineering Institute.

---

Иноязычное образование в современной методике рассматривается через призму понятия коммуникативности. Обще-

известно, что овладение языком начинается с овладения коммуникативной деятельностью на нем. Именно поэтому в преподавании русского языка как иностранного признан ведущим принцип коммуникативности, который реализуется на занятиях через уподобление процесса обучения процессу реального общения на русском языке. Делается это с очень конкретной целью – научить студентов комфортно чувствовать себя в различных коммуникативных ситуациях в стране изучаемого языка, организовывать процесс речевого общения продуктивно в независимости от целей коммуникации.

Принцип коммуникативности предполагает изучение языка (его структурных элементов) через речь, через введение языковых единиц и лексики через речевые модели. При этом в качестве основных единиц обучения выбираются высказывания, фразы, текст. Языковой материал организуется по ситуативно-тематическому принципу «через повторение речевых образцов, создание собственного связного и результативного диалога» [Попова 2008: 179].

Однако сделать это не всегда легко. Часто педагоги увлекаются грамматическими упражнениями, работают над освоением лексики, не включая полученные студентами знания в процесс общения. Поэтому одно дело – пропагандировать принципы коммуникативного обучения, совсем другое – разрабатывать конкретные упражнения и задания, учитывающие возможности коммуникации и развивающие способности слушателей или студентов продуктивно включаться в живое общение. Как верно отмечал Е.И. Пассов [Пассов 2010: 107], большинство современных учебных пособий, содержащих упражнения, разработанные в рамках коммуникативного подхода, часто не соответствуют тем задачам, которые ставит перед носителем языка живая коммуникативная ситуация. Несмотря на то, что сегодня в методике разработано множество самых разных видов заданий, направленных на развитие коммуникативной компетентности изучающих иностранный язык, комплексных упражнений пока не достаточно. Не хватает таких разработок, которые бы помогли преподавателю РКИ (русского языка как иностранного) организовать комплексное обучение в группе с учетом требований коммуникативной ситуации и одновременно максимально

приблизить общение на занятии к реальному, жизненному, что в значительной мере повышает результативность освоения любого иностранного языка.

В этом отношении наиболее продуктивным оказывается применение кейс-технологии. Теоретико-методологическую базу этой технологии составляет современный активный подход к обучению, что влечет за собой непосредственное включение обучающего в образовательный процесс в качестве субъекта (а не объекта). Кратко назовем основные особенности кейс-технологии [Гуманитарные образовательные технологии 2007: 35-58]:

1. Технология предназначена для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос.

2. Акцент обучения переносится не на получение информации в готовом виде, а на формирование личного, индивидуального знания, на сотворчество студента и преподавателя.

3. Кейс-технология способствует развитию у обучаемых самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. С помощью этой технологии обучаемые имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

4. Одной из главных идей кейс-технологии является разработка по определенным правилам модели конкретной ситуации (кейса), произошедшей в реальной жизни, позволяющей отразить тот комплекс знаний и практических навыков, который нужно получить слушателям; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего общение, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества. У слушателей формируются конкретные коммуникативные навыки (коммуникативная компетенция) в совокупности с развитием системы ценностей носителей русского языка, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного мироощущения культуры страны изучаемого языка. Иными словами, формируется и социокультурная компетенция.

Именно поэтому в современной методике РКИ насущной является потребность в специальном учебном пособии, направленном на формирование совокупности коммуникативных навыков слушателей, изучающих русский язык как иностранный, с различными уровнями знаниями языка. Таким пособием может стать сборник кейсов, в результате освоения которых обучающийся получит коммуникативный опыт в конкретных ситуациях.

Цель создания сборника можно сформулировать следующим образом: способствовать формированию коммуникативной и социокультурной компетенций слушателей, изучающих русский язык как иностранный, в процессе создания ситуаций общения, максимально приближенным к реальным. Поставленная цель может быть представлена через совокупность более мелких задач, касающихся 1) систематизации совокупности коммуникативных ситуаций, возникающих в процессе бытового (непрофессионального) общения; 2) разработки модели кейса по русскому языку как иностранному с учетом структуры коммуникативной ситуации, 3) составления кейсов по выделенным темам и систематизации их в зависимости от уровня освоения обучающимися языка, 4) оформления собранной информации в виде учебного пособия.

Приведем в качестве примера один из разработанных нами кейсов.

### **Кейс 1. «Разговор в магазине»**

У Нокхама в субботу национальный праздник. Он решил пригласить русских друзей и приготовить лаосское национальное блюдо – курицу с рисом и овощами.

Как обратиться к продавцу?

Как спросить, есть ли нужные ему продукты?

Как спросить, сколько они стоят?

#### **Ключевые задания:**

- 1) Составьте список продуктов для праздничного обеда.
- 2) Подумайте, сколько продуктов надо взять.
- 3) Составьте диалоги между продавцом и покупателем.
- 4) Разыграйте ситуацию в магазине своим друзьям.

#### **Подсказки:**

- Извините, пожалуйста, ... Скажите, пожалуйста, ... У вас есть...? Сколько стоит ...? (он/она стоит; они стоят) Дайте, пожалуйста,... хлеб, рыба, мясо, курица, яйцо, молоко, масло, рис, овощи, картофель, соль, сахар, фрукты, яблоко, мороженое, шоколад, кофе, чай, пиво, вино.

### **Кейс 2. Карта «Наш город»**

Сентябрь. В институт приехали новые студенты из разных стран: Мали, Кубы, Иордании, Гвинеи, Анголы, Камбоджи. Они ещё плохо знают город. А Махамаду уже учится на пятом курсе. Новые студенты попросили Махамаду показать город. Где можно обменять деньги? А где можно недорого и вкусно пообедать?

#### **Ключевые задания:**

- 1) Составьте вопросы о городе.
- 2) Куда вы хотите поехать?
- 3) Отметьте на карте места, которые вам показал преподаватель.
- 4) Разыграйте ситуацию, где вы рассказываете новому студенту, где можно купить продукты, пообедать и т.д. в вашем городе.

#### **Подсказки:**

- Скажите, пожалуйста, где можно ... (обменять деньги; купить продукты, фрукты, одежду, обувь, книги, словари, лекарство; пообедать, отдохнуть, погулять, посмотреть фильм).

- Скажите, пожалуйста, где находится...? (банк, кафе/ресторан, магазин, аптека, бассейн, кинотеатр, театр, библиотека, остановка, парк, набережная)

Нам представляется, что сборник кейсов лучше составить сразу с ориентацией на несколько языковых уровней, которым владеют обучающиеся. Именно поэтому он может циклическую структуру. Внутри каждого из трех разделов для уровней А1, А2, В1 часть кейсов будет разработана по одним и тем же темам, что обеспечит повторение усвоенного ранее материала и одновременно его дальнейшее расширение и углубление.

