

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
Учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»**

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Часть II

МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
2 февраля 2018 года
г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2018

УДК 81
ББК Ш 12/18
А43

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

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

А43 **Актуальные** проблемы германистики, романистики и русистики [Текст] : материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 2 февраля 2018 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – Ч. II. – 146 с.

ISSN 2411-4626

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» 2 февраля 2018 г.

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

УДК 81
ББК Ш 12/18

ISSN 2411-4626

© Институт иностранных языков, 2018
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Исследования в области когнитивной лингвистики, дискурса и стилистики

<i>Бокова М.М.</i> Особенности репрезентации хромотопных координат различными синтаксическими единицами.....	5
<i>Дзюба Е.В.</i> Лингвокогнитивная категоризация в профессиональной картине мира.....	15
<i>Кошкарлова Н.Н., Зотова Е.Н.</i> Президентство Дональда Трампа как источник появления новых слов в английском языке.....	25
<i>Скребова Е.Г., Бойчук Ю.В.</i> К вопросу об анализе текстов немецкого автомобильного медиадискурса в аспекте категории информативности.....	30

Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация

<i>Абышева Н.Ю., Гауч О.Н.</i> Особенности взаимодействия иностранного языка, литературы и культурологии студентов неязыковых вузов.....	39
<i>Бармин А.В.</i> Проблемное обучение на уроках гуманитарного цикла.....	42
<i>Дмитриева О.А.</i> Суеверие как поведенческий прескриптив: лингвокультурный аспект.....	50
<i>Ефимова С.К.</i> Обучение японскому языку в России: анализ научных исследований.....	55
<i>Копылова Ю.В.</i> Диагностический аппарат, применяемый при обучении английскому языку школьников в условиях дополнительного образования.....	64
<i>Кукушкина К.С.</i> Смысловое чтение: определение, основные характеристики.....	70
<i>Левикова Т.И.</i> Методика преподавания курса «English tea» при обучении взрослых английскому языку.....	75
<i>Маркова М.Г.</i> Опыт работы по преодолению дисграфических нарушений в рамках обучения письму на русском языке как основа работы по предупреждению дисграфии на уроках иностранного языка.....	80
<i>Молчанова М.Л.</i> Традиции и инновации в современном уроке английского языка.....	88

<i>Парникова Г.М.</i> Методические требования к организации иноязычного обучения студентов неязыкового вуза из числа коренных народов Якутии.....	93
<i>Скопова Л.В., Соколова О.Л., Лапина В.Ю.</i> Основные критерии успеха деловых переговоров между представителями различных культур.....	96
<i>Скрёбнева Т.Г.</i> Логические и математические задачи на уроках английского языка в техническом ВУЗе.....	100
<i>Соснина Н.Г.</i> Обзор стилистико-речевых ошибок в обучении научной коммуникации.....	106
<i>Таюрская С.Н.</i> Поликультурное обучение студентов юридического ВУЗа.....	110
<i>Фесенко О.П.</i> Особенности проявления коммуникативной гибкости в военно-учебном дискурсе курсантов.....	118
<i>Цильковская А.В.</i> Особенности обучения диалогической речи на уроке иностранного языка на старшей ступени обучения.....	122
<i>Чеснокова Е.В., Капралова Е.О.</i> Использование элементов театральной педагогики при обучении немецкому языку студентов педагогического ВУЗа.....	127
<i>Чикваидзе А.А.</i> Билингвизм и межкультурная коммуникация.....	132
<i>Якушева Е.Г.</i> Развитие учебных стратегий освоения лексики иностранного языка на основе образовательных интернет-ресурсов.....	139

УДК 811.111'367

Код ВАК 10.02.04

Бокова М. М.

Bokova M. M.

Воронеж, Россия

Voronezh, Russia

**ОСОБЕННОСТИ
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
ХРОНОТОПНЫХ
КООРДИНАТ РАЗЛИЧНЫМИ
СИНТАКСИЧЕСКИМИ
ЕДИНИЦАМИ**

**PECULIARITIES OF
REPRESENTATION
OF HRONOTOP
COORDINATES BY
VARIOUS SYNTAX UNITS**

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей репрезентации хронотопных координат различными синтаксическими единицами английского языка.

Abstract. This article deals with the peculiarities of representation of hronotop coordinates by various syntax units of English language.

Ключевые слова: хронотопы, хронотопные координаты, английский язык, синтаксис английского языка, синтаксические единицы.

Keywords: hronotops, hronotop coordinate, English, English syntax, syntactic units.

Сведения об авторе: Бокова Мария Михайловна, преподаватель 209 кафедры иностранных языков.

About the Author: Bokova Maria Mikhajlovna, Teacher of the 209 Chair of Foreign Languages.

Место работы: Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж).

Place of employment: Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force academy" (Voronezh).

Контактная информация: 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54 «А»
e-mail: rycja@mail.ru

Одним из первых на взаимосвязь времени и пространства в литературном произведении обратил внимание М. М. Бахтин. При описании различных моделей мира, воплощенных в художественных текстах, исследователь

использовал понятие «хронотопа», что в дословном переводе означает «времяпространство». Вхождение личности в мир искусства, по мнению исследователя, осуществляется через «ворота хронотопа» – формально-содержательной категории литературы. «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [Бахтин 1975: 235]. Впоследствии эта концепция художественного хронотопа была освоена литературоведением в полном объеме (см. [Лихачев 1979; Лотман 1998; Гей 1976] и др.).

В лингвистике идея взаимообусловленности времени и пространства долгое время не находила отклика. Однако в последние годы стали появляться работы, в которых затрагивается эта проблема.

При этом исследователи рассматривают текст как конкретное, вещественное проявление языковой системы. Особый интерес вызывают структурно-семантические категории текстуальности, закономерности их языковой реализации, процессы синтеза и межуровневых переходов, играющие роль в становлении текста как единого целого. По мнению Р. И. Енукидзе, хронотоп представляет собой лингвистическую категорию локации, которая оказывается транспонированной в художественную действительность. Обязательными координатами хронотопа являются субъект, время и пространство. Отдельное рассмотрение данных координат допустимо только с учетом того факта, что они интерпретируются как реально неделимые составляющие части формально-содержательной категории художественного текста – «хронотопа» (см. [Енукидзе 1984: 24]).

А. Б. Темирболат предлагает рассматривать художественный хронотоп как знаковую систему, в которой с помощью языковых средств различных уровней фиксируются ключевые параметры действительности – время-пространство. Эта система отличается конкретностью и определенностью границ: «Жизнь человека протекает в конкретных пространственно-временных координатах. Все события, явления

объективной реальности разворачиваются в пределах определенного хронотопа» [Темирболат 2009: 15].

Как показывает приведенный выше краткий обзор научной литературы, особенности структурной организации, семантики и закономерностей языковой репрезентации категории хронотопа являют собой чрезвычайно сложный многогранный феномен, привлекающий пристальное внимание не только литературоведов, но и лингвистов.

Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей репрезентации хронотопных координат различными синтаксическими единицами английского языка.

Языковое описание времени-пространства зависит от восприятия говорящего, которое включает в себя пространственно-временную характеристику того или иного объекта реальной действительности (иначе – ракурс видения), с одной стороны, и отношение говорящего к отражаемому объекту реальной действительности – с другой.

В информативно минимальных предложениях, наиболее экономно выражающих типовое значение в единстве морфологических и семантических признаков, хронотопные координаты представляются посредством инвариантной семантической структуры «субъект – локализация – локализатор». При этом предметная ситуация локализации отражается в интересующей нас инвариантной семантической структуре предложения в виде двух информативно обязательных актантов: субъекта, который является реальным источником действия или носителем состояния, и локализатора, реализующего временные и/или пространственные параметры субъекта. Названные актанты связывает признаковый компонент. Например:

It was after midnight. (M. Lee); Easter morning (D. Brown); We'd better get home (J. Galsworthy).

Эти и им подобные синтаксические конструкции относятся к т.н. простым хронотопам. В них локализатор как признаковый компонент предложений локализации передает идею существования субъекта инвариантной семантической структуры во времени и пространстве.

Следует отметить, что говорящий может представлять локализатор (места/времени) в синтаксической структуре предложения не только эксплицитно, но и имплицитно. В том случае, если локализатор оказывается «в фокусе» высказывания, он эксплицируется, т.е. репрезентируется в синтаксической структуре предложения определенной словоформой:

It was a week later (A. Christie); **TONIGHT WE MOVE FORWARD** (D. Brown); *My sister was in bed.* (M. Lee); *The pieces fell into the grate* (J. Galsworthy).

В описываемых построениях локализатор, эксплицитно представленный в синтаксической структуре, наряду с его наименованием как известного говорящему получает грамматическую характеристику по линии категорий числа, персональности: единственное – множественное число; 1-е лицо (говорящий), 2-е лицо (собеседник), 3-е лицо (неучастник ситуации общения). Данные категориальные признаки актантов, по наблюдениям В.Ю. Копрова, встречаются в предложениях в различных комбинациях и объемах, но во всех подобных случаях актант предстает как грамматически определенный [Копров 2004: 25].

Имплицитность локализатора (места/времени) в синтаксической структуре предложения не означает его полного отсутствия. В семантической структуре предложения его позиция сохраняется и на довербальном этапе речетворческого процесса заполняется говорящим неопределенной или обобщенной номинацией места/времени (см. [Копров 2016: 183]). Например:

He glanced back (J. Galsworthy); *He was trapped...* (D. Brown); «*May I come in?*» *the agent asked* (*ibid*).

Анализируемые синтаксические конструкции представляют собой простые хронотопы, ориентированные на субъект, который интерпретируется здесь как синтез субъектно-объектных отношений, синтез их потенциальной взаимобратимости. По наблюдениям Р. И. Енукидзе, субъект является многоплановой категорией, способной реализовывать только часть своих топологических свойств, а именно свои «хронотопные» признаки [Енукидзе 1984: 197].

В процессе реальной речевой деятельности говорящий часто включает в высказывания различного рода модификаторы и распространители минимального состава. Такие информативно не минимальные предложения представляют собой простые распространенные предложения, предложения, осложненные неличными оборотами и т. д. Ср.:

1) *Sadly, he last kissed Vittoria in a noisy airport in Rome more than a year ago* (D. Brown); *He turned and gazed tiredly into the full-length mirror across the room* (ibid); *For a long while, nothing mattered* (M. Lee);

2) *Everyone crowded round to look (A. Christie); Looking down, he examined the spiked cilice belt clamped around his thigh* (D. Brown).

Предложения типа (1) фиксируют не одну, а две или даже несколько предметные ситуации. В них основная (по мнению говорящего) предметная ситуация репрезентирована в развернутом виде и характеризуется компонентами всех предикативных категорий. Обстоятельственные ситуации локализации хронотопных координат представлены в свернутом виде формами имен существительных или наречий как лишенные собственной предикативности.

В предложениях типа (2) вторичная обстоятельственная ситуация, представленная неличными оборотами (инфинитивными, причастными, деепричастными, герундиальными), распространяет основную ситуацию и формирует «полуторепредикативные» высказывания, в главной части которых предикация представлена в полном объеме, в неличном обороте – частично. Кроме того, в таких высказываниях может обнаруживаться совпадение/несовпадение субъектов обеих частей и корреляция компонентов их предикативных категорий, что создает следующие комплексы: моносубъектность – полисубъектность; монотемпоральность – политемпоральность; моноmodalность – полиmodalность (подробнее об этом см. [Золотова 2004: 220; Бондарко 2011: 31-33]).

Такие осложненные по семантике и структуре предложения находятся в переходной зоне между простыми и сложными хронотопами.

Наконец, реализуя свою коммуникативную интенцию, говорящий в пределах одного высказывания реализует две (и более) соотнесенные между собой предметные ситуации, каждая из которых характеризуется собственной предикативностью. Такие предложения традиционно относятся к сложным предложениям:

They work from six in the morning until two in the afternoon one week, and the next week it's from two until ten o'clock at night. (M. Lee);

I was feeling pretty happy with myself when our Harry turned up with his army uniform (M. Lee); Be careful where you go (M. Lee).

В современном синтаксисе выделяются два больших класса сложных предложений: сложносочиненные предложения и сложноподчиненные предложения. Различия между данными классами предложений заключаются в ранге предметных ситуаций, которые могут представляться говорящим либо как равноправные, либо как неравноправные, с выделением одной из ситуаций в качестве основной.

Сложносочиненное предложение (вслед за В. Ю. Копровым и Е. Г. Скребовой) понимается нами как синтаксический комплекс, отличающийся равноправием и относительной автономностью составляющих его простых предложений, каждое из которых содержит развернутую предметную ситуацию и конституирующую структурное единство компонентов предикацию (см. [Копров 2013: 56]). Например:

«I want you to come out to the stores with me, and after that we'll go to the Park» (J. Galsworthy); The bridge stopped hissing, and Langdon watched the wall of fog settle silently across the lagoon, swirling and creeping as if it had a mind of its own (D. Brown); They were always three at table; and they always drank a bottle of champagne: Pauline two glasses, Cliss two glasses, Robert the rest (D. Lawrence).

Из приведенных примеров видно, что в сложносочиненных предложениях представлены хронотопы, ориентированные на локализацию либо только временных/пространственных координат комплексной

предметной ситуации, либо на локализацию обеих хронотопных координат комплексной предметной ситуации.

Сложноподчиненное предложение трактуется как синтаксический комплекс, характеризующийся неравноправием и зависимостью составляющих его конструктивных частей – простых предложений, каждое из которых содержит развернутую предметную ситуацию и конституирующую структурное единство компонентов предикацию (см. [Там же]). Например:

As Langdon stared at the bizarre image, his initial revulsion and shock gave way to a sudden upwelling of anger (D. Brown); After she had looked at it awhile, and had felt it in the palm of her hand, I told her what I had planned for us to do that evening (E. Caldwell); «[...] where white folk lose their heads, natives aren't going to be far behind» (A. Christie); He took himself to the quarter where life is brightest and showiest, and there dined with taste and luxury (O. Henry).

Особенность этих и им подобных предложений заключается в том, что они специализируются на выражении хронотопных отношений. Прежде всего здесь имеются в виду коннекторы – одни из ключевых компонентов релятивно-номинативного аспекта семантико-структурного устройства сложных предложений. Коннекторы понимаются как лексические средства, специально предназначенные для выражения семантических отношений между двумя и более (в зависимости от состава предметной ситуации) семантическими объектами, кодируемыми с помощью сложных предложений. Они объединяются в семантические группы, выражающие временные, пространственные, причинно-следственные, сопоставительные, целевые и др. отношения (подробнее об этом см. [Копенкина 2017: 24-25]).

Бессоюзные сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, в которых отношения между предметными ситуациями выражены исключительно знаками препинания, представляют собой переходную зону между сложным предложением и сложным синтаксическим целым:

Soams was silent for some minutes; at last he said: «I don't know what your idea of a wife's duty is» (J. Galsworthy); «It seems almost a pity I repented the same evening» (G. K. Chesterton); There was another thing, too: moth holes had appeared in the plush of

matrimonial comfort (V. Nabokov); At last both were out of the quivering apartment – the vibration of the door I had slammed after them still rang in my every nerve... (ibid).

Анализируемые предложения могут быть ориентированы на локализацию временных и/или пространственных координат комплексной предметной ситуации, которые выражаются посредством локативов, – компонентов релятивно-номинативного аспекта семантико-структурного устройства предложения – которые трактуются как обстоятельственные распространители (осложнители) состава информативно минимальных простых предложений, объединяющихся в бессоюзное сложное предложение.

Последовательность двух (и более) простых и/или сложных предложений, имплицитно связанных теми или иными формально не выраженными отношениями, принято интерпретировать как сложное синтаксическое целое [Волохина 2013: 7]. Например:

«This photo was taking less than an hour ago. Inside the Louvre» (D. Brown).

Вычленение сложного синтаксического целого дает возможность глубже проанализировать закономерности функционирования хронотопных координат в тексте.

Проведенное исследование показывает, что объективная реальность осознается как время-пространство, которое имеет информационное значение и зависит от восприятия говорящего. Восприятие говорящего также определяет и способ языковой репрезентации хронотопных координат.

Как было установлено в процессе анализа языкового материала, в зависимости от типа синтаксической конструкции различаются простые и сложные хронотопы.

Простые хронотопы репрезентируют информативно минимальные простые предложения, которые способствуют формированию в сознании говорящего когнитивных структур, т. е. представлений о временной последовательности стандартных действий, топографическом ориентировании субъекта в стереотипных ситуациях объективной действительности.

Сложные хронотопы представлены в сложносочиненных, сложноподчиненных предложениях,

бессоюзных сложных предложениях, которые непосредственно ориентированы на репрезентацию временных или пространственных координат.

Что касается сложного синтаксического целого, то его рассмотрение как особой синтаксической единицы позволяет глубже проанализировать закономерности функционирования хромотопных координат в тексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.

Бондарко А. В. Категоризация в системе грамматики. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 488 с.

Волохина Г. А., Попова З. Д. Многокомпонентные сложные предложения как микротекст. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2003. – 199 с.

Гей Н. К. Художественность литературы. Поэтика. Стилль. – М.: Наука, 1976. – 470 с.

Енукидзе Р. И. Художественный хромотоп и его лингвистическая организация (на материале англо-американского рассказа): дис. ... к. филол. н. – Тбилиси, 1984. – 215 с.

Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М.: Наука, 2004. – 544 с.

Копенкина И. Б., Скребова Е. Г. Семантико-функциональная модель описания немецких сложноподчиненных предложений с временным и пространственным значением // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 1. – С. 24-32.

Копров В. Ю. Предложения пространственной и временной локализации в русском, английском и венгерском языках // Язык и транснациональные проблемы: Материалы I междунар. научн. конф. 22-24 апреля 2004 г. – М.-Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – Т. I. – С. 162-168.

Копров В. Ю. О применении поаспектного подхода к семантико-функциональному описанию сложноподчиненных предложений / В. Ю. Копров, Е. Г. Скребова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – Вып. 2: Филологические науки. – С. 53-62.

- Копров В. Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 348 с.
- Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. – М.: Наука, 1979. – 360 с.
- Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Об искусстве. – СПб.: Искусство, 1998. – С. 14-285.
- Темирболат А. Б. Категории хронотопа и темпорального ритма в литературе: монография. – Алматы: Ценные бумаги, 2009. – 504 с.