Через обучение посредством сборника кейсов у слушателей сформируется целостное представление о процессе речевой коммуникации, выработаются коммуникативные навыки, служащие базой для формирования коммуникативной компетентности.

Сборник даст возможность осваивать русский язык как иностранный в процессе коммуникативной деятельности с использованием элементов творчества, что позволит не просто сформировать, но и закрепить коммуникативные навыки.

Идея создания сборника кейсов может быть реализована на всех последующих уровнях изучения русского языка как иностранного. Значительная часть кейсов сборника может быть использована для работы в детской аудитории, изучающей русский язык как иностранный.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Гуманитарные образовательные технологии в вузе: методическое пособие / под ред. С.А. Гончарова. – СПб., 2007. – 159с.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

Попова Э.Ю. Коммуникативный подход в обучении русскому языку детей-мигрантов // Лингвокультурология. – 2008. – № 2. – С. 178-183.

*Цаулян М.В.*

Бельцы, Молдова

**ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ ДЛЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ НА  
ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО  
ЯЗЫКА**

Аннотация. Культура в самом широком смысле включает в себя ценности, идеалы и мировоззрение людей, их обычаи и традиции. Автор статьи акцентирует внимание на то, что признание и подтверждение культурной самобытности в классе и развитие позитивных отношений между преподавателем и студентом укрепит чувство собственного достоинства и, в конечном счете, академическую успеваемость.

Ключевые слова: культурная идентичность, межкультурное общение, межкультурная компетенция, межличностное взаимодействие.

Сведения об авторе: Цаулян Микаэла Валериановна, доктор педагогических наук, старший преподаватель кафедры английской и немецкой филологии.

Место работы: Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо.

Контактная информация: 3100, Balti, Moldova, str. C.Stamati, 3, ap.24; e-mail: mtaulean@yahoo.com.

*Taulean M.V.*

Balti, Moldova

**THE PROBLEMS OF  
CULTURAL IDENTITY FOR  
INTERCULTURAL  
COMMUNICATION AT EFL  
LESSONS**

Abstract. Culture in its broadest sense includes values, ideals and worldview of the people, their customs and traditions. People who identify themselves with the same culture trust each other more than strangers. The author of the article points out that recognizing and validating multiple cultural identities in the classroom community and developing positive student-teacher relationships strengthen individuals' sense of worth and, ultimately, their academic performance.

Keywords: cultural identity, intercultural communication, intercultural competence, interpersonal interaction.

About the Author: Taulean Micaela Valerianovna, PhD, Senior university lecturer, Department of English and German Philology.

Place of employment: Balti State University Alecu Russo.

The multicultural reality generates clearly the phenomenon of interculturalism. Understanding this phenomenon depends much of the concept of identity. Communicative act involves the interaction of two or more individuals, each of whom brings to the situation of communication their psycho-cultural features, personal experience and individual view of the world. On the one hand, culture determines the individual world view and individual behaviour styles (including communicative one) and on the other hand, the degree of native culture influence upon its representatives may be different and it depends on many factors. Inter-lingual and interpersonal interactions are often shaped by cultural norms, manners, types of behaviour and expectations at different situations: at EFL classes or some business negotiations. Nowadays university students are involved in diverse exchange educational programs, such as *ERASMUS*, *EUROEAST*, *TEMPUS*, *JANUS* and others. This academic year having a chance to be a post-doctoral researcher within *Erasmus Euroeast program* at UPV (Valencia, Spain), I elaborated the questionnaire for UPV 25 international students from China, Morocco, India, R.Korea with A2-B1 levels of English with the purpose of understanding the level of students' intercultural awareness. Majority of them (about 70 % of respondents) pointed out that they try to keep their cultural identity and cultural values being students in the foreign country. It is worth mentioning that in general people who identify themselves with the same culture trust each other more than strangers. When they are in other cultural environment, they experience the conflict of old and new norms, called "cultural shock". Conversation between people from different cultural backgrounds often leads to frustration and misunderstanding if they do not have enough knowledge and even not ready to communicate with people from different linguistic and cultural backgrounds. 75% of respondents thinking over the question about "cultural shock" pointed out that they had experienced this phenomenon living the first months in a host institution. By the way, 45% of respondents mentioned that they easily started a conversation with someone outside of their own culture and they did not feel any discomfort while talking to strangers but 37% of respondents answered that they hardly started conversations with someone outside of their culture. Researchers, such as Gudykunst, Bhugra, Ruben, Pavlenko, Ting Toomey, Hall,

Smidt, Baldwin, etc. highlighted the idea of focus teacher's attention on cultural issues at EFL classes and to help students to build intercultural communication competence. S. Ting-Toomey in "*Communicating across cultures*" points out that verbal as well as nonverbal communication involves much more than transmitting a particular message and it reflects everyone's identifications, keeping their cultural values. The interaction between culture and the individual is generally considered through comparison of different types of identity. As Bhugra states it is the '*Racial, cultural and ethnic identities form part of one's identity, and identity will change with development at a personal as well as at a social level along with migration and acculturation*' [Bhugra 2004:3]. The very notion of identity is related to self-identification and awareness of belonging to a certain group of individuals. But according to Ting-Toomey, identity must be defined as "the reflective self-conception or self-image that we each derive from our cultural, ethnic, and gender socialization processes. It is acquired via our interaction with others in particular situations" [Ting-Toomey 1999:28]. According to Ting-Toomey's definition, identity is the reflective view of a person's self, and this reflection is relevant to his or her culture. Traditionally there are several types of identity: cultural, ethnic, linguistic, gender, professional, personal, and others. The boundaries between the cultural, linguistic and ethnic background can be blurred in a multicultural society (for example, in Russia or in Spain); in the context of mass immigration (for example, in the USA or in Canada); in the multilingual environment (for example, in Switzerland or Holland). Russian researcher A. Pavlenko mentions that identity is composed of many components and in the situation of communication we can notice one or the other of them [Pavlenko 2001:196-202]. Referring to individual features that prevent the effective cross-cultural communication, we found at E. Jandt that barriers in intercultural communication can be the following: a) *Anxiety* (which makes focusing on their own feelings, rather than on what they talk); b) *Waiting for the similarities between cultures rather than differences, which can lead to a false premise*; c) *Ethnocentrism*; d) *Stereotypes and prejudices*; e) *Language problems*; f) *Ignorance of the peculiarities of non-verbal communication* [Jandt 1988:448]. As our world becomes more and more culturally diverse, we, language teachers, should make changes in educational curricu-

lum to teach a foreign language with a goal of speaking, living and interacting in-between spaces not forgetting about our cultural identity and cultural values. It is essential to find meaningful ways to incorporate the richness of students' cultural backgrounds into the curriculum. Recognizing and validating multiple cultural identities in the classroom community and developing positive student–teacher relationships strengthen individuals' sense of worth and, ultimately, their academic performance.