УДК 81'33

Дзюба Е. В.

Екатеринбург, Россия

**ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ
КАТЕГОРИЗАЦИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КАРТИНЕ МИРА**

Аннотация. В статье рассматривается сущность и специфика такого варианта языковой картины мира, как профессиональная, выделяемая наряду с иными вариантами: научной и наивной картинами мира. Отмечается, что основанием для такого разграничения является тип категоризации, предполагающий соответствие языка и системы категорий пяти параметрам категоризации. В качестве иллюстрации рассматриваются специфические для профессиональной (в частности – юридической) картины мира лингвокогнитивные особенности категории ИНТЕЛЛЕКТ.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, лингвокогнитивные категории, языковая картина мира, профессиональная картина мира.

Сведения об авторе: Дзюба Елена Вячеславовна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 285.

e-mail: elenacz@mail.ru.

Код ВАК 10.02.19

Dziuba E. V.

Ekaterinburg, Russia

**LINGUO-COGNITIVE
CATEGORIZATION IN
PROFESSIONAL
WORLDVIEW**

Abstract. The article describes the essence and the specific features of such variant of linguistic worldview as professional worldview, which is singled out alongside such other variants as scientific and naïve worldviews. It is noted that the basis for such classification is the correlation between the language and the systems of categories and five parameters of categorization. Linguo-cognitive features of the category of INTELLECT are used to exemplify specific features of professional worldview (legal in particular).

Keywords: cognitive linguistics, linguo-cognitive categories, linguistic worldview, professional worldview.

About the Author: Dziuba Elena Vyacheslavovna, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Изучение категоризации действительности в языковом сознании является одной из актуальных проблем современной когнитивной лингвистики, науки, которая изучает в частности механизмы взаимовлияния языка и сознания в процессе когнитивного освоения мира человеком. При этом язык понимается как инструмент познания – с одной стороны, и как инструмент репрезентации знания – с другой стороны.

Лингвокогнитивная категоризация, трактуемая как процесс закрепления знаний в категориях языка (грамматических, лексико-грамматических, лексических, модусных и возможных иных), учитывает специфику таких параметров, как 1) сфера человеческого знания и источник получения информации; 2) специфика субъекта (-ов) и объекта (-ов) познания; 3) набор существенных признаков лингвокогнитивной категоризации; 4) система категориальных имен; 5) степень подверженности категорий языкового сознания влиянию субъективных и/или объективных факторов. Результатом лингвокогнитивной категоризации является система категорий, формирующаяся в языковом сознании человека. Категории, отображающие определенный фрагмент действительности в языковом сознании человека, могут иметь четкие (жесткие) и нечеткие (размытые) границы и часто могут менять свою структурно-содержательную организацию в зависимости от *типа лингвокогнитивной категоризации* [см. подробнее: Дзюба 2015; Дзюба 2016а; 2016б]. Перечисленные выше параметры позволяют разграничивать типы лингвокогнитивной категоризации: научную, профессиональную и наивную, что обуславливает выделение соответствующих типам категоризации вариантов языковой картины мира (научной, профессиональной, наивной). Однако если научная и наивная картины мира освещены в научных публикациях достаточно подробно [см. работы: Апресян 1995; Горский 1957; Потемня 1958; Щерба 1974 и др.], то в отношении профессиональной картины мира еще остается место для исследований и дискуссий.

Термин *профессиональная картина мира* за последние несколько лет начал входить в научный оборот [см. работы Масыч 2010; Мишланова 2003; Новодранова 2012; Стецюра 2010; Чернышова 2011 и нек. др.]. Некоторые исследователи под профессиональной картиной мира понимают «содержательный

инвариант научного знания в определенной области профессиональной деятельности человека» [Чернышова 2011]. Отмечая специфику профессиональной языковой картины мира, Л. А. Чернышова подчеркивает, что данный лингвоментальный феномен одновременно является «продуктом научного осмысления научных понятий, принадлежащих определенной отрасли знания, и продуктом обыденного мышления как результата профессионального осмысления данных научных понятий языковой личностью» [Чернышова 2011].

В данном исследовании термины *профессиональная картина мира* и *профессиональная языковая картина мира* трактуются с позиций специфики лингвокогнитивной категоризации в профессиональной сфере, что позволяет считать профессиональную картину мира не частью картины мира научной, но самостоятельным феноменом, концептуально и категориально связанным с научной и наивными картинами мира, но не тождественными той или иной их части. *Тип лингвокогнитивной категоризации*, положенный в основу разграничения вариантов картины мира, принципиально различает подходы человеческого сознания к лингвоментальному освоению действительности в науке, профессиональной сфере и обыденной жизни. В этом смысле профессиональная языковая картина мира, с одной стороны, действительно носит некий посреднический характер между научной и наивной, своеобразно адаптирует научные категории к особенностям ненаучного языкового сознания. Однако профессиональная языковая картина мира отражает и такую сторону лингвоментальной деятельности человека (например, категориального членения мира), которая детерминирована сугубо специфическими условиями профессиональной сферы. Поэтому нельзя утверждать, что профессиональная картина мира является лишь составной частью картины мира научной. Это иной феномен по своей генетической сущности и структурной организации, феномен, который формируется по своим собственным законам, обусловленным рамками и требованиями конкретной профессиональной сферы.

Профессиональная лингвокогнитивная категоризация трактуется как процесс членения онтологического пространства, учитывающий научное знание, но также адаптирующий,

опосредующий научные представления о мире к условиям наивного восприятия. Именно в силу своего посреднического характера профессиональная категоризация, с одной стороны, учитывает научное и бытовое видение мира, с другой стороны, зависит и от условий, заданных требованиями профессиональной сферы, поэтому профессиональная лингвокогнитивная категоризация не тождественна ни научной, ни наивной.

Профессиональная категоризация свойственна производственной, торгово-экономической, юридической, лексикографической и под. практико-ориентированным отраслям знания; субъектом познания является профессиональное сообщество; совокупность существенных признаков лингвокогнитивной категоризации задается требованиями узкопрофессиональной сферы; профессиональная лингвокогнитивная категоризация допускает размытость категориальных границ, однако не способствует развитию прототипических эффектов; репрезентация категорий, как правило, осуществляется посредством единиц естественного языка; некоторые категории могут отличаться номинативной вариативностью в разных профессиональных сферах; профессиональная лингвокогнитивная категоризация носит социоспецифический и может носить этноспецифический характер.

Высказанные положения можно проиллюстрировать примером профессиональной трактовки категории ИНТЕЛЛЕКТ в юридической картине мира, которая представляет собой вариацию картины мира профессиональной.

В разных отраслях права феномен интеллекта трактуется по-разному, в каждой из юридических областей используется специфическая терминология, актуализирующая смысловое поле ИНТЕЛЛЕКТ. Доказать положение о неоднозначной и специфичной категоризации интеллекта в юриспруденции можно, например, путем сопоставления интерпретации интеллекта в Уголовном и Гражданском кодексах Российской Федерации.

В соответствии со ст. 19 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее – УК РФ) «уголовной ответственности подлежит только вменяемое физическое лицо, достигшее возраста,

установленного настоящим Кодексом» [Уголовный кодекс РФ, электронный ресурс]. Указанная правовая норма актуализирует понятие **вменяемости**, которое непосредственно связано с интеллектом человека. УК РФ не содержит определения вменяемости. В.М. Лебедев отмечает, что понятие вменяемости можно вывести из ст. 21 УК РФ, согласно которой «не подлежит уголовной ответственности лицо, которое во время совершения общественно опасного деяния ... не могло осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими...» [Уголовный кодекс РФ, электронный ресурс]. Термин **вменяемость**, таким образом, трактуется как «способность субъекта преступления осознавать фактическую сторону и социальную значимость своего деяния, а также способность руководить своим поведением» [Комментарий к Уголовному кодексу РФ под ред. В. М. Лебедева, электронный ресурс]. Как видно из определения, понятие вменяемости затрагивает две категории: ИНТЕЛЛЕКТ и ВОЛЯ. При этом к волевым качествам, относится способность контролировать свое поведение, к интеллектуальным – способность осознавать противоправность совершаемого деяния, и нести ответственность за него.

Вменяемость тесно связана с возрастом человека, совершившего общественно опасное деяние, поскольку возможность управлять своим поведением зависит от уровня развития. Законодатель устанавливает в зависимости от степени тяжести и социальной опасности преступления разные возрастные границы: 16 или 14 лет (см. ст. 20 или 105, 126, 131 УК РФ [Уголовный кодекс РФ, электронный ресурс]). При установлении возраста уголовной ответственности законодатель учитывает факт достижения подростком достаточного уровня развития, чтобы сознавать характер своих действий и их запрещенность. Очевидно, что темпы психического развития у подростков могут быть разными, поэтому «уголовно-правовое значение имеет не только физический возраст человека, но и уровень его психического развития, соответствующий возрасту» [Комментарий к Уголовному кодексу РФ под ред. В. М. Лебедева, электронный ресурс].

Еще одним важным признаком интеллектуальной деятельности человека является осознание виновности, т. е. внутреннее, психическое отношение человека к своему деянию и наступившему или возможному наказанию. Правоведы подчеркивают: «Фактически виновность означает, что человек, совершая преступление, обладает интеллектом и волей в том необходимом объеме, который определен в уголовном законе, и тем не менее осознанно делает свободный выбор между преступным и не преступным поведением» [Комментарий к Уголовному кодексу РФ под ред. С. В. Дьякова, Н. Г. Кадникова, электронный ресурс].

Вина в свою очередь характеризуется двумя компонентами: интеллектуальным и волевым. Интеллектуальный элемент вины носит отражательно-познавательный характер и включает представление об объекте посягательства и осознание характера совершенного деяния, а также дополнительных объективных признаков (места, времени, условий и т. п.).

Уголовное законодательство предусматривает две формы вины – умысел и неосторожность. В соответствии со ст. 25 УК РФ преступление признается совершенным умышленно, если лицо осознавало общественную опасность своих действий (бездействия), предвидело возможность или неизбежность наступления общественно опасных последствий и желало их наступления, или не желало, но сознательно допускало эти последствия либо относилось к ним безразлично (ст. 25 УК РФ [Уголовный кодекс РФ, электронный ресурс]). Иными словами, при описании признаков умышленных преступлений в юридической картине мира вновь выделяют осознание общественной опасности деяния в качестве интеллектуальной деятельности человека. Однако здесь выявляется новый вид интеллектуальной деятельности, значимый при квалификации преступлений – *предвидение*, или осознание реальных или возможных последствий деяний человека. Предвидение общественно опасных последствий понимается как «мысленное представление виновного о том вреде, который причинит его деяние общественным отношениям, поставленным под защиту уголовного закона» [Комментарий к Уголовному кодексу РФ под ред. Ю. В. Грачевой, Л. Д. Ермаковой, электронный ресурс].

В Гражданском кодексе Российской Федерации (далее – ГК РФ) ключевыми концептами, актуализирующими ментально-духовную сферу личности, являются РАЗУМНОСТЬ и ДЕЕСПОСОБНОСТЬ. Согласно п. 5 ст. 10 ГК РФ «добросовестность участников гражданских правоотношений и разумность их действий предполагаются» [Гражданский кодекс РФ, электронный ресурс]. Лексема *разумность* представляет собой отвлеченное сущестительное от прилагательного *разумный*, здесь актуализируется третье значение слова *разумность* ('обоснованность здравым смыслом'). Данное слово в ГК РФ представляет собой юридический термин, ему придается статус основополагающего принципа в оценке явлений в самом широком смысле (ср.: *разумность сроков рассмотрения дел, разумная цена, разумные расходы, разумный человек* и др.). По мнению В. И. Емельянова, разумными считаются действия, которые совершил бы человек, обладающий нормальным, средним уровнем знаний, интеллекта и жизненного опыта [Емельянов 2002: 115]. Понятие разумности в ГК РФ тесным образом связано с феноменом дееспособности человека. Из ст. 21 ГК РФ следует, что под дееспособностью понимается способность гражданина своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их. Выделить интеллектуальную составляющую дееспособности позволяет ст. 29 ГК РФ, устанавливающая основания для лишения гражданина дееспособности. В соответствии с п. 1 названной статьи, «гражданин, который вследствие психического расстройства не может понимать значения своих действий или руководить ими, может быть признан судом недееспособным...» [Гражданский кодекс РФ, электронный ресурс]. Таким образом, понимать значения своих действий и руководить ими – это есть существенный признак интеллекта с позиции гражданского права.

Важно заметить, что понятие гражданской дееспособности так же тесно связано с категорией ВОЗРАСТ. В соответствии с п. 1 ст. 21 ГК РФ [Гражданский кодекс РФ, электронный ресурс], дееспособность в полном объеме возникает с 18 лет. А. В. Илюхин, отмечает, что дееспособное лицо должно в полной мере осознавать характер совершаемых действий в силу психологической зрелости [Илюхин 2013: 82].

Разумность индивида в ГК РФ, таким образом, рассматривается как характеристика объективной стороны поведения субъекта, сопоставляемой с эталонными действиями среднего человека, обладающего здравым смыслом и дееспособностью в соответствии с возрастным уровнем психического и интеллектуального развития. В ГК РФ существует, однако, и другая – внутренняя – сторона оценки действий разумного человека, связанная с понятием добросовестности (п. 5 ст. 10 ГК РФ [Гражданский кодекс РФ, электронный ресурс]). Это понятие тяготеет к нравственной стороне поведения личности, акцентирует внимание на требованиях от нее должного поведения в сложившихся обстоятельствах, на требовании руководствоваться принципами морали.

Итак, в разных отраслях права категория ИНТЕЛЛЕКТ поворачивается разными гранями, актуализируя разные концепты и коррелируя с разными иными категориями. Так, в уголовно-правовой сфере существенными признаками категоризации интеллекта является признак *вменяемости человека* и признак *предвидения последствий своих действий*; в гражданско-правовой сфере важнейшими признаками категоризации являются признак *соответствия принципам здравого смысла*. В уголовной сфере интеллект понимается как психофизиологическая составляющая человека, позволяющая ему адекватно отражать и воспроизводить реальность и осознавать свои действия; в гражданском праве интеллект трактуется через понятия разумности (объективного поведения абстрактно взятого нормального, среднего человека) и дееспособности (осознание характера совершаемых действий). В уголовном праве категория интеллекта связана с нравственной категорией ВОЛЯ, в гражданском праве ИНТЕЛЛЕКТ (точнее – РАЗУМНОСТЬ) сопряжен с нравственной категорией СОВЕСТЬ / ДОБРОСОВЕСТНОСТЬ, однако в обоих случаях категория ИНТЕЛЛЕКТ коррелирует с категорией ВОЗРАСТ человека.

Специфика толкования категории ИНТЕЛЛЕКТ в юридической картине мира, отличная от научного (физиолого-биологического, психолого-педагогического и под.) и наивного представлений, позволяет утверждать наличие как особого типа лингвокогнитивной категоризации – категоризации

профессиональной, так и выделенного на данной основе варианта языковой картины мира – картины мира профессиональной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Апресян Ю. Д. Избранные труды. – М.: Языки русской культуры, 1995. – Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – С. 350-355.

Горский Д. П. Роль языка в познании // Мышление и язык. – М.: Политиздат, 1957. – С. 73-116.

Гражданский кодекс РФ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/10164072/2/> (дата обращения: 17.04.2015).

Дзюба Е. В. Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2015. – 286 с.

Дзюба Е. В. Лингвокогнитивная категоризация действительности в русском языковом сознании: дис. ... д-ра филол. наук. – Екатеринбург, 2016. – 629 с. (2016а).

Дзюба Е. В., Чудинов А. П. Типы лингвокогнитивной категоризации в русской языковой картине мира // Когнитивные исследования языка. – 2016. – № 24. – С. 238-247 (2016б).

Емельянов В. И. Разумность, добросовестность, незлоупотребление гражданскими правами. – М.: «Лекс-Книга», 2002. – 160 с.

Илюхин А. В. Условия и порядок объявления несовершеннолетних полностью дееспособными (эмансипации) // Журнал российского права. – 2013. – № 7. – С. 82-89.

Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / отв. ред. В. М. Лебедев. – М.: Юрайт, 2012. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/55070976/>.

Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации (научно-практический, постатейный) / под ред. д. ю. н., проф. С. В. Дьякова, д. ю. н., проф. Н. Г. Кадникова. – М.: Юриспруденция, 2013. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=СМВ;n=17557>.

Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / Ю. В. Грачева, Л. Д. Ермакова и др.; отв. ред. А. И. Рапог. – М.: Проспект, 2009. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/5703207> (дата обращения: 17.04.2015).

- Масыч Т. Л. Профессиональная языковая картина мира сотрудников правоохранительных органов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2010. – 19 с.
- Мишланова С. Л. Термин в медицинском дискурсе: образование, функционирование, развитие: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – 392 с.
- Новодранова В. Ф. Методы когнитивного анализа в исследованиях языков для специальных целей // Вопросы терминоведения. – 2012. – Вып. 1. – С. 87-90.
- Потебня А. А. Из записок по русской грамматике: в 2-х т. – М.: Просвещение, 1958. – Т. 1. – 161 с.
- Стецюра Л. В. Концептосфера «организм человека» в профессиональной картине мира медика: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2010. – 203 с.
- Уголовный кодекс РФ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/10108000> (дата обращения: 17.04.2015).
- Чернышова Л. А. Антрополингвистические аспекты современной отраслевой терминологии: на материале железнодорожного транспорта: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2011. – 340 с.
- Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 427 с.

УДК 811.111'373

Кошкарова Н. Н.,
Зотова Е. Н.

Челябинск, Россия

**ПРЕЗИДЕНТСТВО ДОНАЛЬДА
ТРАМПА КАК ИСТОЧНИК
ПОЯВЛЕНИЯ НОВЫХ СЛОВ В
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Аннотация. Статья посвящена лексическому и экстра-лингвистическому анализу новых слов, появившихся в английском языке во время президентства Д. Трампа. Появление таких окказионализмов играет важную языковую и социальную роль, так как транслирует отношение рядовых граждан к событиям в стране.

Ключевые слова: неологизмы, словообразовательные модели, американские президенты, лингвистический анализ, социальные функции.

Код ВАК 10.02.04

Koshkarova N. N.,
Zotova E. N.

Chelyabinsk, Russia

**DONALD TRUMP'S
PRESIDENCY AS THE
SOURCE OF NONCE WORDS
IN THE ENGLISH LANGUAGE**

Abstract. The paper is devoted to the lexical and extra-linguistic analysis of the nonce words which appeared in the English language during D. Trump's presidency. The appearance of such coinages plays an important language and social function as it transmits the attitude of the common people to the political events.

Keywords. nonce words, word-building models, American Presidents, linguistic analysis, social functions.

Сведения об авторе: Кошкарова Наталья Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры международных отношений и зарубежного регионоведения.

Место работы: Южно-Уральский государственный университет.

Сведения об авторе: Зотова Елизавета Николаевна, студент, бакалавриат, направление «Международные отношения».

Место учебы: Южно-Уральский государственный университет.

Контактная информация: 454000, г. Челябинск, главпочтамт, д/в.
e-mail: nkoshka@rambler.ru; lizazotova45@gmail.com

About the Author: Koshkarova Natalya Nikolayevna, Doctor of Philology, Professor of the Chair of International Relations and Foreign Regional Studies.

Place of employment: South Ural State University.

About the Author: Zotova Elizaveta Nikolayevna, bachelor student of the programme "International Relations".

Place of study: South Ural State University.

Личность 45-го президента США Дональда Трампа не может оставить равнодушным никого – ни его сторонников, ни

его соперников. Л. Млечин в своей книге «Дональд Трамп. Роль и маска. От ведущего реалити-шоу до хозяина Белого дома» пишет: «Трамп – символ перемен к лучшему для множества американцев, вставших в тоску и утративших надежду» [Млечин 2017]. Стиль руководства и методы принятия решений интересуют и привлекают внимание не только самих американцев, но и всего мирового сообщества.

Так, в центре внимания российских ученых находятся различные аспекты президентства Д. Трампа: политические [Прокошев 2017], экономические [Хруцкий 2017], социологические [Давыдова 2017]. Деятельность 45-го президента Америки исследуется и с лингвистической точки зрения: проводятся параллели между Д. Трампом и лингвокультурным типажом «чужака» [Кузина 2016], анализируется репрезентация образа Д. Трампа в американских печатных СМИ [Чернобровина 2017], личность Д. Трампа даже претендует в российской лингвистике на роль концепта [Мартынова 2017]. Другой немаловажной характеристикой работы Д. Трампа на посту президента стало появление новых слов в английском языке, что детерминировано «результатом речетворческого процесса, как отдельного индивидуума, так и языкового коллектива в целом» [Авдеева 2009: 100].

Гипонимом по отношению к имени американского президента стало существительное *Trumpgate*, образованное при помощи продуктивного в английском языке суффикса *-gate*, получившее свое происхождение от Уотергейтского скандала (*Watergate scandal*), результатом которого явилась отставка президента Ричарда Никсона. В США постоянно звучат призывы к импичменту Дональда Трампа, противники главы государства пытаются отстранить его от власти любой ценой. Основным аргументом в пользу отстранения Д. Трампа является тезис о якобы имевшем месте вмешательстве России в президентские выборы в США.

Персонажем комиксов и мемов стал *Trumpzilla*, у которого тело Годзиллы и голова Трампа. Данный меметический феномен коррелирует с определением политического интернет-мема, предложенным С.А. Шомовой: политический интернет-мем – это специфический жанр

интернет-коммуникации, «отдельные сообщения в новых медиа, представляющие собой реакцию на то или иное политическое событие, обладающие различной семиотической природой (визуальной, аудиальной, вербальной), отличающиеся броскостью содержания и «упаковки», подвергающиеся многочисленному копированию пользователями и спонтанно распространяющиеся в Сети – а потому могущие быть причисленными к феноменам меметической природы» [Шомова 2015: 39]. С точки зрения компонентного состава лексическая единица *Trumpzilla* представляет собой контаминацию имени собственного *Trump* и суффикса – *zilla* для обозначения чего-то огромного, важного, но в то же время неприятного (напомним, что Годзилла – это гигантский монстр-мутант).

Другим неологизмом, появившемся в английском языке в связи с президентством Д. Трампа, стало словосочетание *Trump trade*, использовавшееся для описания обещаний руководителя страны снизить налоги, увеличить расходы на развитие инфраструктуры страны, ввести ряд дополнительных мер по стимулированию экономики: *Anticipating a U.S. tax plan: Investors were also waiting to hear more about a "massive" U.S. tax package that President Donald Trump said is coming this week, which could revive the so-called "Trump trade" that started after his election in November, and which came on hopes that policies seen as pro-growth would swiftly pass Congress.* (Market Watch, April 24. 2017). Действительно, после выборов рынок пошел вверх. Вероятно, появление данного окказионализма основано на обыгрывании фамилии президента США, которая означает ‘превзойти, побить’, но одним из своих значений имеет ‘сфабриковать’.

Действительно, вскоре такой взлет экономики превратился в *Trump fade* – еще одно новообразование, появившееся в английском языке для описания ситуации, которая произошла в конце 2016 года, когда курс доллар и акции ряда секторов экономики стали падать из-за разочарования в обещаниях Трампа. Американская газета *Financial Times* 18 мая 2017 г. опубликовала статью под заголовком “*How the Trump trade became the Trump fade*”. Прием языковой игры в данном случае основан на использовании прецедентного феномена, известного в американской экономике

как Trade or Fade Rule, правило, целью которого является предотвращение торговли путем согласования.

В целом для большинства международных средств массовой информации победа Д. Трампа на президентских выборах стала настолько неожиданной, что в день, когда были известны окончательные итоги президентской гонки, большинство газет вышло с заголовками, обыгрывающими имя нового президента Америки. Вновь созданным словом стал неологизм *Trumpquake* – именно так был озаглавлен один из материалов британской газеты *Daily Mail*; заголовок был контекстуально поддержан лидом, вводной частью статьи: *An electrifying human drama on a seismic election creating shockwaves on both sides of the Atlantic* [URL: <https://www.pressreader.com/>].

Стиль руководства Д. Трампа, его речевое поведение, стиль общения с журналистами и с гражданами (напрямую или в социальных сетях) стали причиной появления нового выражения в американской среде: *It's very trumpu!* – используется для обозначения чего-то необдуманного, спонтанного, бессмысленного.

Таким образом, английский язык оказался очень чувствительным к политическим и социальным переменам, имевшим место в американском обществе. Несмотря на свой окказиональный характер, большинство из проанализированных слов-неологизмов, связанных с личностью Д. Трампа, образованы по устойчивым словообразовательным моделям, существующим в языке. Лексические новообразования, появление которых детерминировано поведением американского президента, несут в себе и важную социальную функцию: выражение мнения рядовых граждан о том, что происходит в их стране.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Авдеева Ю. А. Неологизмы в английском языке: опыт когнитивного анализа // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – № 1. – С. 99-102.
- Давыдова Е. А., Субботина И. А. Дональд Трамп: американский президент нового формата или феномен личности? // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 3. – № 11(11). – С. 69-71.

- Кузина Ю. В. Кандидат в президенты США: Дональд Трамп и лингвокультурный типаж «чужак» // Е. В. Шустрова, Ю. В. Кузина, М. И. Девяткова, А. В. Куренная Лингвокультурные типы американских президентов. – Екатеринбург, 2016. – С. 220-227.
- Мартынова И. Н., Николаева А. С. Анализ концепта «Дональд Трамп» (на материале современных американских СМИ) // Вопросы филологии и межкультурной коммуникации. – 2017. – С. 99-103.
- Млечин Л. Дональд Трамп. Роль и маска. От ведущего реалити-шоу до хозяина Белого дома. – М.: Центрполиграф. – 352 с.
- Прокошев С. В. Дональда Трамп и перспективы Североатлантического альянса // Научно-аналитический журнал Обозреватель – Observer. – 2017. – № 6 (329). – С. 14-22.
- Хруцкий В. Е. Дональд Трамп как последняя опора пролетариата (или: о последствиях «трампономики») // США и Канада: экономика, политика, культура. – 2017. – № 4 (568). – С. 67-77.
- Чернобровина Е. Л. Образ президента США Д. Трампа в американских печатных СМИ // XV Международные научные чтения (памяти Капицы С. П.): сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 58-61.
- Шомова С. А. Политический интернет-мем: сущность, специфика, разновидности // Бизнес. Общество. Власть. – 2015. – № 22. – С. 28-41.

УДК 811.112.2'42:811.112.2'38

Скребова Е. Г., Бойчук Ю. В.

Воронеж, Россия

**К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИЗЕ
ТЕКСТОВ НЕМЕЦКОГО
АВТОМОБИЛЬНОГО
МЕДИАДИСКУРСА В АСПЕКТЕ
КАТЕГОРИИ
ИНФОРМАТИВНОСТИ**

Аннотация. В статье рассматривается категория информативности, которая представляет собой одну из взаимосвязанных текстовых категорий и проявляется в системе координат «адресант–текст–адресат».

Ключевые слова: категория информативности, автомобильный медиадискурс, концепты, СМИ, медиалингвистика, медиатексты, немецкий язык, средства массовой информации, предсказуемость.

Код ВАК 10.02.04

Skrebova E. G., Bojchuk Y. V.

Voronezh, Russia

**TO THE QUESTION OF THE
ANALYSIS OF THE GERMAN
AUTOMOBILE MEDIA
DISCOURSE TEXTS IN THE
CATEGORY OF
INFORMATIVITY ASPECT**

Abstract. The article deals with one of the interrelated text categories – the category of informativity which is represented in the coordinate system as «sender–text–addressee».

Keywords: category of informativity, automobile media discourse, concepts, Media, mediallynguistics, media texts, German, the media, predictability.

Сведения об авторе: Скребова Екатерина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент 209 кафедры иностранных языков.

Место работы: Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Бойчук Юрий Валерьевич, курсант V курса 2 факультета Средств аэродромно-технического обеспечения полетов авиации (САТОП).

Место учебы: Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Контактная информация: 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54 «А»

e-mail: dolgorukaja1@rambler.ru

About the Author: Skrebova Ekaterina Gennadjevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the 209 Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force academy» (Voronezh).

Bojchuk Yuriy Valerjevich, the 5-th year cadet of the faculty of airfield logistics aviation.

Place of study: Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force academy» (Voronezh).

Современный человек в различных сферах своей деятельности имеет дело с большим количеством информационных потоков, широко транслируемых средствами массовой коммуникации. В процессе трансляции информации средства массовой коммуникации конструируют виртуальную, т.е. существующую потенциально или в виде симуляции, реальность: передача информации осуществляется, как правило, посредством «установления повестки дня», причем дискуссия по поводу той или иной повестки дня занимает основное информационное пространство, вытесняя на задний план другие события (см. об этом подробнее [Маккомбис, Шоу 1972]). Одним из ключевых средств конструирования описываемой виртуальной реальности является текст с его семанτικο-структурными категориями целостности, связности, информативности, ситуативности, интертекстуальности.

При рассмотрении процессов порождения и функционирования медийного текста существенным оказывается не столько введение в онтологическую область коммуникантов (участников речевого общения), сколько структурирование их взаимодействия, так как помещение речи в структуру взаимодействия коммуникантов меняет ее онтологический статус¹. Порождение и функционирование текста представляет собой сферу межличностных отношений адресанта (отправителя данного текста, говорящего) и адресата (лица, к которому обращен данный текст). При таком подходе текст предстает в виде конечной последовательности переходящих друг в друга синтаксических конструкций в заданном пространстве-времени, функция которых заключается в демонстрации тех или иных смыслов. Отсюда, интерпретация медийного текста становится ключевым предназначением массовой коммуникации.

¹ В пределах общей теории текста, изучающей текст в кругу других текстов, а также текст, вписанный в различные коммуникативные условия, проводится его онтологическое описание, направленное на выявление базовых (конститутивных) качеств, свойств, признаков, которые создают текст и без которых его бытие невозможно. К таким конститутивным качествам относятся пространственно-временное существование текста, его связность (иначе – линейное развертывание языковых единиц в пространстве-времени), целостность, ситуативность и информативность (см. об этом также [Москальчук 2002: 320; Моисеева 2007: 38]).

В условиях массовой коммуникации автомобильный медиадискурс является неотъемлемой составляющей социального взаимодействия. Он оказывается связанным с разнообразными сферами деятельности человека.

Тексты автомобильного медиадискурса как целое речевое произведение обнаруживают наличие стереотипных построений. Денотатом этих текстов служит некоторая обозначаемая ими ситуация, т. е. фрагмент актуальной действительности, так или иначе связанный с автомобилями. Объем описания данной ситуации и, соответственно, текстов может быть различным, как и формы его языковой репрезентации, которые зависят от выбранного для сообщения фрагмента действительности и отношения к нему говорящего.

Информация об актуальной ситуации, представленная в текстах автомобильного медиадискурса выражается эксплицитно и представляется определенным репертуаром тем, концентрирующихся вокруг концепта «автомобиль». По наблюдениям Е. Н. Булатниковой, на современном этапе бытования концепта «автомобиль» при преобладании денотативных признаков происходит формирование культурных смыслов, обусловленных экстралингвистическими факторами. Одним из таких смыслов, культивируемых в обществе, является социальная значимость автомобиля [Булатникова 2006: 5]. Например:

Mit einer spektakulären Installation zur Weltpremiere der neuen Mercedes-Benz G-Klasse zieht der Stuttgarter Automobilhersteller auf der Detroit Auto Show 2018 (13. bis 28. Januar) alle Blicke auf sich. Seit dem 11. Januar schmückt eine in Kunstharz gegossene 1979er G-Klasse den Eingang zur Cobo Hall, der Ausstellungshalle der NAIAS (North American International Auto Show). Die Inszenierung stellt die Zeitlosigkeit der Offroad-Legende dar und bedient sich ganz bewusst an dem Sinnbild in Bernstein konservierter Insekten (Auto Zeitung 12.01.2018).

Приведенный текст относится к жанру информационной заметки, (размещенной в Интернет-версии периодического печатного издания Германии «Auto Zeitung»), которая содержит указание на то, *когда, где, что* произошло.

О теме репрезентируемой в тексте ситуации сообщается в первом предложении, она же раскрывается в

дальнейшем повествовании, а именно *Mit einer spektakulären Installation zur Weltpremiere der neuen Mercedes-Benz G-Klasse zieht der Stuttgarter Automobilhersteller auf der Detroit Auto Show 2018 (13. bis 28. Januar) alle Blicke auf sich* становятся исходным тезисом для сообщения о конкретном событии – автомобильном салоне в Детройте, на котором автопроизводители из Штутгарта нарушили привычные нормы демонстрации автомобилей. Употребление имени прилагательного *spektakulär*, имени существительного *Weltpremiere*, а также устойчивого сочетания *alle Blicke auf sich ziehen* создают креативный образ действия и подчеркивают экстраординарность выдвигаемой производителями концепции демонстрации новой модели автомобиля.

Наличие в анализируемом тексте элементов описания, предназначенных для создания у адресата определенных ассоциаций «автомобиль как драгоценность» (*die Inszenierung bedient sich ganz bewusst an dem Sinnbild in Bernstein konservierter Insekten*), пробуждение у него чувства восхищения данной моделью автомобиля (*die neue Mercedes-Benz G-Klasse*) позволяет отнести текст ко второму уровню по шкале информативности.

Цель данного текста заключается не только в информировании об актуальной ситуации на автомобильном салоне в Детройте, но и в рекламе новой модели автомобиля (это имплицировано в тексте, например, использованием глаголов *schmücken*, *darstellen*, имен существительных *die Zeitlosigkeit*, *die Offroad-Legende*, а также указанием на символ, имеющий значение для немецкой культуры *in Bernstein konservierter Insekten*).

Категория информативности имеет непосредственное отношение к проявлению в тексте степени известности – неизвестности информации, ее предсказуемости – непредсказуемости. В данном случае речь идет о конкретных компонентах текста: лексике, языковых конструкциях, о текстовой норме, которая легко предсказывается адресатом и совпадает с «предсказаниями» адресанта. При этом предсказуемыми элементами являются те компоненты текста, которые совпадают и у адресата, и у адресанта.

Специфика текстов автомобильного медиадискурса заключается в высокой степени предсказуемости. Информация описываемых текстов оказывается предельно ясной и эксплицируется в словарной структуре текста, т. е. адресат ожидает встретить технические термины – слова или словосочетания, используемые для точного наименования различных инженерно-технических понятий, обозначения специальных предметов, явлений автомобильной отрасли промышленности. Например:

*Die unterschiedlichen Transportaufgaben machen den Einsatz unterschiedlicher **Kfz-Konzeptionen** notwendig. Für die Auswahl ist wichtig, welche Güter mit den Fz befördert werden sollen, aber auch, welchen Einsatzbedingungen sie unterliegen.*

*So werden an einen im **Baustellenverkehr** eingesetzten Lkw andere Anforderungen gestellt als an einen Lkw, der auf **gut ausgebautem Sgtraßennetz** empfindliche Waren befördern soll.*

*Grundsätzlich werden drei **Hauptbaugruppen von Lkw** unterschieden, die auch heute noch alle zum Einsatz kommen.*

***Frontlenker, Motoranordnung unter dem Fahrerhaus.** Vorteile: Gute **Straßenübersicht** für Fz-Führer, große **Ladelängen, tief liegender Rahmen**, damit große **Aufbauhöhe** möglich. Nachteile: Die Anordnung des Motors erfordert besondere **Geräuschkapselung und kippbare Fahrerhaus**.*

*Frontlenker, **Unterflurbauweise**. Vorteile: Gute Straßenübersicht für Fz-Führer, große Ladelängen, kein kippbare Fahrerhaus erforderlich, **günstige Schwerepunktage**. Nachteile: **Höher liegender Rahmen**, damit **geringere Aufbauhöhe**.*

***Haubenfahrzeug oder Kurzhauber** (heute eher selten). Vorteile: Sehr robust Fz für besondere Einsätze im Gelände oder als **Schneeräum-Fz mit angebautem Schneepflug**. Nachteile: **Geringere Ladelängen** und schlechtere **Einsichtbarkeit des Bereichs direkt vor der Motorhaube** durch den Fz-Führer (Güterverkehr 11.09.2012).¹*

Автомобильная терминология представляет собой четко очерченную подсистему в пределах общей лексической

¹ В приведенном тексте полужирным шрифтом выделены технические термины, а также специальные понятия автомобильной отрасли промышленности.