#### REFERENCE

- Bhugra D. (2004). Migration, distress and cultural identity. *British Medical Bulletin*. 69:1–13.
- Chen G-M. Differences in self-disclosure patterns among Americans versus Chinese: A comparative Study // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 1995. – № 26(1). – p. 84-91.
- Jandt E.E. Intercultural communication. An introduction. – Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1988. – 487 14. – 442. p.
- Pavlenko A. In the world of the tradition I was unimagined: negotiation of identities in cross-cultural autobiographies // *The International Journal of Bilingualism*. – 2001. – № 5. – p. 317-344.
- Peterson E., & Coltrane, B. (2003). *Culture in second language teaching*. ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics. <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
- Ting-Toomey S. *Communicating Across Cultures*. – N. Y. & Lnd.: The Guilford Press, 1999. – 118 p.

**Цыганенко В.В.**

Украина, Харьков

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ  
ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ  
СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ  
НА МАТЕРИАЛЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ОРИЕНТИРОВАННЫХ  
ТЕКСТОВ**

Аннотация. В статье рассматривается профессионально-ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов-нефилологов при изучении специальных текстов. На материале упражнений показываются пути преодоления трудностей, возникающих при овладении компетенциями в изучении русского языка.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, коммуникативно-речевые компетенции, специальный текст, студент-иностранец, нефилологические специальности.

**Tsyganenko V. V.**

Ukraine, Kharkiv

**RUSSIAN LANGUAGE  
LEARNING TO FOREIGN  
STUDENTS NOT  
PHILOLOGIST ON THE  
MATERIAL OF THE  
PROFICIENCY-ORIENTED  
TEXTS**

Abstract. The article dwells upon proficiency-oriented Russian learning to foreign students not philologist scientific text in the process of studying special texts. The material of exercises shows ways of overcoming difficulties of competences when studying Russian.

Keywords: proficiency-oriented learning, communicative speech competences, language competences, special text, foreign student, not philological specialities.

---

Сведения об авторах: Цыганенко Вера Владимировна, старший преподаватель кафедры гуманитарных наук.

Место работы: Национальный фармацевтический университет.

Контактная информация: 61146, г. Харьков, ул. Героев труда, д.34, кв. 28; e-mail: arev\_tsyganenko@mail.ru.

---

About the Authors: Tsyganenko Vera Vladimirovna, higher teacher of Department of Humanitarian Sciences

Place of employment: National pharmaceutical University.

---

Проблема профессионально-ориентированного обучения в неязыковых вузах актуальна в современной методике и рассмотрена в следующих работах: [Клобукова 2002: 45-51; 1987; Кучма 1991; Парикова 1972; Алексеева 2002; Виленский, Образцов, Уман 2004; Грабой 2002; Копнова 2003; Хаустов 2001].

© Цыганенко В.В., 2015

Термин «**профессионально-ориентированное обучение**» обозначает учебную деятельность, связанную с особенностями будущей профессии студентов-иностранцев [Образцов, Ахулкова, Черниченко 2005: 5], которую необходимо сочетать с развитием личностных качеств, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных профессиональных и лингвистических навыков.

Владение русским языком как иностранным (РКИ) рассматривается как одно из средств повышения **профессиональной коммуникативной компетентности** иностранных студентов с учётом специфики их будущей деятельности на основе принципов проблемности, междисциплинарной взаимообусловленности и взаимодополняемости в зависимости от цели языковой подготовки, этапа и профиля обучения. Формирование профессиональной иноязычной компетенции позволит современному специалисту:

- читать *тексты специального характера* просмотровым, поисковым, ознакомительным и изучающим видами чтения;

- воспринимать *на слух* сообщения профессиональной тематики и вычленять информацию в соответствии с коммуникативной задачей;

- выражать *свои мысли* в виде устных и письменных текстов, используя грамматику и специальную терминологию;

- вести *диалог аргументативного типа*, демонстрируя владение речевым этикетом общения;

- делать *сообщения/доклады* на заданную тему, *выделять и рассматривать её аспекты*, излагать *свою позицию*;

- конспектировать* устный (лекция) и письменный (статья) *текст* в зависимости от реализуемой речевой продукции.

Профессиональное общение иностранных студентов-нефилологов в Национальном фармацевтическом университете проводится на основе изучения текстов по профильным дисциплинам: анатомии, патофизиологии, химии, фармакологии и др., реализуется задача речевого развития учащихся – *обучить составлению и восприятию текстов*. Мотивирующими формами работы являются: работа над терминологией, подготовка сообщений на основании специального текста, беседа-диалог по темам специальности. При выборе текста для обсуждения учиты-

вается его *проблемность*, вызывающая у обучаемых желание дискутировать (Н-р: Как Вы относитесь к *проблеме вакцинации гриппа?*).

Для реализации коммуникативного подхода в процессе обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов учитывается уровень восприятия текста на слух, их умение трансформировать текст в схемы, таблицы и наоборот, готовность расчленять устный и письменный текст на смысловые части и т.д. Специальные профессионально-ориентированные тексты, репрезентирующие акты коммуникации и выступающие в качестве образцов речи, закладываются в долговременную память обучаемого и при необходимости могут использоваться как основа для реального общения, отражая ситуативно-тематическую основу курса, аутентичность, профессиональную значимость и информативность. Специальные тексты демонстрируют *универсальные* и *специфические* особенности. Универсальные: грамматическая связность, логическая соотнесенность компонентов композиционной организации текста (вступление, развитие темы, заключение; общая характеристика проблемы - ее частные характеристики; гипотеза - доказательство, тезис - развитие тезиса или антитезис и его развитие и т.д.). К специфическим особенностям относят лексику, фразеологию в области терминологии, что оказывает положительное воздействие на приобретение студентами неязыковых вузов глубоких профессиональных знаний. Различают типы текстов: *повествование, описание, рассуждение, доказательство, сообщение*, каждый из которых характеризуется структурной оформленностью, синтаксической и семантической спаянностью, тематическим единством, информационной завершенностью, логической взаимообусловленностью компонентов, определенной степенью раскрытия **темы**.

Специальные аутентичные тексты сформированы по тематическому принципу и снабжены упражнениями лексико-грамматического характера на словообразование, заимствования, характерные для языка специальности синтаксические и грамматические конструкции, нахождение синонимов, антонимов, терминологических эквивалентов и т.д. для накопления специальной лексики.