системы немецкого языка и притом систему обозримую и исчисляемую, тем более что автомобильная терминология как подсистема распадается в свою очередь на лексико-семантические группы по тематическим признакам: кузов/Fahrerhaus, рама/Rahmen, ходовая часть/Fahrwerk, двигатель/Motor и т. д. [Реформатский 1968: 121-122].

Для немецких текстов автомобильного медиадискурса максимально частотными являются следующие типы терминов:

- сложные термины,
- терминологические сочетания,
- аббревиация,
- простые термины,
- производные термины.

Сложные автомобильные термины образуются, как правило, по модели атрибутивного словосложения, т. е. в них второй компонент является носителем родового признака, заключающим в себе основное значение термина (антецедент/определяемое существительное). Первый компонент уточняет значение основного компонента, оказываясь носителем признака, качества или свойства (атрибут/опредетель). Как первый, так и второй компонент являются значимыми в лексическом плане. Связь между ними раскрывается как подчинительная. Например:

Haubefahrzeug n – капотный автомобиль;

Sattelzugmaschine f – седельный тягач;

Starrdeichsel- und Zentralachsanhänger m – неподвижно зафиксированное дышло (прицепа) и прицеп с ведущим мостом.

Терминологические сочетания понимаются нами вслед за Л.Б. Ткачевой как многокомпонентные раздельно оформленные семантически целостные сочетания, которые образуются путем соединения двух, трех или более элементов [Ткачева 1987: 27]. Например:

Gestaltung der Rahmen f – конструкция рамы;

L- und U-förmige Einlagen pl – L-образные и U-образные прокладки;

vollelektronische digital gesteuerte Zündlage f – система зажигания с электронным цифровым управлением.

В текстах автомобильного дискурса представлено большое количество **аббревиаций**, которые используются для улучшения восприятия информации и облегчения ее запоминания. Например:

Fz <*Fahrzeug n*> – транспортное средство;

SZM <*Sattelzugmaschine f*> – седельный тягач;

ABD <*Automatisches Bremsdifferential n*> – автоматический тормозной дифференциал.

Расшифровкой этих и им подобных сокращений служат сложные слова и терминологические словосочетания.

Простые термины представляют собой слова с нулевыми словообразующими морфемами. Например:

Tank m – бак, емкость, цистерна;

Reifen pl – шина, покрышка;

Bremse f – тормоз.

Термины, подобные приведенным выше, составляют ядро информативности текстов автомобильного медиадискурса. Они являются компонентами сложных слов, словосочетаний, служат центрами словообразовательных гнезд.

Для автомобильной терминологии немецкого языка характерны три способа образования терминологических единиц, а именно: префиксация, суффиксация, префиксально-суффиксальный способ. Например:

Getriebe f – коробка передач (скоростей);

Lenkung f – рулевое управление, рулевой механизм;

Belüftung f – вентиляция;

Einspritzung f – впрыскивание.

Терминология является важной составляющей категории информативности. Она репрезентирует системно-организованные фрагменты социально значимого концепта «автомобиль».

Тексты автомобильного медиадискурса характеризуются тем, что в них часто употребляются конструкции дефиниции, квалификации, классификации, которые оказываются предсказуемыми. Например:

Allrad gibt es in jeder Version des neuen Ford Edge (2016), ebenso wie ein variables Traktionssystem, das die Kraft nur dann an die Hinterräder umleitet, wenn es vorne schwierig wird. Für echte

Eroberungen nimmt man besser Autos wie den Explorer. Aber für die Abenteuer im Alltag ist das auch bei den meisten Konkurrenten übliche System mehr als ausreichend. Schick und stattlich, vornehm und modern ausgestattet und engagiert zu fahren – so soll der der neue Ford Edge den SUV-Anteil bei den Verkäufen weiter pushen und die Kölner in Europa erstmals über 200.000 Geländewagen-Zulassungen bringen. Das wäre zwar ein stolzes Plus von 30 Prozent, doch mangelt es Vertriebschef Kopplin nicht an Zuversicht. Denn die kleinen Brüder des Ford Edge (2016) haben ihren Beitrag dazu schon geleistet: Der Kuga hat in Deutschland im ersten Quartal um 17 und der EcoSport sogar um 22 Prozent zugelegt (Auto Zeitung 04.01.2018).

Анализируемый текст содержит сообщение о фактах, событиях, происходящих в актуальной действительности. Такой текст предсказуем в максимальной степени. Минимальная информация, раскрывающая тему текста, понятна любому носителю данного языка. Информация представляется как строгое логическое развертывание проблемной ситуации в области новейших концепций внедорожных автомобилей. Текст начинается с обозначения проблемной ситуации и порождаемого ею вопроса: чем новая версия Ford Edge конструктивно превосходит своих предшественников Ford Edge (2016), Ford Explorer и Ford Kuga? *«Allrad gibt es in jeder Version des neuen Ford Edge (2016), ebenso wie ein variables Traktionssystem, das die Kraft nur dann an die Hinterräder umleitet, wenn es vorne schwierig wird»*. Далее следует сравнение этой модели автомобиля с другими типами внедорожных автомобилей, выпускаемых в Европе, а также предшествующим модельным рядом компании Ford. Приводится статистика, подтверждающая исходный тезис.

Проведенное исследование показывает, что категория информативности представляет собой одну из взаимосвязанных текстовых категорий, которая проявляется в системе координат «адресант – текст – адресат» и которая эксплицируется вербально.

В процессе исследования было установлено, что денотатом текстов автомобильного медиадискурса служит некоторая ситуация актуальной действительности, так или

иначе связанная с автомобилями. При этом анализируемые тексты отличаются высокой степенью предсказуемости. В них используются технические термины, репрезентирующие системно-организованные фрагменты социально значимого концепта «автомобиль», и конструкции дефиниции, квалификации, классификации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Булатникова Е. Н. Концепты «лошадь» и «автомобиль» в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.

Моисеева И. Ю. Синергетическая модель текстообразования: дис. ... д-ра филол. наук. – Оренбург, 2007. – 379 с.

Москальчук Г. Г. Теория формообразования текста // Язык. Время. Личность: материалы Междунар. науч. конф., 3-5 декабря 2002 г., Омск / под ред. Л. О. Бутаковой. – Омск: ОГУ, 2002. – С. 517-524.

Реформатский А. А. Термин как член лексической системы языка. – М.: Наука, 1968. – С. 103-125.

Ткачева Л. Б. Основные закономерности английской терминологии. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1987. – 198 с.

McCombis M., Shaw D. The Agenda-Setting Function of Mass-Media // Public Opinion Quarterly. – 1972. – V. 36. – № 3. – P. 176-187.

УДК 378.016:811.111

Абышева Н. Ю., Гауч О. Н.

Тобольск, Тюмень, Россия

**ОСОБЕННОСТИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА,
ЛИТЕРАТУРЫ И
КУЛЬТУРОЛОГИИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
ВУЗОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения студентов неязыковых вузов английского языка с литературой и культурологией.

Ключевые слова: *английский язык, литература, культурология, студенты, неязыковые вузы.*

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

Место работы: ТПИ им. Д. И. Менделеева ТюмГУ.

Гауч Оксана Николаевна, кандидат филологических наук, доцент.

Место работы: ТюмГИК, канд. фил. наук, доцент.

Контактная информация: 625003, Тюмень, ул. Республики, 19
e-mail: nad2288@yandex.ru; ongauch@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Abyшева N. Yu., Gauch O. N.

Tobolsk, Tyumen, Russia

**THE FEATURES OF
INTERACTION OF A
FOREIGN LANGUAGE,
LITERATURE AND
CULTURAL STUDIES AMONG
STUDENTS OF NON-
LINGUISTICS UNIVERSITIES**

Abstract. The article considers the features of teaching of non-linguistic students of English literature and cultural studies.

Keywords: *English language, literature, culturology, students, non-linguistic universities.*

About the Authors: Abyшева Nadezhda Yurevna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor.

Place of employment: Tyumen State University.

Gauch Oksana Nikolaeva, Candidate of Philology, Associate Professor.

Place of employment: Tyumen State Institute Culture.

В процессе изучения любого иностранного языка существует необходимость ознакомления и вооружения студентов обоснованно отобранными сведениями по литературе и культурологии. Соблюдя принятую в современной методике обучения иностранным языкам последовательность в изложении учебного материала, необходимо умело и разумно сочетать ее с последовательностью в сообщении знаний, формировании умений и навыков, принятых в том конкретном учебном предмете, во

взаимосвязи с которым выступает иностранный язык.

Имея в виду межпредметную связь английский язык – культурология, можно говорить со студентами о сообщении ряда ценных культурологических данных на английском языке с таким расчетом, что эта работа будет способствовать формированию практических навыков овладения иностранным языком, углубит и дополнит познания обучающихся в культурологии, а также найдет практическое применение в учебной деятельности у студентов неязыковых вузов. Это является основным в решении вопроса о конкретном содержании текстов культурологического характера.

Первое положение связано с методикой преподавания иностранного (английского) языка, второе – с учебной деятельностью культурологического характера, третье – как выражение межпредметной связи «иностранной (английской) язык – культурология».

В связи с этим правомерно взять за основу подход в преподавании культурологии в вузе: предложить студентам найти такие материалы, которые показывают взаимосвязь между культурами различных стран, влияние их на современность, а современность раскрыть с точки зрения конкретности.

Следует учитывать тот факт, что нет достаточного количества учебных пособий для студентов неязыковых вузов, которые охватывали бы все культурные направления изучаемой страны. Поэтому, для обучения студентов должны отбираться материалы, имеющие определенное познавательное и воспитательное значение: сведения из истории культуры английского языка, этнокультурных традициях жителей, населяющих англоязычные страны, связь культуры и литературы с языком народа и т. п.

При отборе материала, которые могут быть основой для текстов, должны быть подобраны таким образом, чтобы они не носили просто иллюстративный характер, а своим содержанием оказывали бы реальную пользу в изучении наиболее существенных сторон истории и культуры Великобритании. Это могут быть как адаптированные, так и неадаптированные тексты, отрывки из документов, очерков, публицистических статей. Цель использования таких материалов – формирование практических языковых навыков, необходимых для практического применения

знаний по иностранной литературе над курсом литературы на русском языке. Например, при изучении эпохи романтизма в Англии, следует указать два его течения: консервативный и прогрессивный (Байрон, Шелли, В. Скотт и др.). Акцентировать внимание студентов на события эпохи реализма XVII века при изучении произведений В.Шекспира, критического реализма – Ч. Диккенса, В. Теккерея, Ш. Бонте, Т. Гарди, Дж. Голсуорси.

Приведем пример отрывка используемого на занятиях текста:

Wales is a land of castles, strong and imposing even when they are but ruins of their former glory. They are found all over the country, near the sea, in the mountains and dominating the plains. They were built by the English, in the days when it was necessary for them to keep garrisons and fortresses in Wales. The battles are forgotten, but the castle remain, grey and beautiful; Conway, Carnarvon and Harlech castles dominate the towns and the sea-coast, others command the way into Wales from England.

There is little else in Wales that is noticeable as architecture, expect four cathedrals and a few large and old churches. It has always been a poor country, a land of small houses and cottages: man has added little to the beauty of the country-side expect farm-houses and stone cottages nestling into the hillside for shelter from the wind.

But the chief and abiding beauty of Wales, attracting visitors from all over the world, is the work of Nature. Rugged mountains, deep valleys with lakes and quiet rivers, empty moorland, the fertile plains, sandy beaches and rocky coast – there are the best of Wales.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гауч О. Н. Формирование языковой культуры учащихся на уроках гуманитарного цикла // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 1-2 (20). – С. 103-105.

Абышева Н. Ю., Пилипец Т. С., Пилипец Л. В. Использование межпредметных связей предметов естественнонаучного (химия, физика) и гуманитарного (иностранные языки) циклов обучения для формирования практических языковых навыков // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – Режим доступа: www.science-education.ru/122-18890 (дата обращения: 30.04.2015).

УДК 371.321

Бармин А. В.

Новоуральск, Россия

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
НА УРОКАХ
ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

Аннотация. В статье рассматривается применение технологии проблемно – диалогического обучения на уроках гуманитарного цикла.

Ключевые слова: ФГОС, федеральные государственные образовательные стандарты, школьные уроки, проблемное обучение.

Код ВАК 13.00.02

Barmin A. V.

Novouralsk, Russia

**PROBLEM – SOLVING
EDUCATION AT THE
LESSONS**

Abstract. The article is concerned with the notion of problem-solving education at the school lessons according to the Federal educational standards.

Keywords: federal state educational standards, school lessons, problem – solving education.

Сведения об авторе: Бармин Александр Владимирович, директор.

Место работы: МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 45», г. Новоуральск.

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

About the Author: Barmin Alexander Vladimirovich, a headmaster.

Place of employment: Secondary school № 45, Novouralsk.

Сегодня перед каждым учителем встает вопрос о том, что ему необходимо изменить в своей работе в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Новый стандарт меняет образовательную парадигму, то есть приоритетным для него является не передача суммы знаний, а развитие личности учащегося путем освоения различных способов действий (УУД).

На первый план выходят не столько предметные, сколько метапредметные результаты обучения. Метапредметные результаты обучения – универсальные учебные действия (общеучебные умения), которые делятся на три группы: познавательные, коммуникативные и регулятивные. Для достижения этих результатов необходимо внедрить в свою

практику новые технологии в рамках системно – деятельностного подхода. Проблемное обучение является технологией ФГОС, так как включает в себя деятельностный элемент. Актуальность данного типа обучения в школе обусловлена тем, что он построен на принципах развивающего и здоровьесберегающего обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт диктует новые требования. Полностью меняется картина планируемых результатов обучения. Принимая во внимание существующие требования стандарта и разработанность инструментария по внедрению ФГОС, можно выделить некоторые противоречия:

- между необходимостью изменения системы проведения уроков и отсутствием таковой, разработанной под ФГОС;
- между необходимостью достижения метапредметных результатов обучения по ФГОС и отсутствием разработанного инструментария их оценивания.

На основании данных противоречий была сформулирована проблема исследования, суть которой состоит в выявлении эффективного способа применения проблемного обучения для достижения метапредметных результатов обучения.

Для исследования используются следующие методы:

- теоретические: обобщение и анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме; анализ процесса обучения учащихся 5-7х классов предметам гуманитарного цикла в рамках классно-урочной системы образования;
- эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок.

Основами проблемного обучения являются теоретические положения философа, психолога и педагога Дж. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу. В данной школе учебный план был заменён игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания [Дьюи 1997: 54].

Технология проблемного обучения получила распространение в 20-30-х годах в советской и зарубежной школе.

Возникновение дидактической системы проблемного обучения в советской педагогике связано с исследованиями Л. В. Занкова (организация содержания и построение процесса обучения), М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера (содержание и методы обучения), Т. В. Кудрявцева и А. М. Матюшкина (построение процесса научения), В. В. Давыдова, Д. Брунера (организация содержания) и М. И. Махмутова (построение процесса обучения).

Одним из направлений проблемного обучения является технология проблемно-диалогического обучения. Она разработана на основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях – педагогика (проблемное обучение – И. А. Ильницкая, В. Т. Кудрявцев, М. И. Махмутов и др. и учебный диалог – В. В. Давыдов и др.) и психологии (психология творчества – А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин и др.).

На уроках гуманитарного цикла проблемное обучение может применяться на разных типах уроков и для различных целей. Для примера можно взять уроки английского языка и истории.

В совершенствовании познавательных действий каждый элемент проблемного обучения вносит свой вклад. Побуждающий диалог помогает развивать творческие умения осознавать противоречие и формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Подводящий диалог формирует логические умения сравнения, анализа, синтеза, обобщения. Все продуктивные задания развивают речь. Обязательное использование опорного сигнала формирует знаковые умения. Коммуникативные действия осваиваются преимущественно за счёт варьирования форм обучения. Поскольку проблемные методы и продуктивные задания позволяют работать как в парах, так и в группах, школьники учатся слушать друг друга, договариваться, распределять роли. Регулятивные действия формируются благодаря центральным компонентам подхода. Методы постановки проблемы развивают целеполагание, поскольку проблема – это и есть цель урока открытия нового знания. Методы поиска решения учат планированию и контролю, потому что учебное открытие можно спланировать, а «новое знание» нужно сверять с учебником. Продуктивные задания стимулируют оценивание, так как именно этого

действия требуют созданные учениками схемы или сочинённые стихи, рассказы и т. д.

Первое и основное применение технологии проблемного обучения – это введение нового материала на уроке открытия нового знания. На уроках английского языка новым знанием может являться грамматический материал, грамматическое правило. Проблемное обучение подразумевает 3 стадии: создание проблемной ситуации, выход из проблемной ситуации (т. е. формулирование темы урока или вопроса урока) и решение проблемы. При введении нового материала для создания проблемной ситуации на уроках гуманитарного цикла можно использовать различные приемы: столкновение противоположных мнений учащихся, задание без правильного ответа (невыполнимое), задание на ошибку, т. е. когда учащиеся выполняют задание, схожее с предыдущими, но имеющее свои особенности, о которых учащиеся пока не знают. Эти приемы вызывают у учащихся либо затруднение, либо удивление. Возникает вопрос. Ответ на этот вопрос и будет являться решением проблемы, а сам вопрос будет темой урока, либо отправной точкой для формулирования темы урока.