Оценочные интенции реализуются с помощью вводных слов или словосочетаний: *конечно, бесспорно, несомненно, безусловно, действительно, без сомнения* – уверенность автора; *помóему, по моему мнению, по словам кого-то, как говорят, как утверждают, как известно* – источник сообщения и т. д.

**Определение научного понятия или термина** актуализируется в конструкциях: 1) *что (И.п.) – это что (И.п.)* 2) *что(И.п.) носит / получило название чего(Р.п.)* 3) *под чем (Т.п.) понимается / подразумевается что (И.п.)* 4) *чем (Т.п.) называется что (И.п.)*. **Изменение состояния, качества или параметров предмета/вещества** выражается конструкцией *что(И.п.) происходит с чем (Т.п.)*. Например:

• *Что происходит с водой (Т.п.) при температуре 100°C? – При температуре 100°C вода кипит. – А что происходит с ней при температуре ниже 0°C? – При температуре ниже 0°C вода замерзает.*

Актуальным является изучение конструкций, сообщающих об **изменении процесса**:

- *Изменение чего?(Р.п.) – температуры, формы, структуры, массы, агрегатного состояния;*
- *Температура повышается – повышение температуры;*
- *Давление уменьшается – уменьшение давления* и т.д.

Методика аналитического чтения сочетается с методикой развития навыков импровизации текста, его продуцирования на определенную тему. Предметом общения с будущим фармацевтом может быть его учеба в университете, а моделируя свою профессиональную деятельность, он должен уметь инициировать и поддержать беседу с клиентом аптеки. С этой целью предлагаются речевые задания:

• *У Вашего собеседника нужно узнать: 1. Почему он решил учиться именно в данном университете? 2. Сложно или нет учиться здесь? 3. Какой учебный предмет ему нравится? 4. Какую профессию, специальность он хочет получить? 5. Где он собирается работать в будущем?*

• *Представьте, что к Вам в аптеку зашел клиент. 1. Спросите его о причине визита. 2. Посоветуйте ему пройти в соответствующий отдел аптеки. 3. Предложите клиен-*

ту интересующий его товар в безрецептурном отделе. 4. **Отпустите** клиенту лекарства, выписанные по рецепту. 5. **Объясните**, как их принимать и т.д.

Навыки построения письменных текстов формируются фонетическими и лексическими заданиями и различными типами синтаксических конструкций. Устные и письменные тексты применяются в течение всего периода обучения в вузе не только на занятиях по русскому языку, но и в процессе изучения учебных дисциплин, при самостоятельной творческой работе, во время написания курсовых и дипломных работ.

При обучении компрессии текста составляются различные виды плана, таблиц, конспектов, что способствует выбору необходимой информации, краткому изложению её сути, сохранению важнейших положений источника. Умение *свернуть* цифровую информацию в таблицу систематизирует, облегчает запоминание. Студенты самостоятельно составляют или заполняют таблицу, данную преподавателем, после чего коротко пересказывают отраженную в ней информацию.

Большие затруднения для студентов-иностранцев представляет **высказывание** на языке специальности, поэтому умение *разворачивать информацию*, делать самостоятельные выводы, обобщать материал нескольких документов рассматривается как один из путей развития профессиональной речи через систему усложняющихся упражнений. При этом могут быть даны дополнительные задания: сопоставить информацию, дополнить вступлением и заключением и т.д. На последнем этапе работы создается текст без визуальной опоры на модели предложений с последующим переходом к говорению – *пересказ*. Для этого проводится постоянная работа с лексикой, даются упражнения на трансформацию текста, чтобы избежать повтора, копирования текста.

Таким образом, цель обучения на основе профессионально ориентированных текстов – не только научить понимать тексты, но и *создавать собственную речь*, без чего невозможно реальное общение. Студенты учатся передавать информацию прочитанного, услышанного и понятого в собственных речевых моделях, докладах, компетентно отвечают на поставленные вопросы, моделируя **интерактивный процесс взаимодействия с тек-**

*стом*, сознательно выбирая и пользуясь надлежащими способами чтения, обеспечивая готовность общения в сфере будущей профессиональной деятельности.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Алексеева Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений: дис. ... к.п.н. – СПб, 2002. – 313с.

Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: уч. пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.

Грабой Т.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: дис.... к.п.н. – М., 2002. – 172 с.

Клобукова Л.П. Терминологические игры или новая лингвеметодическая реальность [Электронный ресурс] // Мир русского слова. – 2002. – № 2 (10). – С. 45-51. – URL: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_336](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_336).

Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 77 с.

Копнова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: автореф. дис. ... д.п.н. – Калуга, 2003. – 36 с.

Кучма Т.В. Обучение говорению в неязыковом вузе на основе использования мотивов профессионального общения: дис. ... к.п.н. – М. 1991. – 227 с.

Образцов П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61 с.

Парикова Г.В. Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 44 с.

**Чикваидзе А.А.**

Кутаиси, Грузия

**РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОГО  
ПРОСТРАНСТВА  
БИЛИНГВОВ**

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние билингвизма на развитие когнитивного пространства языковой личности человека. Освоение нового языка приводит к дальнейшему развитию и обогащению единой языковой личности индивида на всех уровнях (языковом, коммуникативном и когнитивном), а также способствует дальнейшему развитию внутренних когнитивных структур, которые образуют когнитивное пространство человека.

Ключевые слова: когнитивное пространство, языковая личность, искусственный билингвизм, картина мира.

Сведения об авторе: Чикваидзе Анна Алимовна, доктор филологических наук, ассистент-профессор департамента славистики.

Место работы: Кутаисский государственный университет им. А. Церетели.

Контактная информация: 4600 Грузия, г. Кутаиси, ул. Тициана Табидзе, дом №12; e-mail: anna-chikvaidze@mail.ru.

**Chikvaidze A.A.**

Kutaisi, Georgia

**THE DEVELOPMENT OF  
BILINGUAL'S COGNITIVE  
SPACE**

Abstract. This article considers the problem of bilingualism influence on the development of cognitive space of person's linguistic identity. Learning of foreign language makes to develop and enrich a common linguistic identity of the individual on all levels (linguistic, communicative, cognitive) and promotes further development of internal cognitive structures which form cognitive space of the person.

Keywords: cognitive space, linguistic identity, artificial bilingualism, world view

About the Author: Chikvaidze Anna Alimovna, Doctor of Philology, assistant-Professor of the Department of Slavic Languages.

Place of employment: Akaki Tsereteli State University (Kutaisi).

Прежде, чем перейти к рассмотрению когнитивного пространства билингвов, остановимся на самом термине «когнитивное пространство», которое в последнее время

получает все более широкое распространение и неоднозначные трактовки (И.Г. Егорова, М.А. Егорова, Л.С. Гуревич, П. Певерелли, Д.Б. Ньюби, Г. Бенкинг, А. Цой, С.В. Банникова, А.С. Нариньяни и др.). Например, по мнению Д.Б. Ньюби, когнитивное пространство можно рассматривать по аналогии с информационными системами (они так же предназначены для хранения информации) и определяет его как человеческий опыт, который отражается в отношениях между формирующимися в процессе познания концептами. П. Певерелли использует теорию социальной интеграции и понятие когнитивного пространства заимствует из теории ментальных пространств Ж. Фоконье. М.А. Егорова определяет когнитивное пространство как «ментальный мир, представляющий собой место для переработки и хранения в категоризованном виде интериоризованных знаний, являющихся результатом познания действительного и других возможных миров» [Егорова 2012: 62]. В пределах данной статьи нет возможности детально рассмотреть спорные моменты, связанные с определением когнитивного пространства. Отмечу лишь, что трактовка В.В. Красных, на мой взгляд, передает основные установки в понимании когнитивного пространства. Она определяет его как определенным образом структурированную совокупность всех знаний и представлений о мире и соотносит данное понятие с отдельным индивидуумом и группой индивидуумов, различая индивидуальное и коллективное когнитивные пространства. Индивидуальное когнитивное пространство характеризуется уникальностью знаний и представлений, свойственных отдельной языковой личности. Коллективное когнитивное пространство – это структурированная совокупность знаний и представлений определенного языкового сообщества [Красных 1998: 41-45]. Итак, исходя из данного определения, каждый человек, как носитель определенного языка, обладает своим собственным когнитивным пространством, которое существует благодаря языку и отражается в речи. При этом во время общения различные когнитивные пространства взаимодействуют, могут частично совпасть и тогда общение пройдет успешно, или могут не совпадать и тогда общение может оказаться несостоявшимся. Казалось бы, все вполне

понятно, если говорить о монолингвальной личности. Но что происходит в случае билингвальной языковой личности? (В данном случае представляет интерес искусственный билингвизм, который формируется в процессе обучения в условиях отсутствия соответствующей языковой среды, ограниченного времени общения (учебная работа на уроке), речевой практики в основном только в рамках программы, но при наличии системной презентации языковых явлений, целенаправленного обучения и учителя, который пользуется специальными методами обучения иностранному языку. Е. К. Черничкина определяет искусственный билингвизм как «владение двумя лингвокультурными кодами», тем самым подчеркивая тесную связь языка и культуры).

Представители психологического подхода (Л.Щерба, Е.Верещагин, Ю.Дешериев), исследуя закономерности функционирования различных языковых систем у билингвов, утверждают, что при билингвизме возможны два вида взаимодействия языков в сознании индивида: 1) языки образуют независимые системы ассоциаций, не вступающие во взаимодействие; 2) языки образуют в сознании человека одну общую систему ассоциаций, каждый элемент которой имеет эквивалент в другом языке. Залевская А. считает, что общая концептуальная система независима от языка и что эта система действует по одинаковым принципам и у монолингвов, и у билингвов. По аналогии со сказанным, можно предположить, что когнитивные пространства либо независимо сосуществуют, либо интегрируют и создают единое когнитивное пространство в сознании языковой личности. В лингводидактике принято считать, что обучение родному языку направлено на формирование языковой личности человека, а иностранному языку – вторичной языковой личности. Однако, на мой взгляд, языковая личность билингва неделима. Освоение нового языка приводит к изменению, дальнейшему развитию и обогащению единой языковой личности индивида на всех уровнях – вербально-семантическом, лингвокогнитивном и коммуникативном. Согласно одной из существующих точек зрения, которая представляется более правдоподобной, у билингва формируется не две лингвистические картины мира, а

в процессе изучения второго языка языковая картина мира его родного языка обростает новыми когнитивными структурами. «Развитие коммуникативного сознания искусственного билингва сопровождается расширением его когнитивного пространства, что представляет собой результат синергии, где «аттрактором» выступает столкновение с новым когнитивно-эмоциональным образом, стоящим за иноязычным словом, и влекущим за собой когнитивное переструктурирование. Так, внешние воздействия (в ходе изучения языка) стимулируют динамические внутренние когнитивные процессы. У искусственного билингва образуется суммативное, достаточно гибкое когнитивное пространство: языковая картина мира собственного языка дополняется новыми ксеноконцептами, а также новообразованиями в виде интегрированных когнитивных структур. Подобное понимание позволило сделать предположение о гибкости и подвижности билингвального сознания, что обеспечивает его когнитивное преимущество по сравнению с монолингвом, проявляющееся в его многомерности, а также в приобретении новых когнитивных стратегий» [Черничкина 2007].

В своей книге «In Other Words» Э. Биалисток и К. Хакута (E. Bialystok & K. Nakuta) пишут о том, что знание двух языков – «это больше, чем просто знание двух способов говорения. Мозг человека, у которого концептуальной репрезентации соответствует два лингвистических способа выражения, обладает способностями, отсутствующими у монолингва. Обогащающий эффект билингвизма может происходить именно из самой большой его сложности: того, что структуры и концепты разных языков никогда полностью не совпадают» [Емельянова 2010: 97]. Обучение второму иностранному языку обычно начинается в тот период, когда человек уже представляет собой более или менее сформированную языковую личность в своей лингвокультуре. Как пишет В.В. Черничкина, «приобретение» еще одного лингвокультурного кода влечет за собой расширение лексических и грамматических знаний, фразеологическое, синтаксическое и стилистическое разнообразие речевой деятельности. Все это позволяет более свободно и творчески варьировать речь. Билингвизм оказывает

чрезвычайно положительное воздействие на познавательную деятельность человека, способствует работе мозга, повышает уровень интеллектуального развития учащегося (Выготский, Ламберт, Пол, Биалисток и др.); стимулирует творчество; способствует развитию дивергентного мышления, которое позволяет рассматривать множество вариантных решений одной проблемы и вырабатывать креативные идеи; расширяет коммуникативное пространство человека, что отражается в комплексном характере его коммуникативной компетенции; расширяет ментальные границы человека и его когнитивное пространство и т.д.