На уроках истории применение проблемно-диалогического обучения представляет собой систему проблемных ситуаций, в ходе решения которых ученик овладевает содержанием предмета. Как создать такую ситуацию? Можно использовать факты, идеи, вызывающие удивление, кажущиеся парадоксальными, поражающие своей неожиданностью. (Почему с провозглашением «нового политического мышления» СССР быстро потерял своих союзников?) Можно создать ситуацию конфликта, когда новые факты и выводы вступают в противоречие с устоявшимися в науке теориями и представлениями. (По каким внешним признакам историки смогли доказать, что первые золотые и серебряные монеты князь Владимир начал чеканить только после крещения Руси?) Можно создать ситуацию несоответствия, когда жизненный опыт обучающихся противоречит научным данным, предъявленным в условиях задачи. (В 58 томе энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона (1903 г.) рассказывается о взятии войсками Петра I Нотебурга: «Особый отряд был переправлен на берег, прервав сообщение крепости с Ниешанцем. Флотилия

блокировала ее со стороны Ладожского озера. На самолете была устроена связь между обоими берегами Невы...». Разве в эпоху Петра I существовали самолеты?) Ситуация неопределенности возникает в случаях, когда проблемное задание содержит недостаточное количество данных для его решения. Расчет делается на сообразительность, смекалку и интуицию учащихся. (Известно, что отец Владимира Мономаха знал 5 иностранных языков. Какие это могли быть языки?) Ситуация предположения основана на возможности выдвинуть собственную версию о причинах, характере, последствиях исторических событий. (В поселке родовой общины обычно строились большие вместительные дома, площадью 150-200 кв. метров. Какие выводы вправе сделать археологи, обнаружив остатки такого жилища?) Можно создать ситуацию выбора, когда школьникам предлагается из нескольких представленных вариантов ответа выбрать и обосновать один, на их взгляд наиболее убедительный (П. А. Столынин: консерватор или великий реформатор?).

На данном этапе можно говорить о том, что первая и вторая стадии проблемно-диалогического обучения направлены на достижение следующих метапредметных результатов:

- самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения,
- соотносить свои действия с планируемым результатом,
- определять тему,
- устанавливать причинно-следственные связи,
- адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции.

Третьей стадией будет являться решение проблемы. При работе с новым материалом решение проблемы можно организовать либо в малых группах, либо фронтально. Работа в малых группах характеризуется большей самостоятельностью учащихся, учитель выступает лишь в роли координатора. Обучающиеся самостоятельно выдвигают и проверяют гипотезы, распределяют роли в группе, контролируют друг друга. При такой работе достигаются следующие метапредметные результаты:

- уметь аргументировать свою точку зрения;
- проявлять уважительное отношение к партнерам;

- решать проблемы творческого и поискового характера;
- оценивать правильность выполнения учебной задачи.

Фронтальная форма работы предоставляет учащимся меньше свободы действий, т. к. именно учитель является организатором выдвижения и проверки гипотез, он контролирует этот процесс, и роли не распределяются. Тем не менее, даже такая работа имеет свои плюсы по сравнению с традиционным уроком. В ходе фронтального решения проблемы достигаются следующие метапредметные результаты:

- строить логическое умозаключение;
- корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

При введении нового материала обязательным этапом решения проблемы на любом уроке является сравнение собственных окончательных выводов с правилом (образцом, эталоном), что развивает регулятивные умения учащихся, такие как:

- соотносить свои действия с планируемыми результатами;
- пользоваться логическими действиями сравнения, анализа.

Введение нового материала путем проблемного обучения обычно занимает 20 минут урока. Не следует считать, что остальное время на уроке можно посвятить чему-то другому. Обязательным элементом и продолжением в технологии проблемного обучения является проговаривание открытого знания и первичное его закрепление. Данный этап урока направлен на достижение следующих метапредметных результатов:

- выражать с достаточной полнотой и точностью свои мысли в соответствии с задачами и условиями межкультурной коммуникации.

Технология проблемного обучения подходит также для введения нового страноведческого материала на уроках английского языка. На стадии создания проблемной ситуации можно использовать прием столкновения мнений учащихся. При изучении страноведческого материала применение первой стадии проблемного обучения позволяет достичь следующих метапредметных результатов:

- самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения;

- строить логическое рассуждение, умозаключение.

Этап выхода из проблемной ситуации для формулирования темы урока или вопроса урока может быть построен на фронтальной работе с классом. В данном случае этот этап плавно перетекает в следующий, так как идет работа по планированию шагов для решения проблемы. Таким образом, на данной стадии работы со страноведческим материалом достигаются следующие метапредметные результаты:

- выделять, обобщать и фиксировать нужную информацию;
- участвовать в коллективном обсуждении.

Решение проблемы, поставленной к изучению нового страноведческого материала, чаще всего сопровождается чтением текста, просмотром фильма или аудированием. На уроках истории также решение проблемы при изучении той или иной темы может сопровождаться работой с текстом либо с видеофрагментом. В зависимости от объема открываемого материала, его содержания или структуры, работа по выдвижению и проверке гипотез может быть организована либо в малых группах, либо фронтально, либо выдвижение и проверка гипотез может вообще отсутствовать. При работе с таким материалом одним из наиболее удачных вариантов решения проблемы является параллельное чтение. Этот прием представляет собой учебную ситуацию, когда один текст делится на несколько маленьких фрагментов, каждый из учащихся читает только этот маленький фрагмент и далее все учащиеся обмениваются информацией. В результате, у каждого из участников этой работы формируется знание всего текста (по рассказам других).

В различных случаях на стадии решения проблемы можно достичь следующих метапредметных результатов:

- работать с прочитанным текстом;
- осуществлять информационный поиск;
- соотносить свои действия с планируемыми результатами.

И. Лернер обращает внимание еще на одну сторону проблемного обучения. Смысл проблемного обучения, пишет он, заключается в том, что «оно знакомит учащихся с найденными решениями тех или иных проблем и их сущностью,

областью и способами применения, как это происходит в объяснительно-иллюстративном, но и логикой, подчас противоречивой, поиска этих решений» [Лернер 1981: 25].

Таким образом, технология проблемно – диалогического обучения идеально подходит для достижения различных метапредметных результатов на уроках гуманитарного цикла. В приложении можно ознакомиться с примерами уроков, разработанных с применением технологии проблемно-диалогического обучения, и проследить возможности, созданные для формирования метапредметных результатов у обучающихся на разных этапах данных уроков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
- Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
- Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
- Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 392с.
- Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1983. – 374 с.
- Мельникова Е. Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. – М.: Баласс, 1999. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/ie-l-mielnikova-problennoie-obucheniie.html>.
- Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками. – М.: Просвещение, 2002. – 168 с.

УДК 81'42:39

Дмитриева О. А.
Волгоград, Россия
**СУЕВЕРИЕ КАК
ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ
ПРЕСКРИПТИВ:
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ
АСПЕКТ**

Аннотация. В статье рассматривается феномен «суеверие» с позиции аксиологической лингвистики и коммуникативистики. Уточняется статус суеверий в современном обществе, роль и выполняемые ими функции.

Ключевые слова: суеверия, языковая личность, тексты, афоризмы, прескриптив, лингвокультурология.

Сведения об авторе: Дмитриева Ольга Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного факультете по обучению иностранных граждан.

Место работы: Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Контактная информация: 400005, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина 27.
e-mail: dtoa@mail.ru

Человек проявляет себя в обществе посредством специфического набора вербальных и невербальных коммуникативных актов. Одним из поведенческих прескриптивов, определяющих специфику языковой личности являются суеверия. Структуру суеверий составляют «аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты» [Дмитриева 2007: 123]. С позиции лингвокоммуникативистики суеверия являются мемом – единицей культурной информации, распространяемой от одного человека к

Код ВАК 10.02.19

Dmitrieva O. A.
Volgograd, Russia
**SUPERSTITION AS A
BEHAVIORAL
PRESCRIPTIVE:
LINGUOCULTURAL ASPECT**

Abstract. The article deals with superstition as a phenomenon from the perspective of axiological linguistics and communication science. It specifies the status of superstition in modern society, its role and functions.

Keywords: superstitions, linguistic persona, texts, aphorisms, prescriptive, linguoculturology.

About the Author: Dmitrieva Olga Alexandrovna, Department of Russian as a Foreign Language, Ways of forming students' cultural awareness in the process of teaching Russian as a foreign language.

Place of employment: Volgograd State Social – Pedagogical University.

другому посредством имитации, научения. Априори суеверия наследуются человеком бессознательно, через культуру и язык, в которые погружен субъект и которые несут в себе всю гамму суеверий от глубокой древности до наших дней. Суеверия фиксируются как вербально (тексты), так и не вербально (ритуальные действия). Тексты суеверий сохраняют и распространяют ценности и нормы поведения, принятые в обществе. Суеверия снижают чувство опасности перед неизведанным, рождают «уверенность в завтрашнем дне», таким образом, создают комфортные психологические условия, поскольку, в первую очередь, апеллируют к главной витальной ценности - безопасности. В основе суеверных представлений лежат разнообразные страхи, часто иррациональные, необъяснимые. Отсутствие соответствующей уверенности в кризисных ситуациях усиливает потребность индивида руководствоваться в своей повседневной жизни установленными вековыми традициями и ритуалами, к числу которых относятся суеверия. Именно поэтому, несмотря на значительный научно-технический прогресс, наблюдаемый нами за последние сто лет, человечество не отказалось от суеверий и продолжает передавать их следующему поколению, либо в неизменном виде, либо в трансформированном, что продиктовано новыми жизненными условиями, а также появлению виртуальной реальности.

В обществе отношение к суевериям негативное, проиллюстрируем примером. В качестве авторских речений с негативной оценкой суеверий приведем афоризмы: *«Суеверие делает людей глупцами» (Вольтер)*, *«Страх есть причина, благодаря которой суеверие возникает, сохраняется и поддерживается» (Спиноза)*; *«Суеверные в обществе – то же, что трусливые в войске: они сами чувствуют и возбуждают в других панический ужас» (Вольтер)*; *«Суеверие опасно, допускать его существование – в этом даже есть известная трусость. Относиться к нему терпимо – не значит ли это навсегда примириться с невежеством, возродить мрак средневековья? Суеверие ослабляет, оглуляет» (Золя)*; *«От суеверия следовало бы лечить, как от запоя: суеверие – хроническое заболевание, поддающееся излечению. Правда, никогда нельзя быть уверенным, что эта болезнь не даст*

*рецидива» (Гольбах); «Человек, поглупевший от суеверия, есть презреннейший из людей» (Платон); «Дайте суеверному человеку науку, и он превратит ее в суеверие» (Шоу); «Что есть суеверие, как не упрек небес?» (Бэкон). Приведенные афоризмы передают следующее негативное отношение к суевериям: суеверие деструктивно влияет на человека, суеверия прочно бытуют в сознании человека, суеверный человек достоин сожаления, суеверие разрушительно влияет на истину, кроме того, называется причина суеверия – страх. Авторами афоризмов дается совет – избегать суеверий, не подчиняться им. Данную точку зрения наблюдаем и в религиозном дискурсе, так с точки зрения христианства, суеверный человек движется в ошибочном направлении, т. к. выбирает в качестве ориентира не Бога, а ложное направление, что отражается в этимологии слова суеверие: *сue* (старославянское) – *напрасно*, то есть, *напрасная, бессмысленная вера*.*

В целом в обществе к суеверным людям проявляется амбивалентная оценка: от позитивной, выраженной прилагательными *дальновидные, просвещенные, осторожные* до негативной, отраженной такими лексемами и словосочетаниями, как *глупые, темные, тупые, необразованные, дремучие, верят в чепуху, делать им нечего, несчастные*. Кроме того, отмечаются случаи выражения страха перед суеверными людьми, особенно перед «носителями особых знаний», перечислим лексемы, номинирующие данную группу людей: *колдуны, ворожеи, цыгане, экстрасенсы, астрологи*, действие которых передается такими глаголами, как: *сглазить, колдовать, наводить порчу, проклясть*.

Распространенность суеверия подтверждается многочисленными словосочетаниями, содержащими прилагательное *суеверный*: *суеверное поведение, суеверный обычай, суеверная примета, суеверный человек, суеверный автомобилист, суеверный студент, суеверный бред, суеверный Пушкин*. Как мы видим, сочетания демонстрируют встраиваемость концепта «суеверие» в типизацию личностей с выделением социопрофессиональной группы и дальнейшей персонификацией.

Анализ языкового материала показал, что человек (языковая личность), по степени суеверности характеризуется как: *не суеверный, вполне суеверный, слегка суеверный, очень суеверный, ужасно суеверный, суеверный до мозга костей*. Как мы видим, степень суеверности расположена на шкале интенсификации признаков: от ее отрицания – нулевая, до крайней степени проявления, которая воспринимается на физическом уровне, когда суеверия полностью поработают человека.

Ценностные ориентиры, определяющие коммуникативное поведение человека прямо связаны с функциями суеверий: *желание заглянуть в ближайшее будущее, избежать неблагоприятную ситуацию, утешить человека*, следовательно, ценностные ориентиры сводятся к витальным и утилитарным целям, выраженными такими существительными, как: *безопасность, комфорт, богатство, здоровье, спокойствие*. Соответственно, тексты суеверий содержат прескриптивы, выполнение которых обеспечивает достижение вышеперечисленных целей:

1) жесткие категоричные прескриптивы – *«Кто ласточку убьет, того покинут удачи в домашнем хозяйстве»*; жесткие некатегоричные прескриптивы – *«Залетела бабочка в дом – выпусти, а то будет несчастье»*, то есть существует противодействие наступающему несчастью.

2) средние прескриптивы, называющие два возможных пути в данной ситуации – *«Если за столом попросят передать соль, обязательно надо улыбаться, передавая, – не то поссоритесь»*.

3) мягкие прескриптивы, передающие, обычно совет, как лучше поступить в той или иной ситуации – *«Проведи безымянным пальцем по любой ране или царапине – и она заживет»*.

Кроме этого, суеверия носят обучающий характер, обычно это тексты наблюдательного характера: *«Куры все враз закудахтали – ссоры не миновать»*. В данном ряде суеверий встречаются тексты, прогнозирующие позитив: *«Яблоко со стола упало – к свиданию с возлюбленным»*, а так же негатив: *«Потеря обручального кольца – к разводу, расставанию»* [Дмитриева 2017].

Подведем основные итоги. Суеверия представляют собой реализацию аккумулятивной функции языка. Отношение к суевериям в современном обществе амбивалентное. Суеверия представляют собой поведенческие прескриптивы, следуя которым, языковая личность «*суеверный человек*» достигает реализации ценностных доминант.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Дмитриева О. А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX века: монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ Перемена, 2007. – 306 с.

Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж «Суеверный человек» // Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: междисциплинарный подход в гуманитарных науках: материалы VII международной научно-практической конференции. – Волгоград: Изд-во ВОЛГУ, 2017. – С. 77-81.

Саенко Ю. В. Психология и суеверия. – Режим доступа: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/saenko_yuv.html# (дата обращения: 02.01.2018).

УДК 378.016:811.521

Ефимова С. К.

Якутск, Россия

**ОБУЧЕНИЕ ЯПОНСКОМУ
ЯЗЫКУ В РОССИИ: АНАЛИЗ
НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Аннотация. В статье приведен критический анализ диссертационных исследований по методике преподавания японского языка в России: докторской диссертации Л. Т. Нечаевой и кандидатских диссертаций Е. С. Авдеевой, М. В. Аракава, О. Н. Груниной и др. Автором сделан вывод, что в российском образовании до сих пор наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ преподавания японского языка в языковом вузе.

Ключевые слова: японский язык, методика преподавания японского языка, научные исследования.

Сведения об авторе: Ефимова Сардана Кимовна, магистр, старший преподаватель кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения.

Место работы: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова.

Контактная информация: 677007, г. Якутск, ул. Кулаковского, 42.

e-mail: sardana_efimova@mail.ru

Код ВАК 13.00.02

Ефимова С. К.

Yakutsk, Russia

**TEACHING JAPANESE IN
RUSSIA: ANALYSIS OF
SCIENTIFIC RESEARCHES**

Abstract. The paper includes a critical analysis of the modern researches in the field of the Japanese teaching in Russia: Doctoral thesis of L. T. Nechaeva and PhD theses of E. S. Avdeeva, V. M. Arakava, O. N. Grunina, N. S. Ivanova, E. V. Korsakova, N. L. Maksimenko, L. V. Molchanova, N. V. Razdorskaya, U. P. Strizhak, I. S. Son. The author concluded that despite the growth of researches in this field of science there is still lack of the theory and methodology of the teaching Japanese in Russian education.

Keywords: Japanese; teaching methods of the Japanese, scientific research.

About the Author: Efimova Sardana Kimovna, master, senior teacher of the Department of Oriental languages of The Institute of Modern Languages and International Studies.

Place of employment: North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov.

На современном этапе Россия активно расширяет международные контакты со странами Азиатско-Тихоокеанского региона, включая Японию. Во время официального визита в Японию Президента России В. В. Путина в декабре 2016 года был подписан ряд соглашений о сотрудничестве между странами в торговой, экономической,

инвестиционной и гуманитарной сферах. Также Япония приняла решение об упрощении визового режима для российских граждан, что неизбежно приведет к росту спроса на специалистов со знанием японского языка ввиду увеличения количества деловых и личных контактов. Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии предлагает различные стажировки, курсы, университетские программы магистратуры для иностранных студентов, включая российских, что, несомненно, повысит потребность российского рынка образования в преподавателях японского языка.

В России обучение японскому языку начало активно развиваться в 90-е годы 20 века, до 1949 г. в России был один вуз, в котором обучали японскому языку, в 1950-60 гг. – четыре, в 1970-80 гг. – пять центров [Нечаева 2015: 103]. Т. Л. Нечаева указывает, что вплоть до 1950 гг. единственной работой по методике преподавания японского языка была диссертация Н. Г. Паюсова по методике преподавания иероглифики, а спустя 30 лет в 1984 г. вышло пособие И. В. Головнина «Морфологическая и синтаксическая подсистемы современного японского языка в языковых образцах и моделях», и актуализирует необходимость подготовки учебников и учебных пособий и, в целом, повышения качества методики преподавания японского языка. В последние десятилетия исследования по данной тематике дополнились докторской диссертацией Л. Т. Нечаевой и кандидатскими диссертациями Е. С. Авдеевой, М. В. Аракава, О. Н. Груниной, Н. С. Ивановой, Е. В. Корсаковой, Н. Л. Максименко, Л. В. Молчановой, Н. В. Раздорской, И. С. Сон, У. П. Стрижак. Как отмечает Н. В. Раздорская, языки с иероглифической письменностью имеют свои особенности, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса [Раздорская 2009]. В связи с этим, считаем необходимым привести обзор диссертационных исследований по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык), нацеленных на повышение качества преподавания японского языка в российских вузах.