«В процессе изучения иностранного языка, по нашему мнению, имеет место феномен синергии, когда в процессе межкультурной / межъязыковой коммуникации, идет столкновение двух разных культур, двух коллективных когнитивных пространств, согласно терминологии В.В. Красных, двух эмоциональных национально-маркированных кодов, двух языков, и происходит не только обогащение, синтезирование, но и появляется новое, «третье» когнитивно-эмоциональное лингво-культурное пространство существования и реализации коммуникативной личности, которое отличается гибкостью, шириной, готовностью к дальнейшей трансформации (этим может и объясняется феномен «полиглота», когда имеет место обратно-пропорциональная зависимость степени трудности изучения иностранных языков от их количества). Но коммуникативная личность искусственного билингва никогда не будет полностью адекватна личности носителя языка, никогда языковые сознания не будут одинаковыми, степень аккультурации не будет равнозначна степени инкультурации. Возможна только высокая степень аппроксимации» [Черничкина 2007]. Конечно, коммуникативная личность искусственного билингва не сможет быть абсолютно равной личности носителя языка, но несомненно то, что в процессе изучения и усвоения иностранного языка происходит развитие и дальнейшее обогащение когнитивного пространства индивида. Изучение языка стимулирует развитие внутренних когнитивных структур, образующих когнитивное пространство человека. Но, на мой взгляд, это не «третье»

пространство, а цельное когнитивное пространство единой языковой личности.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Егорова М.А. «Когнитивное пространство» и его соотношение с понятиями «ментальное пространство», «когнитивная база», «концептосфера», «картина мира» [Электронный ресурс]// Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – №3. – С. 61-68. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnoe-prostranstvo-i-ego-sootnoshenie-s-ponyatiyami-mentalnoe-prostranstvo-kognitivnaya-baza-kontsetosfera-kartina-mira> (дата обращения: 19.01.2015).

Емельянова Я.Б. Различные подходы к оценке влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – №2. – С. 91-102.

Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? – М.:Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.

Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... док. филол. наук. – Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т, 2007. – 29 с. – URL:<http://cheloveknauka.com/iskusstvennyu-bilingvizm-lingvisticheskiy-status-i-harakteristiki> (дата обращения: 19.01.2015).

Черничкина Е.К. К вопросу искусственного билингвизма [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации : электронный научный журнал. – 2006. – №4(5). – URL: <http://tverlingua.ru/> (дата обращения: 19.01.2015).

*Щербакова И.В.*

Новоуральск, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО  
– ДИАЛОГИЧЕСКОГО  
ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ  
ВВЕДЕНИИ ФГОС ОО**

Аннотация. В статье рассматривается понятие проблемного обучения и способы его применения на уроках английского языка.

Ключевые слова: *проблемное обучение, современные технологии, ФГОС.*

Сведения об авторе:

Щербакова Ирина Владимировна, учитель английского языка, высшая квалификационная категория.

Место работы: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №45» г. Новоуральска

Контактная информация: 624130, г. Новоуральск, ул. Свердлова, 13;  
*e-mail: anglichanka59@mail.ru.*

*Shcherbakova I.V.*

Novouralsk, Russia

**THE PROBLEM – SOLVING  
TECHNOLOGY AT THE  
LESSONS OF ENGLISH**

Abstract. The article is concerned with the notion of problem – solving and the ways of its use at the English lessons.

Keywords: *problem – solving, modern technologies, Federal State Educational Standard.*

About the Author:

Shcherbakova Irina Vladimirovna, a teacher of English

Place of employment: Comprehensive school № 45, Novouralsk

В современном обществе меняются приоритеты образования. Ученик должен иметь не только знания, умения и навыки, но и уметь организовывать собственную учебную деятельность, иметь готовность и способность учиться. Задачами учителя английского языка на современном этапе являются не просто обучение языку, а всестороннее развитие личности учащегося, её интеллектуальных и творческих способностей, развитие интереса к познанию. Решение этих задач возможно в условиях введения новых стандартов, всё зависит от того, воплощает ли учитель в процессе своей деятельности современные педагогические технологии или нет.

На смену традиционным подходам к обучению уже давно приходят более современные. Одним из таких подходов является

ся проблемное обучение, которое позволяет организовать исследовательскую работу учащихся на уроке и самостоятельное открытие знаний. Актуальность данного подхода в школе обусловлена тем, что он построен на принципах здоровьесберегающего обучения. Проблемным называют обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением.

Проблемно – диалогическое обучение является авторской технологией в рамках проблемного подхода к обучению, созданной Е.Л. Мельниковой. Технология проблемно-диалогического обучения лежит в основе образовательной системы нового поколения «Школа 2100». Этот проект, выполненный группой академиков РАО А.А. Леонтьевым, Ш. А. Амонашвили, С. К. Бондыревой и рядом ведущих российских учёных – Бунеевым Р. Н., Вахрушевым А. А., Горячевым А. В., Даниловым Д. Д., Ладыженской Т. А. и другими, целиком построен на лучших российских педагогических традициях, исследованиях последних лет и полностью учитывает особенности детской психики и закономерности восприятия.

Технология в максимальной степени связана с учебным процессом – деятельностью учителя и ученика, ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру технологии проблемно – диалогического обучения входят:

- концептуальная основа;
- содержательная часть обучения (общие и конкретные цели обучения, содержание учебного материала);
- процессуальная часть – технологический процесс (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности, методы и формы работы учителя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса).

Технология проблемно – диалогического обучения удовлетворяет следующим методологическим требованиям:

- концептуальность: технологии проблемного диалога присуща опора на психологическое и педагогическое обоснование достижения образовательных целей;

- системность: технология проблемно – диалогического обучения обладает всеми признаками системы – логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью;

- управляемость: проблемный диалог дает возможность планирования и проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов;

- эффективность: проблемно-диалогическое обучение является эффективным по результатам и оптимальным по затратам, гарантирует достижение определенного стандарта обучения;

- воспроизводимость: технология проблемно – диалогического обучения подразумевает возможность применения всех этапов и методов в разных однотипных образовательных учреждениях другими субъектами.

Технология проблемно – диалогического обучения использует свои собственные методы. Все этапы учебного процесса, кроме введения знаний, организуются с помощью заданий – отдельных поручений учителя. Подготовка этих этапов урока сводится к выбору ряда заданий из имеющихся в учебниках и дополнительных источниках.

Этап введения знаний организуется посредством методов – определенных сочетаний заданий, приемов, вопросов. Поскольку проблемные ситуации создаются на разных противоречиях, то и приемы разные:

Прием 1: учитель одновременно предъявляет классу противоречивые факты, взаимоисключающие научные теории или чьи-то точки зрения.

Прием 2: педагог сталкивает разные мнения учеников, предложив классу вопрос или практическое задание на новый материал.

Прием 3: учитель обнажает житейское представление учеников вопросом или практическим заданием «на ошибку», затем предъявляет научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью.

Прием 4: ученикам дается задание невыполнимое вообще.

Прием 5: учитель предлагает ученикам задание, не сходное с предыдущими, т.е. такое, с которым ученики до настоящего времени не сталкивались.