В диссертационном исследовании Л.Т. Нечаевой с научно-методической позиции представлены структура, а также содержание учебников, направленных на обучение японскому

языку русскоговорящих студентов [Нечаева 2000]. Автор убедительно доказывает, что определение содержания учебника как отражение программы вуза с корректировкой по японскому стандарту предполагает получение студентами необходимых знаний и навыков, обеспечивающих коммуникацию на японском языке.

Целью исследования Е. С. Авдеевой являлись теоретическое обоснование использования японских комиксов «манга» в обучении на 2 курсе языкового вуза и внедрение полученных результатов в учебный процесс языкового вуза [Авдеева 2009]. Автором были поставлены и выполнены следующие задачи: представить лингводидактическое обоснование использованию комиксов «манга», выделить критерии отбора текстов «манга», разработать приемы работы с данными текстами, описать систему упражнений и технологию обучения японскому языку студентов на основе «манга» и экспериментально проверить ее эффективность. Е. С. Авдеева подчеркивает, что использование «манга» при обучении японскому языку расширит у обучаемых знания социокультурного характера, способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, позволяет реализовать личностно-ориентированный подход к обучению. Практический материал был собран на базе Иркутского государственного лингвистического университета.

М. В. Аракава в своем исследовании обосновывает необходимость формирования у студентов педагогических вузов методической компетенции в обучении чтению на японском языке [Аракава 2007]. Цель исследования была определена как разработка, обоснование и экспериментальная проверка данной методики. Задачи исследования заключались в определении условий взаимовлияния методической компетенции в обучении первому и второму иностранному языку, определении компонентного состава данной методической компетенции, разработке методики формирования методической компетенции в обучении чтению на японском языке применительно к студентам педагогического вуза и экспериментальной проверке ее эффективности с разработкой качественных и количественных критериев для определения уровня

сформированности данной методической компетенции. Результаты исследования подтверждены экспериментальной работой на факультете иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена.

О. Н. Грунина разработала научно-обоснованную методику формирования переводческой компетенции у студентов в условиях специализированного вуза на примере японского языка [Грунина 2012]. Автором была разработана система работы над грамматическим материалом, систематизированным по принципу заполнения концентрических кругов, который основывается на исследованиях японских ученых 19 века, и доказано, что такой принцип работы с грамматическим материалом способствует усвоению японской логики мышления и формированию основ переводческой компетенции более эффективно. Исследователь в своей работе раскрыла особенности обучения японскому языку в специализированном вузе, а также особенности обучения японской грамматике как основе мышления носителей языка; проанализировала способы подачи грамматики в российских и японских учебных пособиях; разработала порядок подачи грамматического материала с помощью концентрических кругов, опирающийся на японскую морфологию; обосновала необходимость учета несовпадения понятийных полей лексики двух языков; разработала критерии оценки сформированности переводческой компетенции и алгоритм работы над переводом текстов. Опытное обучение проводилось на базе Академии ФСБ России.

Н. С. Иванова разработала на основе культуроведческого подхода методику формирования межкультурной компетенции в японском языке у изучающих японский как второй иностранный язык в языковом вузе [Иванова 2006]. Автор описала принципы, необходимые для реализации культурно-деятельностного компонента цели обучения студентов, определила культурный компонент содержания обучения студентов, разработала систему упражнений, на основе которых формируется межкультурная компетенция поликультурной языковой личности. Н. С. Иванова выделила три аспекта в структуре целеполагания: коммуникативно-деятельностный (формирование иноязычной коммуникативной компетентности),

лично-формирующий (ориентация внимания обучающего на формировании поликультурной языковой личности студентов) и культурно-деятельностный (формирование межкультурной компетенции). Экспериментальная работа проводилась на факультете иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена в г. Санкт-Петербург.

Работа Е. В. Корсаковой предполагает формирование иноязычной информационной компетенции у взрослых слушателей языковых курсов по японскому языку [Корсакова 2008]. В ходе исследования автором было сформулировано определение «иноязычная информационная компетенция», разработана структура и принципы формирования данной компетенции, определены критерии отбора и принципы организации содержания обучения, разработана методика формирования компетенции у слушателей языковых курсов. Разработанный в исследовании комплекс упражнений проходил экспериментальную проверку на базе краткосрочных курсов японского языка лингвистического центра РГПУ им. А. И. Герцена.

Н.Л. Максименко разработала методику обучения выступлению как виду подготовленной монологической речи студентов языкового вуза [Максименко 2009]. Задачами исследования являлись: анализ особенностей выступления на японском языке, выявление социокультурных и лингвострановедческих особенностей выступления, формулирование принципов обучения выступлению, выделение трудностей, возникающих при обучении выступлению, определение требований к отбору материала для построения системы упражнений, определение комплекса умений, необходимых для компьютерной презентации, экспериментальная проверка эффективности разработанной технологии при обучении студентов на начальном этапе. Исследование проводилось в Камчатском государственном университете имени Витуса Беринга.

Л. В. Молчанова в диссертационном исследовании обосновала эффективность использования опыта, приобретенного при изучении первого иностранного языка, для обучения новым языкам, даже при условии, что языки являются лингвистически неродственными, а также разработала единую

систему обучения и изучения первого и второго иностранных языков [Молчанова 2009]. Предметом исследования являлась методика преподавания второго иностранного языка (японского), построенная на компетентностной основе, которая была заложена в процессе обучения первому иностранному языку (английскому) с позиций билингвального когнитивно-коммуникативного компетентностного подхода. Научная новизна данного исследования состоит в том, что предложен новый системный подход к обучению нескольким иностранным языкам, которые различаются по своему лингвистическому строю и отражают разные культуры; проанализирована роль родного языка во взаимосвязанной системе обучения нескольким иностранным языкам; рассмотрено взаимодействие процессов обучения двум и более иностранным языкам в системе современного высшего языкового образования; предложены пути формирования многоязычия у студентов языковых вузов при помощи взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам. Практическая работа велась в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина на японском отделении и на отделении лингвистики и межкультурной коммуникации.

Н. В. Раздорская рассмотрела особенности обучения японскому языку студентов-международников, изучающих японский язык как первый иностранный язык, на основе общественно-политических текстов и разработала методику обучения японскому языку с привлечением инновационных технологий на основе коммуникативно-когнитивного подхода [Раздорская 2007]. Н. В. Раздорская доказывает, что обучение японскому языку на основе общественно-политической тематики будет эффективным, если обучение ведется с использованием комплексного учебного пособия, разработанного автором, которое состоит из текстового пособия, мультимедийной программы и Интернет-сайтов. Исследование проводилось на базе МГИМО МИД РФ.

Цель исследования И. С. Сон заключается в создании методической типологии грамматических трудностей японского языка, которые возникают на начальном этапе изучения, а также в создании системы упражнений на основе разработанной

типологии для преодоления грамматических трудностей [Сон 2009]. Автор утверждает, что обучение грамматике японского языка будет эффективным, если отбор изучаемого студентами грамматического материала проводится с учетом интерферирующего влияния родного языка и сопоставлений внутри японского; работу с явлениями, которые испытывают влияние межъязыковой интерференции, необходимо проводить на одной грамматической конструкции; работу с явлениями, которые испытывают влияние внутриязыковой интерференции, необходимо проводить на нескольких конструкциях одновременно для формирования навыка в различении отличительных признаков синонимичных конструкций; работа с явлениями, которые испытывают влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференции, строится на принципе сопоставления грамматических конструкций. Экспериментальная работа проводилась в Институте экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета.

У. П. Стрижак поставила целью работы построение системы обучения иероглифике с учетом факторов, улучшающих усвоение иероглифических знаков [Стрижак 2005]. Исследователем подчеркивается, что при обучении японской письменности необходимо учитывать психологические особенности овладения иероглификой. В работе описаны и структурированы общие свойства процесса запоминания; выявлены психологические особенности усвоения иероглифов и факторы, влияющие на процесс запоминания иероглифов, такие как возраст, уровень обученности, преобладающий тип памяти обучающихся; разработаны система обучения иероглифике и рекомендации преподавателям японского языка по оптимизации обучения иероглифики в общем курсе обучения японскому языку. Исследование проводилось в Государственном Университете – Высшей школе экономики г. Москва, а также в общеобразовательных учреждениях с углубленным изучением языков.

Но, несмотря на увеличение количества исследований в области методики преподавания японского языка, констатируем, что в России до сих пор наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ

преподавания японского языка в языковом вузе, что требует дальнейших исследований в данной области.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Авдеева Е. С. Использование комиксов при обучении японскому языку студентов второго курса языкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 189 с.

Аракава М. В. Формирование методической компетенции в обучении чтению на японском языке у студентов старших курсов педагогических вузов (японский язык как второй иностранный): дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 388 с.

Грунина О. Н. Методика формирования переводческой и информационно-аналитической компетенций студентов в процессе обучения японскому языку с учетом национально-культурной специфики носителей языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 196 с.

Иванова Н. С. Культуроведческий подход к обучению студентов языкового вуза японскому языку как второму иностранному: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 276 с.

Корсакова Е. В. Формирование иноязычной информационной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале японского языка, допороговый уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 284 с.

Максименко Н. Л. Обучение выступлению как виду подготовленной монологической речи студентов языкового вуза (японский язык, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 239 с.

Молчанова Л. В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе (на примере японского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2009. – 255 с.

Нечаева Л. Т. Результаты анкетирования вузов с изучением японского языка // Материалы 13 Научно-методической конференции «Методика преподавания японского языка в вузе» (март, 2015 г.). – М.: Ключ-С, 2015. – 176 с.

Нечаева Л. Т. Научно-методические основы структуры и содержания учебников японского языка для русскоговорящих (высшая школа): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 80 с.

Раздорская Н. В. Особенности обучения японскому языку студентов-международников (на основе общественно-политических текстов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 202 с.

Сон И. С. Методическая типология трудностей как основа обучения грамматике японского языка на начальном этапе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 231 с.

Стрижак У. П. Система обучения иероглифической письменности (японский язык): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 155 с.

УДК 372.881.111.1

Код ВАК

Копылова Ю. В.

Екатеринбург, Россия

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ
АППАРАТ, ПРИМЕНЯЕМЫЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Kopylova Y. V.

Ekaterinburg, Russia

**THE DIAGNOSTIC
SYSTEM USED WHILE
TEACHING
SCHOOLCHILDREN IN THE
CONDITIONS OF THE
ADDITIONAL EDUCATION**

Аннотация. Данная статья содержит информацию о диагностическом аппарате, применяемом для сформированности коммуникативных умений школьников при обучении английскому языку в условиях дополнительного образования.

Abstract. The article is about a diagnostic system for the formation of the communicative schoolchildren's abilities while teaching them in the conditions of the additional education.

Ключевые слова: *диагностический аппарат, факторы диагностики, педагогическая диагностика, английский язык, методика преподавания английского языка, дополнительное образование, школьники.*

Keywords: *a diagnostic system, diagnostic factors, pedagogical diagnostics, English, English teaching methods, additional education, schoolchildren.*

Сведения об авторе: Копылова Юлия Владимировна, аспирант института иностранных языков Уральского Государственного педагогического университета. Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Kopylova Yuliya Vladimirovna, the postgraduate of the Institute of the Foreign language of the Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

Place of study: Ural State Pedagogical University.

e-mail: yuliya_kopylova-74@mail.ru

Главной целью обучения английскому языку школьников в условиях дополнительного образования является формирование умений коммуникативной компетенции,

направленной на развитие умений овладения иноязычной деятельностью, включающей четыре ее составляющих.

Диагностика коммуникативных умений школьников определяет уровень сформированности полученных умений школьников в условиях дополнительного образования.

Диагностика выполняет функцию получения объективной оценки способностей сформированности коммуникативных умений школьников, выявляя динамику их развития.

В рамках диссертационного исследования на тему «Театральная деятельность при обучении английскому языку школьников в условиях дополнительного образования» диагностика уровня коммуникативного обучения школьников понимается нами, как процесс выявления уровня развития каждого компонента из четырех составляющих коммуникативную компетенцию в целях выявления динамики образовательного процесса и прогнозирования дальнейшей работы по коммуникативному обучению школьников английскому языку в условиях дополнительного образования. Однако следует заметить, что коммуникативные умения школьников в процессе сценического выступления складываются из проявления ими умений иноязычного говорения, аудирования и чтения. Иноязычное говорение, состоящее из диалогической и монологической речи, раскрывается школьниками в большей степени. Участие в театральной деятельности дает возможность школьникам проявить умения иноязычной диалогической речи в инсценировках сказок, пьес, театральных постановках. В данном случае речь идет о ролевой игре, когда школьники примеряют на себя роль того или иного героя, в выступление которого вкладываются монологические высказывания и диалогическая речь.

Процесс иноязычного аудирования в сценической деятельности раскрывается неполностью. Как известно, аудирование есть процесс восприятия и воспроизводства иноязычной речи на слух. «Аудирование является сложной рецептивной мыслительной-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [Гальскова, Гез 2006: 159]. В сценической деятельности школьники слушают иноязычную речь партнеров без ее воспроизведения. Возможны случаи повторения реплик,

высказываний при постановке театральных произведений. Полностью услышанное не воспроизводится участниками сценического действия.

В сценической деятельности могут быть задействованы элементы прочтения иноязычного текста. При чтении школьники демонстрируют свои фонетические умения, знания грамматической и лексической сторон языка, ораторское искусство.

Трудности составляют в воспроизведении на сцене умений иноязычной письменной речи. Письмо является продуктивной составляющей иноязычной речевой деятельности школьников. Формированию умений письменной речи уделяется большое внимание на занятиях по английскому языку в условиях дополнительного образования. Однако при постановке спектакля на иностранном языке письменная речь не играет столь существенного значения, как монологические и диалогические высказывания. Письменную речь можно включить отдельным элементом, если того требует сюжетная линия спектакля или пьесы.

Для определения уровня коммуникативного обучения школьников английскому языку в условиях дополнительного образования был разработан диагностический аппарат: интервальная шкала уровней коммуникативного обучения (низкий, средний, высокий), критерии и показатели.

Н. В. Сличная предлагает такие показатели, как мотивационно-ценостный, когнитивный, деятельностный и оценочный. [Сличная 2007: 23]. В применении к нашему исследованию содержание показателей будет:

- мотивационно-ценостный: наличие у школьников высокой мотивации к изучению предмета «иностранный язык» в условиях дополнительного образования;

- когнитивный показатель: степень усвоения школьниками знаний о традициях, правилах и нормах поведения изучаемого языка;

- деятельностный показатель: степень овладения школьниками коммуникативными умениями, необходимыми им в сценической деятельности, проявляющейся в овладении ими чтения, аудирования и говорения.

- оценочный показатель: рефлексия школьников, направленная на самооценку умений сформированности иноязычной компетенции.

В зависимости от степени выраженности данных показателей была выделена шкала уровней коммуникативного обучения школьников, включающая низкий, средний и высокий уровни, имеющие следующую характеристику:

- высокий уровень: высокая мотивационное поле к изучению иностранного языка, глубокие знания и о традициях страны изучаемого языка, обычаев, правил и норм поведения, высокая степень овладения школьниками коммуникативными умениями, соответствие оценки школьника и оценки педагога (высокая рефлексия);

- средний уровень характеризуется посредственной мотивацией к изучению иностранного языка в условиях дополнительного образования, удовлетворительными знаниями традиций, обычаев народов страны изучаемого языка, средним уровнем сформированности коммуникативных умений школьников для выступлений в театральных постановках на сцене, перед аудиторией, частичное соответствие оценки школьника с оценкой педагога;

- низкий уровень: отсутствие мотивация к изучению иностранного языка, низкий уровень знаний о культурной стороне жизни народов страны изучаемого языка, отсутствие необходимых умений для сценического выступления, несоответствие оценки школьника с оценкой педагога (низкая рефлексия).

Для определения мотивационно-ценостного показателя применялась анкета, направленная на выявление уровня мотивационной сферы школьников. Результаты анкетирования показали, что практически все школьники (95%), посещающие дополнительную услугу «иностраный язык» имеют высокую мотивацию к изучению английского языка.

Результаты диагностического исследования выражены в критериях, которые соответствуют: задание выполнено в полном объеме, цель достигнута – оценка «отлично», задание выполнено частично – оценка «хорошо», задание выполнено не

в полном объеме – оценка «удовлетворительно», задание не выполнено оценка является «неудовлетворительной».

Для определения когнитивного показателя использовалось тестирование, направленное на выявление у школьников степени знаний традиций, норм, морали и правил поведения в стране изучаемого языка.

Деятельностный показатель направлен на определение степени овладения коммуникативными умениями, необходимые школьниками для применения в театральной деятельности. Выше показано, что для выступления на сцене перед аудиторией школьникам необходимо сформировать умения коммуникативной деятельности в трех ее составляющих, так как письменная речь не всегда применима в театральных постановках. В основном, в выступлениях перед зрительской аудиторией превалируют говорение и аудирование как продуктивные виды речевой деятельности, чтение используется в меньшей степени и только в тех случаях, когда чтение текста требует сценарный ход.

Оценочный показатель связан с рефлексией школьников, что есть «размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояние; склонность к самоанализу» [Краткий психологический словарь 2010: 225]. Рефлексия непосредственным образом ведет к развитию самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком. «Самостоятельная учебная деятельность – это совокупность, вернее, системная совокупность (система) учебно-познавательных действий, выполнение которых характеризуется самостоятельностью обучающихся, т. е. система действий, которым свойственна познавательная самостоятельность» [Гиниатуллин 1990]. Деятельность педагога дополнительного образования направлена на формирование умений школьников учиться самостоятельно.

Таким образом, представленный выше диагностический аппарат позволит в большей степени верно определить уровень сформированности коммуникативных умений школьников, направленных на применение их в сценической деятельности, в условиях дополнительного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-ов и фак. ин. яз. высш. пед. зав. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
- Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: уч. пос. к спецкурсу. – Свердловск, 1990. – 95 с.
- Краткий психологический словарь / авт-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Изд. 2-е испр. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 318 с.
- Сличная Н. В. Диагностика сформированности у будущих менеджеров туризма готовности к поликультурному взаимодействию. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007. – 38 с.
- Сергеева Н. Н., Свалова Е. В. Психологическая диагностика уровня готовности младших школьников к обучению иностранному языку // Казанская наука. – 2014. – № 12. – С.231-234.

УДК 81'42

Кукушкина К. С.