Прием 6: учитель дает практическое задание, похожее на предыдущее. Выполняя такое задание, ученики применяют уже имеющиеся у них знания. Затем учитель доказывает, что задание школьниками все-таки не выполнено.

Выход из проблемной ситуации также может осуществляться различными способами.

Вариант 1. Учитель сам заостряет противоречие и формулирует проблему.

Вариант 2. Ученики осознают противоречие и ставят проблему.

Вариант 3. Побуждающий от проблемной ситуации диалог

Данный метод постановки учебной проблемы является наиболее сложным для учителя, поскольку требует последовательного осуществления четырех педагогических действий:

- 1) создания проблемной ситуации;
- 2) побуждения к осознанию противоречия проблемной ситуации;
- 3) побуждения к формулированию учебной проблемы (поскольку учебная проблема существует в двух формах, то текст побуждающего диалога представляет собой одну из двух реплик: «Какова будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?»);
- 4) принятия предлагаемых учениками формулировок учебной проблемы.

Наиболее часто применяемые варианты выхода из проблемной ситуации – осознание противоречия и постановка проблемы учениками или побуждающий от проблемной ситуации диалог. Такие способы из проблемной ситуации позволяют учащимся сформулировать вопрос урока, если это – урок откры-

тия новых знания, где новым знанием является грамматический материал или правило. В старших классах проблему можно ставить и на лексическую тему, тогда сформулированный учащимися вопрос урока и будет являться его темой.

После того, как противоречие осознано и сформулировано, а может быть и тема урока определена, необходимо начать поиск решения проблемы. Для этого тоже существует несколько приемов:

Прием 1. Сообщение гипотез и их проверка учителем.

Прием 2. Выдвижение и проверка гипотез учениками.

Прием 3. Побуждающий к гипотезам и проверке диалог. (начинается с общего побуждения, продолжается подсказкой, намеком или дополнительной информацией и заканчивается сообщением нужной мысли самим учителем)

Прием 4. Подводящий от проблемы диалог.

Прием 5. Подводящий без проблемы диалог.

Поиск решения можно организовать одним из двух способов: в малых группах или фронтально со всей группой. Работа в малых группах характеризуется большей самостоятельностью учащихся, учитель выступает лишь в роли координатора. Ученики сами выдвигают и проверяют гипотезы, находя правильное решение к поставленным вопросам. Фронтальная работа с классом не может характеризоваться абсолютной самостоятельностью учеников, так как регулирует процесс выдвижения и проверки гипотез учитель. Однако такой вид работы также имеет право на существование, так как является менее затратным по времени и более компактным по содержанию.

Технология проблемно – диалогического обучения может использоваться при обучении различным аспектам английского языка. Как уже было сказано выше, данная технология идеально подходит для введения нового грамматического материала. Значительное использование русского языка при введении нового грамматического материала не является недостатком данной технологии, так как по нормам в общеобразовательных школах грамматический материал должен вводиться на русском языке со 2 по 11 классы. Эту технологию учитель может использовать и на английском языке при введении лексических тем в старших классах (8-11 классы). Кроме того, применение технологии про-

блемного диалога при обучении говорению и письму является эффективным, так как она позволяет сконцентрировать внимание учащихся на различных аспектах темы, что соответствует требованиям стандарта, предъявляемым к содержанию письменной и устной речи учащихся. Разнообразный подход к применению данной технологии обеспечивается за счет использования средств ИКТ.

Можно сделать вывод, технология проблемно-диалогического обучения позволяет:

- Учить учащихся мыслить логично, научно, творчески.
- Сделать учебный материал более доказательным и убедительным для учащихся, формировать не просто знания, а знания-убеждения, что служит основой для формирования научно-го, диалектико-материалистического мировоззрения.
- Содействовать формированию прочных знаний, так как сведения, самостоятельно добытые учащимися, прочно сохраняются в памяти, а если забываются, то их легко восстановить, повторив ход рассуждения, доказательства, аргументации.
- Воздействовать на эмоциональную сферу школьников, формируя такие чувства, как уверенность в своих силах, удовлетворение от напряженной умственной деятельности
- Формировать элементарные навыки поисковой и исследовательской деятельности учащихся.
- Формировать и развивать у учащихся положительное отношение, интерес как к данному учебному предмету, так и к учению вообще.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 392 с.

Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1983. – 132 с.

Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2002. – 80 с.

Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 125 с.

*Ярина Е.Г.*

Екатеринбург, Россия  
**ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В  
ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ  
УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ  
КЛАССОВ СРЕДНЕЙ  
ШКОЛЫ**

Аннотация. Рассмотрена проблема усиления прагматических аспектов изучения языка (развитие исследовательской компетенции) старших школьников на основе проблемного обучения.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, проблемное обучение.

---

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.

---

*Yarina E.G.*

Ekaterinburg, Russia  
**USAGE OF PROBLEM  
LEARNING APPROACH AT THE  
LESSONS OF ENGLISH AS  
MEANS OF RESEARCH  
COMPETENCE FORMATION IN  
SECONDARY SCHOOL SENIOR  
STUDENTS**

Abstract. The problem of practical aspect of learning foreign languages in high school (research competence development) is discussed on the example of teaching using problem learning approach.

Keywords: research competence, problem learning

---

About the Author: Yarina Yekaterina Gennadyevna, teacher of English

Place of employment: SESC Ural Federal University.

В сегодняшнем быстро изменяющемся мире учащиеся старших классов и студенты должны обладать определенными знаниями, а также навыками. Современные учебные программы неспособны подготовить учащихся, которые будут способны адаптироваться на будущем рабочем месте. Именно поэтому так важен уровень образовательных программ, в соответствии с которыми учителя составляют свои материалы и программы. Важно быть уверенными в том, что учащиеся в состоянии применить знания и навыки, полученные в процессе обучения в школе, в их повседневной жизни. Учащиеся старших классов средней школы имеют разную специализацию. При объединении их на одном уроке возникает ряд проблем, связанных с мотивацией, уровнем подготовки и начальными знаниями. Тем не менее

© Ярина Е.Г., 2015

все учащиеся, стремящиеся продолжить обучение в университете, должны иметь навыки исследовательской работы и владеть довольно высоким уровнем иностранного языка. Иными словами, они должны уметь работать со справочной литературой на иностранном языке и самостоятельно ставить цели исследования, а также ориентироваться в поиске методов их решения. Таким образом, уже в старших классах средней школы необходимо развивать исследовательскую и языковую компетенции.

Данная статья посвящена одному из аспектов изучения развития исследовательской компетенции. В процессе проблемного обучения учащимся удается развить как критическое мышление, так и коммуникативные способности. Это также помогает учащимся увидеть связи между иностранным языком и его применением в реальном мире.