Екатеринбург, Россия

**СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ:
ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ОСНОВНЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ**

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «смысловое чтение» и «стратегии смыслового чтения». Приводятся классификация стратегий чтения.

Ключевые слова: смысловое чтение, стратегии чтения.

Сведения об авторе: Кукушкина Ксения Сергеевна, аспирант ИИЯ.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
e-mail: kukuschkina_xenia@mail.ru

Kod BAK 10.02.01

Kukushkina K. S.

Ekaterinburg, Russia

**MEANING READING:
DETERMINATION, MAIN
CHARACTERISTICS**

Abstract. In this article are considered definitions “meaning reading” and “strategies of meaning reading”. There are also classification of reading strategies.

Keywords: meaning reading, reading strategies.

About the Author: Kukushkina Kseniia Sergeevna, student of the Institute of Foreign Languages.

Place of study: Ural State Pedagogical University.

Обучение, получение новых знаний невозможно без обращения к тексту. Именно работа с различными текстовыми материалами приводит к повышению уровня знаний, умений, навыков.

Согласно результатам всемирных исследований PISA, где проверяется читательская грамотность, Россия имела не самые высокие результаты (39 место из 57 в 2006 году) по данному критерию [Kitsing 2008: 7]. Следствием этого стали производиться новые изменения в сфере образования и начинают прорабатываться ФГОСы на всех уровнях обучения. Одним из ключевых моментов становиться ориентация на получение в качестве результата обладание различными компетенциями, которые являются результатами универсальных учебных действий (УУД). И здесь особую роль имеет смысловое чтение как метапредметный результат.

Что же понимают под понятием «смысловое чтение»? Существуют различные взгляды на данное определение. Согласно «Примерной основной образовательной программе

начального образования» смысловое чтение – это «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» [Примерная программа 2009: 98].

В статьях В. А. Сапа и других педагогов, смысловое чтение трактуется как «вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста» [Сапа 2014: 3].

Как мы видим, второе определение является более широким, чем первое, так как именно в первом можно увидеть основные составляющие смыслового чтения, а именно:

- умение определять цель чтения;
- умение выбирать вид чтения, необходимый для достижения цели;
- умение извлекать необходимую информацию из различных видов источников (печатных, звучащих);
- умение свободно ориентироваться в текстах различных стилей;
- умение понимать и оценивать язык СМИ [Козленко].

Таким образом, смысловое чтение является сложным явлением, целью которого является «максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлечённую информацию» [Артёмова]. Для формирования данных умений педагогу необходимо научить обучающихся: 1) читать осознанно, 2) выбирать правильные пути для извлечения требуемой информацией, 3) выделять особенности различных стилей текста.

Как этого достичь? Во-первых, обучающийся твердо должен знать для чего он читает тот или иной текст, т.е. он знает, где в дальнейшем ему пригодится данная информация. Это приводит к развитию навыков целеполагания и планирования и как результат входит в общие компетенции.

Во-вторых, обучающийся должен овладеть различными стратегиями чтения для эффективного, устойчивого понимания

содержания теста. О стратегиях чтения речь пойдёт ниже.

В-третьих, педагогу следует работать с тестами различных стилей и жанров, для того, что бы обучающийся видел и мог понимать весь спектр текстовой информации. Только благодаря работе с текстами различных стилей, обучающийся сможет в качестве результата свободно работать с ними.

Деятельность педагога в рамках вышеупомянутых направлениях является трудоёмкой, особенно если речь идёт об иностранном языке. В связи с переходом на новые ФГОСы, меняется и взгляд на ИЯ, теперь язык это не цель обучения, а средство достижения цели. И здесь мы вновь обращаемся к тексту как к носителю информации.

Возвращаясь к первому определению смыслового чтения, мы увидим, что обучающимся необходимо извлекать так же информацию из звучащих текстов. Таким образом, текст (в рамках обучения смысловому чтению) – это различным образом оформленная информация, например письменный текст, аудиозапись, видеозапись, диаграмма и т.д. Даже речь педагога на занятии является так же текстом для обучающихся, который следует осмыслить, извлечь из него необходимую информацию.

Одним из способов развития навыков смыслового чтения является стратегический подход. Существует большое количество учебных стратегий, например Р. Оксфорд выделяет свыше 60 стратегий, которые она разделяет на 2 категории: основные и вспомогательные [Милованова 2015: 64].

Под стратегиями смыслового чтения понимаются «различные комбинации приёмов, которые используют учащиеся для восприятия графически оформленной текстовой информации, а также её переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [Сапа 2014: 5]. Более широкое определение стратегиям дает Н. Н. Сметанникова – «это путь, программа действий читателя по обработке различной информации текста» [Сметанникова 2011: 40].

Н. Н. Сметанникова выделяет 7 типов стратегий смыслового чтения:

- «стратегии предтекстовой деятельности;

- стратегии текстовой деятельности;
- стратегии послетекстовой деятельности;
- стратегии работы с объёмными текстами;
- стратегии компрессии текста;
- общеучебные стратегии;
- стратегии развития словаря» [Сапа 2014: 5].

Каждый тип стратегии реализуется через приёмы. Так, например к стратегиям предтекстовой деятельности относятся такие приёмы как: «мозговой штурм», «гlossарий», «батарея вопросов» и «рассечение вопроса». Целью данных стратегий является активизация имеющихся знаний и лексики, формирование мотивации к работе с текстом.

Приёмы «чтение вслух», «чтение про себя с вопросами», «чтение про себя с пометками» и «чтение с остановками» соотносятся со стратегиями текстовой деятельности. Данные стратегии направлены на развитие вдумчивого чтения и управление процессом понимания текста.

Для 3 типа стратегий характерны такие приёмы как «тайм-аут», «таксономия Блума», «отношения между вопросом и ответом» и «проверочный лист». В основном направлены на контроль и оценку понимания смысла текста.

Приёмы «соревнуемся с писателем», «ориентиры предвосхищения», «экскурсия по книге», «цитаты» и т.д. являются стратегиями работы с объёмными текстами. Данные приёмы используются для мотивации прочтения книги и для составления логико-смысловой структуры текста [Артёмова].

Стратегия компрессии текста имеет один приём «аннотация-краткий пересказ-пересказ», целью которого является научить сжимать информацию текста, а затем представлять её с различной степенью подробностей.

Общеучебные стратегии это «знаю - хочу узнать - узнал» и «граф-схемы «Кольца Венна»». Используются для актуализации знаний и графического способа представления текста.

Стратегии развития словаря направлены на работу со словом: актуализация, запоминание, развитие лексической догадки по контексту и составление тематического словаря. Приёмы данного вида стратегий следующие: «обзор словаря»,

«аналогии» и «постепенная догадка по контексту».

Сформированные навыки смыслового чтения характеризуются также формированием критического мышления. «Критическое мышление означает процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть» [Артёмова]. И иногда человек может столкнуться с тем, что он вынужден корректировать своё мнение, а иногда и полностью от него отказаться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Артёмова Т. А., Бурмакина А. И., Галуза М. А., Грачёва Л. Н., Мосальгина О. А., Попова А. С. Понятие смыслового чтения. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/ucitelamv/home/ctotakoe-smyslovoe-ctenie> (дата обращения: 16.01.2018).

Козленко Л. Н. Современный подход к формированию навыка смыслового чтения. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/632538/> (дата обращения: 14.01.2018).

Милованова Л. А. Обучение стратегиям иноязычного чтения // Известия ВГПУ. Педагогические науки. Методические исследования. – 2015. – № 1 – С. 63-66.

Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009 – 201 с.

Сапа А. В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! – 2014 – № 10 – С. 2-9.

Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. – М.: Баласс, 2011. – С. 128.

Kitsing M. PISA 2006 Estonian results. – Tartu: Ministry of Education and Research, External Evaluation Department, 2008. – P. 23.

Сергеева Н. Н. Литературно-исторический подход в обучении иностранному языку (на материале домашнего чтения). – Екатеринбург, 1999. – 100 с.

УДК 37.016:811.111:37.013.83

Левикова Т. И.

Екатеринбург, Россия

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА
«ENGLISH TEA» ПРИ
ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические особенности взрослых и их влияние на обучение английскому языку, перечислены основные принципы работы со взрослыми учащимися и представлена структура курса «English tea».

Ключевые слова: психологические особенности, обучение взрослых, андрагогика, английский язык, учебные курсы, методика преподавания английского языка.

Сведения об авторе: Левикова Татьяна Игоревна, учитель английского языка, магистрант Института Иностранных Языков.

Место работы: МАОУ СОШ 76 г. Екатеринбург.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: tolphina@gmail.com

Код ВАК 10.02.01

Levikova T. I.

Ekaterinburg, Russia

**METHODOLOGY
OF TEACHING
«ENGLISH TEA»
COURSE IN ADULT
EDUCATION**

Abstract. This article is devoted to psychological characteristics of adults and their influence on teaching of English. The main principles of work with adult students are enlisted and the structure of «English tea» course presented in the article.

Keywords: psychological characteristics, education of adults, andragogy, English, training courses, teaching methods of English.

About the Author: Levikova Tatiana Igorevna, teacher of English, master's degree program student of the Institute of Foreign Languages.

Place of employment: School 76, Yekaterinburg.

Необходимость изучения иностранных языков в наши дни продиктована особенностями социально-экономической ситуации. Практически любая профессия требует знания разговорного иностранного языка, чаще всего английского. Желание изучать иностранный язык бывает связано не только с профессиональной деятельностью, но и со стремлением к самосовершенствованию, расширению жизненного кругозора, желанием обрести большую уверенность в себе. Это обуславливает появление дополнительных образовательных услуг. В настоящее время существует множество разнообразных

курсов для обучения взрослых, которые базируются на теоретическом и практическом освоении языка. При недостаточном количестве упражнений на разговорную речь, у учащихся возникают сложности в общении на языке. Они неспособны выразить свои мысли без анализа и перевода. Эти проблемы исключают метод языковой практики. В этом случае язык находится в непосредственной связи с мышлением с самого начала обучения.

В данной статье рассматриваются психологические особенности взрослых и их влияние на обучение английскому языку и перечисляются основные принципы работы со взрослыми учащимися, а также представляется структура курса «English tea».

По сравнению с фундаментальными исследованиями в области психологии обучения дошкольника и школьника, психология взрослых обладает менее обширными сведениями. Однако, формирование человека и всестороннее развитие его личности не ограничивается периодами детства и ранней юности. К 18-20 годам наступает период «пика» физиологических потенциалов, вместе с чем возрастает работоспособность человека. Это свидетельствует о высокой обучаемости в данный период [Ананьев 1972: 97]. В дальнейшем обучаемость взрослого не снижается. В различные периоды взрослости развитие физиологических функций организма происходит неравномерно, но они становятся взаимосвязанными, что позволяет компенсировать недостаточное развитие одной функции (например, памяти), за счет другой (например, мышления) [Степанова 1981: 63].

Достаточная функциональная база позволяет взрослым развивать свои знания в различных областях, а жизненный опыт и практический интеллект способствуют обучению.

Учащиеся разных возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего хотят научиться говорить на этом языке [Гальскова, Гез 2008: 166]. Для овладения разговорной речью, во-первых, необходимо, чтобы в своей устной (разговорной) речи учащиеся использовали специфические для этой речи лексические и грамматические средства, а во-вторых, необходимо, чтобы эта речь носила

характер естественного диалога, т.е. такого диалога, который создается самими учащимися в процессе общения с учителем или другими учащимися [Беляев 1959: 101].

В ходе исследования нами был разработан курс «English tea» для обучения взрослых английскому языку, основанный на методических и психолого-педагогических рекомендациях по работе с учащимися данного возраста. Курс составлялся на основе следующих принципов:

1. Представленный в курсе материал должен сразу приносить пользу учащимся.

2. Материал должен иметь непосредственное отношение к повседневной жизни каждого из обучающихся.

3. Атмосфера в группе должна быть дружелюбной, чтобы каждый чувствовал себя комфортно.

4. Презентация материала должна быть увлекательной.

5. Обучение должно проходить в обстановке взаимного уважения, чтобы учащиеся получили возможность поделиться своими мыслями.

6. Во время курса не должен использоваться родной язык, чтобы участники привыкали максимально использовать ресурсы иностранного [Effective Adult Learning 2012: 1].

Для выполнения каждого из принципов было принято следующее:

- Был отобран наиболее используемый лексический материал.

- Темы занятий обсуждались с участниками, были учтены предпочтения каждого.

- Для достижения дружелюбной атмосферы в начале каждой встречи использовалось упражнение «Ледокол», и вопросы на знакомство.

- Были использованы различные методики, такие как ролевая игра, викторина, квест, мозговой штурм, дебаты, быстрые свидания; часто использовались видео- и аудиоматериалы, наглядность для поддержания интереса участников.

- В начале каждого занятия озвучивались правила разговорного клуба:

- we are always polite to each other

- we don't correct mistakes
- we don't speak Russian

Эти правила были введены, чтобы помочь участникам максимально эффективно заниматься и избежать боязни допустить ошибку.

Курс «English tea» состоит из 30 уроков на различные темы, например, «Еда», «Эмоции», «Путешествия», «Разговор по телефону», «Хобби» и т. д. Также проводились занятия на знакомство с традициями стран изучаемого языка: «Хэллоуин», «День Благодарения», «Рождество». Каждый урок включает в себя знакомство с новой лексикой и отработку ее в парах или группах, обсуждение проблемных вопросов по теме занятия.

Например, знакомство с новой лексикой на Рождественском занятии проходило в форме викторины запахов. Учащиеся разделились на две команды, им по-очереди предлагалось с закрытыми глазами угадать запах – символ праздника, после чего команды делились разгаданными словами и знакомились с неизвестными. В качестве обсуждения была предложена тема «New Year Resolutions»: участники обсуждали популярные рождественские обещания и их эффективность. Для закрепления новой лексики учащиеся поиграли в игру «Pictionary» на Рождественскую тему.

В конце каждой встречи учащимся предлагаются игры на английском языке, такие, как «Мафия», «Стикеры», «Spyfall», «Крокодил», «Alias».

Фокус-группа нашего исследования состоит из 10 человек, был сделан предварительный анализ умений учащихся на входе, результатом будет анализ умений на выходе в мае 2018 года. Исследование проводилось в монологической и диалогической речи, по таким параметрам, как содержание, фонетика, лексика, грамматика, взаимодействие участников и беглость.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ананьев Б. Г., Степанова Е. И. (ред.). Развитие психофизиологических функций взрослых людей. – М., 1972. – 245 с.

Беляев Б. В. Психология овладения иностранным языком: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1959. – 552 с.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. – Л., 1981. – 81 с.

Effective Adult Learning. Northwest Center for Public Health Practice. – Washington, 2012 – 30 p.

УДК 372.881.1:373.31::376.37

Маркова М. Г.

Новомосковск, Россия
**ОПЫТ РАБОТЫ ПО
ПРЕОДОЛЕНИЮ
ДИСГРАФИЧЕСКИХ
НАРУШЕНИЙ В РАМКАХ
ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА
РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК
ОСНОВА РАБОТЫ ПО
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ
ДИСГРАФИИ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Дисграфия – достаточно распространенное явление в письменных работах учащихся начальной школы. Данная статья раскрывает особенности дисграфических нарушений и говорит о возможных причинах их возникновения. Приведенные в статье направления работы по преодолению нарушений письма в рамках обучения русскому языку можно использовать в качестве основополагающих при работе по предупреждению возникновения дисграфии при обучении иностранной графике.

Ключевые слова: *дисграфия, дисграфические нарушения, иностранные языки, младшие школьники, обучение письму.*

Сведения об авторе: Маркова Марина Геннадьевна, учитель английского языка, аспирант кафедры немецкого языка ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Место работы: МБОУ «СОШ № 17» г. Новомосковск Тульской обл.

Контактная информация: 301666 г. Новомосковск, пр. Победы, 4.
e-mail: Alatial_1990@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Markova M. G.

Novomoskovsk, Russia
**THE EXPERIENCE
OF WORK FOR OVERCOMING
DYSGRAPHIC VIOLATIONS
IN THE FRAMEWORK OF
RUSSIAN LANGUAGE
WRITING TRAINING AS THE
BASIS OF WORK FOR
PREVENTING THE DYSGRAPHY
ON THE FOREIGN
LANGUAGES LESSONS**

Abstract. Dysgraphia is a fairly common phenomenon in the written works of primary schoolchildren. This article reveals the features of dysgraphic violations and indicates the possible reasons for their occurrence. The directions of work for overcoming writing violations in a process of Russian language teaching from this article can be used as fundamental in the work for preventing the emergence of dysgraphia while teaching foreign graphic.

Keywords: *dysgraphia, dysgraphic violations, a foreign languages, junior schoolchildren, a writing violation, writing training.*

About the Author: Markova Marina Gennadiyevna, the teacher of English, post-graduate student of the Chair of German language of L. Tolstoy State Pedagogical University.

Place of employment: Novomoskovsk "Secondary school № 17".

В настоящее время педагоги нередко сталкиваются с явлением, когда ребенок, безукоризненно зная все правила и обладая всеми теоретическими предпосылками к грамотному письму, вдруг совершает ошибки. Что это? Безграмотность? Невнимательность? Педагогическая запущенность? Ответ, однако, кроется в сфере исследований коррекционной педагогики. Подобное нарушение письменной речи в логопедической науке принято называть дисграфией. То, что педагоги подчас считают безграмотностью, является, по сути, расстройством процессов письма, проявляющимся в смещениях, пропусках, перестановках букв и слогов, имеющих стойкий и повторяющийся характер.

Определения данного понятия были даны такими учеными, как Н. В. Новоторцева, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев. И. Н. Садовникова не только подробно описала признаки проявления дисграфии, но и предложила методику по преодолению различных её видов. Все определения сходятся в одном: дисграфия – это не заболевание, а отклонение в формировании процесса письма, вызванное рядом факторов и преодолеваемое путем грамотного педагогико-коррекционного вмешательства.

Признаки дисграфии можно увидеть не только в работах детей с ОВЗ, но и у абсолютно здорового и интеллектуально развитого ребенка. Причины этого могут быть различны: недостаточный уровень сформированности высших психических функций, трудности в дифференциации фонем, отражение неправильного произношения слова на письме, нарушение языкового анализа и синтеза. В целом, все приведенные причины указывают на несформированность определенных операций процесса письма. Сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена была разработана официальная классификация дисграфии, на основе которой разрабатывается система коррекционного воздействия для преодоления каждого из представленных видов дисграфий.