Курс английского языка для учащихся старших классов средней школы, главным образом, преподается двумя способами: 1) исключительно коммуникативно-направленный, то есть важен лишь акт коммуникации как таковой или 2) грамматико-переводной, то есть заучиваются грамматические правила и отрабатываются навыки перевода. При втором подходе учащимся трудно понять смысл явлений и поэтому они просто запоминают правила и применяют их, не имея ясного понимания того, как и когда использовать их в реальных ситуациях. Поэтому, большинство этих учащихся не показывают хороших результатов на экзаменах, и что наиболее важно они неспособны связать эти знания иностранного языка с реальным миром. Текущий учебный план и практика обычного обучения в классной комнате часто неспособны подготовить учащихся к тому, чтобы решать проблемы, с которыми они сталкиваются во время учебы в университете, на их рабочем месте и также в их повседневной жизни. Кроме того, увеличение технологических новшеств и глобализация требуют новых компетенций, знаний и навыков. Именно поэтому в настоящий момент есть потребность в педагогическом изменении в учебных программах.

Чтобы достигнуть высокой академической успеваемости, у учащихся должны быть равные возможности в изучении; поэтому учителя должны учесть эти возможности при планировании работы. Это особенно важно при изучении иностранных

языков, потому что, если учащийся сможет связать то, что он изучил с его повседневной жизнью, то только тогда он разовьёт интерес к изучению иностранных языков.

При проблемном обучении акцент ставится на процесс изучения, во время которого сами учащиеся находят решение, а учитель будет действовать как помощник. Этот тип обучения работает в небольших группах и позволяет иметь дело с реальными ситуациями. Это позволяет учащимся быть частью процесса обучения, при котором сами студенты организывают свое собственное обучение.

Методическая система проблемного обучения не нова: она получила распространение в 20–30-е гг. XX столетия в советской и зарубежной школе при реализации теоретических положений Дж. Дьюи.

Джон Дьюи (1859 – 1952), американский педагог, психолог, философ-идеалист, подверг критике господствовавшую тогда в США школьную систему за отрыв от жизни, абстрактный, схоластический характер всего обучения, основанный на приобретении и усвоении знаний. Дж. Дьюи предложил реформу школьного образования, согласно которой знания должны были извлекаться из практической самодеятельности и личного опыта ребенка. Дж. Дьюи отмечал: «знание, которое можно назвать знанием, умственное воспитание, ведущее к какой-нибудь цели – дается лишь в процессе близкого и реального участия в активностях социальной жизни». Дж. Дьюи выдвигает лозунг, который является одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения: «Обучение посредством деланья». При этом Дж. Дьюи выделяет ряд требований к успешности обучения:

- проблематизация учебного материала;
- активность ребенка;
- связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Таким образом, Дж. Дьюи утверждает, что ребенок усваивает материал не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат возникшей у него потребности в знаниях и, следовательно, является активным субъектом своего обучения.

Проблемное обучение было сначала осуществлено в программе медицинской школы в университете Макмэстера в Гамильтоне, Онтарио, Канада в 1960 Говардом Барроузом. Причиной появления этого типа обучения состояла в том, что было обнаружено, что эти студенты могли запомнить большое количество информации, но они не способны были хорошо применять эти знания в клинических условиях. Проблемный метод был разработан, чтобы стимулировать студентов, помочь студентам применить свое знание, чтобы решать реальные проблемы и также заставить их продолжать обучение.

В отечественной педагогике теорию проблемного обучения разрабатывали И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, В. Оконь и другие ученые.

Главная идея проблемного обучения состоит в том, что процесс обучения начинается с проблемы, вопроса, который учащиеся хотят решить. В проблемном обучении проблема сама регулирует изучение и она изложена так, чтобы учащиеся обнаружили, что они должны получить некоторое новое знание прежде, чем они смогут решить данную проблему.

Хорошая коммуникация также чрезвычайно важна, поскольку она может упрочить отношения между членами команды, и поэтому она улучшает взаимодействие, влияет на принятие решения и решение самой задачи. Также было установлено, что та степень, в которой учащийся участвует в групповом обсуждении, зависит от его уровня знаний по предмету, способности говорить перед другими и готовностью работать в группе. Проблемный подход поощряет приобретение нового знания, поскольку требует, чтобы учащиеся проводили коллективное обсуждение и свое собственное исследование, чтобы получить дополнительную информацию. Учителя должны принять во внимание, что такие факторы, как соревнование и образовательный фон, могут повлиять на результаты обучения. Поэтому, учителя должны найти подходящие способы преодолеть эти барьеры, чтобы увеличить взаимодействия между студентами, чтобы сделать проблемный подход к обучению успешным. Этот подход – хороший подход к обучению иностранным языкам, поскольку учащиеся будут в состоянии видеть связь между иностранными языками и реальным миром, и это может мотивиро-

вать их к изучению языков не только в период обучения в школе, но и на протяжении всей жизни.

В целом проблемный подход является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень владения языковым материалом, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности школьников и сплоченность коллектива, а также общее интеллектуальное развитие учащихся. Однако собственные наблюдения показали, что в большинстве своем использование проблемного подхода все еще уступает применению традиционного подхода в процессе обучения.

Это обусловлено неполной или несвоевременной информированностью учителей о специфике использования данного альтернативного подхода в процессе обучения, консервативной атмосферой большинства общеобразовательных школ, а также существующими трудностями использования проблемного подхода со стороны учащихся: языковые сложности, недостаточная способность к самостоятельному критическому мышлению, самоорганизации и самообучению. Поэтому организация проблемного подхода требует, прежде всего, исследования основных теоретических и практических основ использования проблемного подхода в учебном процессе, направленных на устранение возникающих трудностей.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Дьюи Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госуд. Изд-во РСФСР, 1922. – 178 с.
- Barrows H. S. Taxonomy of problem-based learning methods. – *Medical Education*, 1986. – P. 481-486 p.
- Prop A, Muijtjens A, Hommes J. Effect of PBL – innovation on teaching behaviour and students' approaches to learning. Presentation at the AMEE Conference 2006, Genoa, Italy, 14-18 September; 2006. – P. 717-722.

**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 **5 специализированных кафедр**:

- английского языка, методики и переводоведения
- английской филологии и сравнительного языкознания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- профессионально-ориентированного языкового образования,

а также

- 4 ресурсных языковых центра (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.Гиниятуллина – "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.Шустрова – "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  
30-31 января 2015 года  
г. Екатеринбург, Россия

Подписано в печать \_\_\_\_\_. Формат 60x84/16.  
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.  
[www.uspu.ru](http://www.uspu.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 № 2015 г.