Перед современными педагогами, таким образом, стоит важная теоретическая и практическая задача – изучение нарушений процесса формирования письменной речи у младших школьников и разработка новых коррекционно-

развивающих технологий, позволяющих не только преодолеть данные нарушения, но и стимулировать развитие языковых способностей ребенка.

Многочисленные исследования показывают, что в последнее десятилетие растет число учащихся, письмо которых изобилует разнообразными орфографическими ошибками, имеющими тенденцию приобретать стойкий характер. Этим обусловлена значимость проблемы совершенствования письменной речи, отмечаемая педагогами и логопедами. Нарушение формирования орфографического навыка обуславливает низкое качество письменной речи, отрицательно сказывается на успеваемости детей по русскому языку и другим школьным предметам и может служить причиной не только школьной, но, в дальнейшем, и социальной дезадаптации индивидуума в современном обществе.

Нарушения в письменной речи не проявляются опосредованно. При обучении иностранным языкам перед педагогом возникает схожая же проблема: ребенок допускает ошибки в словах. Конечно, это можно объяснить различием звукобуквенного состава слов другого языка, сложностью в написании новых для ребенка слов, невозможность, подчас, соотнести слышащийся звук с графическим буквенным образом. Но причина, однако, часто все та же: дисграфические нарушения проявляются и при обучении письму на иностранном языке. Это связано с тем, что в первом классе при обучении письму на родном языке дети не сталкиваются с написанием больших по буквенному составу слов и «подмена» букв здесь еще не вызывает тревогу. А при несформированности навыка письма такие нарушения будут спроецированы уже и на другой язык. Поэтому и работа по преодолению подобных нарушений должна вестись параллельно при обучении и родному, и иностранному языкам.

Несмотря на то, что проявление дисграфии при обучении письму на иностранном языке имеет свои особенности, к сожалению, в настоящий момент в России не существует полноценной методики по преодолению, а, самое главное, по предупреждению подобных нарушений. Все существующие приемы опираются на систему коррекционно-педагогического

воздействия, созданную для преодоления дисграфий при письме на русском языке. Рассмотрим более подробно существующие в настоящее время методики.

Для работы по преодолению нарушений письма у младших школьников коррекционной работы по преодолению речевых нарушений будет недостаточно. Педагоги-психологи и логопеды рекомендуют, в первую очередь, заострить внимание на формировании психологических процессов: внимания, памяти, мышления и т. д. Данный аспект очень важен, ведь при обучении иностранному языку, а, в особенности, письму на иностранном языке, недостаточная сформированность высших психических функций приводит к возникновению у учащихся трудностей в усвоении новых знаний.

В последние годы большой популярностью благодаря ее эффективности пользуется метод нейропсихологической коррекции, предложенной Анной Владимировной Семенович, в основе которого лежит воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза. [Семенович 2007: 302] Сенсорное воздействие активирует развитие всех высших психических функций. Для подобной работы можно опираться методику, предложенную в книге «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза». Но так как система Анны Владимировны направлена, прежде всего, на детей, имеющих серьезные отклонения в развитии, то упражнения в данном случае следует разрабатывать более тщательно: задания следует подбирать те, которые удобны для выполнения в классе (например, исключаются упражнения с исходным положением лежа) и которые наиболее подходят под формат урока русского (или иностранного) языка или развития речи.

Среди подобных упражнений можно выделить те, которые направлены на формирование одновременных и смежных взаимодействий развитие слухоречевой и зрительной памяти, внимания, а также интеллектуальных процессов.

К примеру, при формировании одновременных и смежных взаимодействий можно использовать прием рисования на доске или листе бумаги сначала поочередно каждой рукой, а затем одновременно обеими. Важно, чтобы двигались обе руки –

в одну сторону, в противоположные, навстречу друг другу и т. д. На начальных этапах работы ребенок рисует прямые линии – вертикальные, горизонтальные, наклонные; затем – круги, овалы, восьмерки; одинаковые и разные фигуры на левой и правой половинах листа. Данное упражнение эффективно ввиду относительной простоты выполнения и отсутствием необходимости какого-либо дополнительного оборудования для организации его выполнения.

Для работы по развитию слухоречевой и зрительной памяти широко используется упражнение «Зашифруй предложение». Для запоминания даются короткие завершённые высказывания, например: «*Птица села на ветку*», «*Дети играли в мяч*» и т. д. Необходимо «зашифровать» предложение с помощью условных изображений так, чтобы запомнить его (например: *птица + ветка + стрелка* и т. п.). При этом у ребенка формируется умение соотносить символ с конкретным смыслом, что формирует умение соотносить звук с определённым зрительным образом.

Подобные упражнения являются универсальными, так как могут проводиться как в индивидуальной или групповой форме с детьми, имеющими нарушения, так и в рамках обычного урока на этапе разминки и/или физкультминутки. Такие упражнения не только можно, но и даже нужно включать в ход урока, так как для младших школьников на этапе овладения письмом очень важен момент предупреждения дисграфических нарушений, ведь проблему лучше предупредить, чем потом бороться с уже возникшей.

Для работы непосредственно по преодолению нарушений письма рекомендуется использовать учебные пособия И. Н. Садовниковой, Г. Г. Мисаренко, Р. И. Лалаевой, Л. Н. Ефименковой.

Работу по преодолению нарушений процесса письма (не письменной речи, а графо-моторного навыка) предлагается вести одновременно в нескольких направлениях: развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений; развития зрительного гнозиса; расширение словарного запаса, обогащение активного словаря.

При работе по уточнению и закреплению дифференциации звуков следует опираться на анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный.

При работе сначала уточняется артикуляция и «звучание» звука с опорой на зрительное, слуховое и тактильное восприятие, кинестетическое ощущение. Затем интересующий звук выделяется на фоне слога, слова, предложения, текста. Параллельно ведется работа по определению наличия и места звука в слове (начало, середина, конец) и места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого произносится, перед каким звуком слышится в слове) [Садовникова 1995: 147].

После уточнения правильной артикуляции отдельных звуков проводится работа по их дифференциации. Она схожа с работой по уточнению произносительной характеристики каждого звука, но цель ее не научиться произносить звук, а выделять его в звучащей речи. При этом у ребенка должно сформироваться представление о том, что каждый звук соотносится с определенной буквой. Для этого можно предложить учащемуся нарисовать слово, начинающееся на данный звук, написать букву, выписать слова, имеющие в своем составе тот или иной звук.

Опираясь на методику Ирины Николаевны Садовниковой, можно для работы со звуками рекомендовать следующие задания:

1) Назвать гласные в выбранном слове. Подбираются слова, произношение которых не отличается по написанию (*лужа, пила, лом, канава*);

2) Выделить гласные звуки, найти соответствующие им буквы;

4) Разложить картинки под определенным сочетанием гласных. Примерные картинки: *рама, окна, луна, рука, горка, каша, сумка, астра, кошка, лодка*.

Для закрепления слогового анализа и синтеза предлагается:

1) Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.

2) Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: буз, лода, каа, каа даа.

4) Составить слово из слогов, данных в беспорядке (*нок, цып, ле, точ, лас, ка*).

Параллельно с работой по звукобуквенной дифференциации проводится работа по развитию фонематического анализа и синтеза.

Первоначально работа строится на основе вспомогательных средств: карточек с изображениями, графической схеме слова.

После того, как ребенок научится соотносить звук и букву с опорой на зрительный материал, можно начинать работу по переводу фонематического анализа без материальной опоры, которая впоследствии позволит проводить фонематический анализ в уме. В итоге, ученики учатся определять количество звуков в слове и их последовательность звуков, не называя слова, а на основе умственных представлений.

На данном этапе могут быть предложены следующие задания:

1. Придумать слова с заданным количеством звуков.
2. Подобрать картинки, в названии которых 4-5 звуков.
3. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинки не называются).

Основополагающим здесь является принцип последовательно усложнения материала, позволяющий ребенку почувствовать себя более уверенным, так как на начальных этапах количество неудач сводится практически к нулю.

Для развития зрительного гнозиса необходимо вести одновременную работу по развитию зрительного восприятия, узнавание цвета, формы и величины, расширению объема и уточнение зрительной памяти, формированию пространственных представлений, что в итоге приводит к развитию зрительного анализа и синтеза.

С целью развития предметно-зрительных представлений активно используются задания на узнавание букв (буквенный гнозис): найти букву среди ряда других букв; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести

контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга.

В идеале подобная профилактическая работа с детьми должна проводиться до их поступления в первый класс, но в ходе сложившейся обстановки далеко не все дети имеют возможность посещать детские сады в связи с их нехваткой. Родители зачастую не обладают соответствующими знаниями, поэтому тяжесть предотвращения нарушения письма часто ложится на плечи учителя, так как наличие педагога-логопеда в школе – редкость.

Своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования его навыков чтения и письма, всей учебной деятельности составляют основу для поиска приёмов и определения содержания эффективной работы педагога по предотвращению и преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Данная работа будет более эффективна, если строить её с учетом особенностей формирования психологической базы речи, а также с использованием специально подобранных методов и приемов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Карасева Н. Л. Анализ специфических ошибок письма у учащихся начальных классов // Изучение нарушений письма и чтения: Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. 14-16 сентября 2004 г. Москва. – М.: Изд. Московского соц.-гуманитарного ин-та, 2004. – С. 106-111.

Коррекция нарушений письменной речи: учебно-методическое пособие / под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007. – 208 с. – Коррекционная педагогика

Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Книга для логопедов. – М.: Владос, 1997. – 257 с.

УДК 372.881.11.1 :371.321

Молчанова М. Л.

Новоуральск, Россия

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассматривается понятие современного урока английского языка в свете внедрения новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: ФГОС, федеральные государственные образовательные стандарты, педагогические технологии, уроки английского языка, английский язык, методика преподавания английского языка, методика английского языка в школе.

Код ВАК 13.00.02

Molchanova M. L.

Novouralsk, Russia

**TRADITIONS AND
INNOVATIONS IN THE
MODERN ENGLISH LESSON**

Abstract. The article is concerned with the notion of the modern English lesson created according to the new educational standards.

Keywords: federal State Educational Standard, pedagogical technologies, English language lessons, English, English teaching methods, English language methods at school.

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

Место работы: МАОУ «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.

Что такое современный урок ФГОС? Существует много мнений по этому поводу.

Современная жизнь отличается быстрыми темпами развития, высокой мобильностью, для молодого поколения появляется большое количество возможностей. Выйдя из стен школы, выпускник должен продолжить саморазвиваться и самосовершенствоваться, а для этого необходимо научиться определённым способам действий.

Современная жизнь предъявляет сегодня человеку жёсткие требования – это высокое качество образования, коммуникабельность, целеустремлённость, креативность,

качества Лидера, а самое главное – умение ориентироваться в большом потоке информации.

Подготовка учеников к жизни закладывается в школе, поэтому требования к образованию сегодня меняют свои приоритеты: знаниевая составляющая уступает место развивающей.

Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но при всём многообразии – урок остаётся главной формой организации учебного процесса. И для того, чтобы реализовать требования, предъявляемые Стандартами второго поколения, урок должен стать новым, современным.

Понятие современный урок неразрывно связано с понятием современный учитель. По словам руководителя проекта по разработке ФГОСов Александра Михайловича Кондакова «Стандарты второго поколения невозможны без учителя второго поколения»!

В новых Стандартах сформулированы требования к современному учителю: во-первых, это профессионал, который

- демонстрирует универсальные и предметные способы действий;
- инициирует действия учащихся;
- консультирует и корректирует их действия;
- находит способы включения в работу каждого ученика;
- создаёт условия для приобретения детьми жизненного опыта.

Во-вторых, это учитель, применяющий развивающие технологии.

В-третьих, современный учитель обладает информационной компетентностью. Достижение нового образовательного результата возможно при реализации системно-деятельностного подхода, который положен в основу Стандарта.

Поэтому, в первую очередь, меняются функции участников образовательного процесса: учитель из вещателя и передатчика информации становится менеджером. Главное для учителя в новой системе образования – это управлять процессом обучения, а не

передавать знания. Функции ученика – активный деятель. То есть учащийся становится активной Личностью, умеющей ставить цели и достигать их, самостоятельно перерабатывать информацию и применять имеющиеся знания на практике.

Чтобы не говорили нам стандарты, все равно главная личность на уроке – учитель. Он планирует урок, он его готовит, он незаметно его направляет в нужное русло. Поэтому, какой учитель, такой и урок. Раз в современном учителе сочетаются черты нового и традиционного, значит и современный урок представляет собой смесь традиций и инноваций.

Давайте теперь рассмотрим понятие современного урока. Что мы можем сохранить из традиционных подходов и технологий, а что нужно внести нового?

Проблемно-диалогическое обучение позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний.

На таких уроках, где используется проблемно-диалогический метод, ребята больше думают, чаще говорят, активнее формируют мышление и речь, им очень нравится, что они сами могут объяснить увиденные явления, формулы. Это мотивирует школьников к усвоению нового материала, включая в работу практически весь класс. Диалогический поиск решения, в отличие от изложенных готовых сведений, обеспечивает понимание нового знания каждым учеником. Данная технология используется мной при введении нового грамматического или страноведческого материала, а также на уроках развития монологической речи, навыков аудирования и чтения.

Уроки английского языка должны быть коммуникативными, т.е. их методическим содержанием должно являться концентрированное выражение и реализация всех принципов обучения иностранному языку. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре прослеживается на всех типах уроков: на уроках чтения, аудирования, монологической и диалогической речи, при обработке лексического и грамматического материала.

Проектное обучение обеспечивает сотрудничество всех участников образовательного процесса, возможность сочетания различных методов, осуществление личностно-ориентированного подхода к обучению. В УМК Кузовлева В.П.

каждый раздел заканчивается учебным проектом, подготовка к которому длится на всем протяжении изучения тем данного раздела. После урока обобщения следует урок подготовки проекта, а затем урок презентации проектов и их оценивание, которое осуществляется с трех точек: оценка учителем, оценка учащимися (взаимооценка) и самооценка.

Все эти технологии существовали и раньше. Может быть, мы и не задумывались, что они позволяют добиться не только предметных, но и метапредметных результатов.

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 четкому 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.

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.

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.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Мельникова Е. Л. Проблемный диалог, или как открывать знания с учениками. – М: АПКиППРО, 2002. – 168 с.

УДК 378.016:811.1

Парникова Г. М.

Якутск, Россия

**МЕТОДИЧЕСКИЕ
ТРЕБОВАНИЯ К
ОРГАНИЗАЦИИ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО
ВУЗА ИЗ ЧИСЛА
КОРЕННЫХ НАРОДОВ
ЯКУТИИ**

Аннотация. В статье представлено описание методических требований к организации учебного процесса для развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных народов Якутии при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, иностранные языки, неязыковые вузы, студенты, коренные народы, методика преподавания иностранных языков, методика иностранных языков в вузе.

Сведения об авторе: Парникова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки по техническим и естественным специальностям».

Место работы: Северо-Восточный федеральный университет.

Контактная информация: 677007, г. Якутск, ул. Кулаковского, 42.
e-mail: allerigor@yandex.ru

Код ВАК 13.00.02

Parnikova G. M.

Yakutsk, Russia

**METHODICAL
REQUIREMENTS TO THE
FOREIGN LANGUAGE
TRAINING OF STUDENTS
AMONG INDIGENOUS
PEOPLES OF YAKUTA AT
NON-LINGUISTIC
UNIVERSITY**

Abstract. In the article the description of methodical requirements to educational process of students among indigenous peoples of Yakutia while teaching a foreign language to develop learning independence at non-linguistic university is presented.

Keywords: learning independence, foreign languages, non-linguistic universities, students, indigenous peoples, method of teaching foreign languages, the methodology of foreign languages in the university.

About the Author: Parnikova Galina Mikhailovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages for Natural and Technical specialities.

Place of employment: North-Eastern Federal University.

Цель исследования – это построение, обоснование и апробация концепции развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных народов Якутии при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе регионально-

этнического подхода. Исследуемая категория обучающихся характеризуется определенными трудностями при изучении иностранного языка и особенностями национального характера, оказывающими влияние на организацию учебного процесса в неязыковом вузе [Парникова 2016: 83-84].

Методическое обеспечение выступает механизмом развития учебной самостоятельности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе регионально-этнического подхода. Методические требования к организации учебного процесса по иностранному языку являются важной составляющей для преодоления и профилактики трудностей студентов из числа коренных народов указанного региона и включают в себя:

- дифференциацию и индивидуализацию в применении методических средств и приемов работы с разными студентами обеих ступеней обучения, исходя из их индивидуальных трудностей в овладении изучаемой дисциплины и усвоением знаний, умений самостоятельной учебной деятельности;

- применение продуктивных копингов при адаптации к новым среде/условиям/ситуациям;

- употребление родного языка обучающихся (якутского, русского) при объяснении наиболее сложного иноязычного материала, нахождение в нем аналогов/параллелей/различий для адекватного понимания английского языка;

- групповую траекторию организации учебного процесса для преодоления инертности психических действий северян по вектору: учебная группа – работа в малых группах – студент;

- со-изучение языка и культуры стран изучаемого языка для инициирования диалога культур, воспитания толерантного отношения к другим ценностям, культурно-историческому наследию при бережном сохранении своеобразия своего народа и страны;

- практико-ориентированную и профессионально-направленную устремленность курса иностранного языка в неязыковом вузе;

- развитие ситуации успеха, создание положительной мотивации к учебной дисциплине, содержанию самостоятельной

учебной деятельности для формирования готовности к ее осуществлению средствами иностранного языка;

- создание благоприятной атмосферы, комфортной среды на занятии по иностранному языку, способствующей снижению уровня тревоги, нервозности, неуверенности в собственных возможностях обучающихся;

- стимулирование проявления личной активности, инициативы, самостоятельности через попеременное чередование активных и интерактивных методов, средств, приемов обучения иностранному языку для преодоления коммуникативно-речевой пассивности;

- постепенное включение студентов в самостоятельную учебную деятельность средствами иностранного языка с последовательным усложнением, создание положительного настроения, уверенности в своих возможностях;

- одновременную нагрузку слухового и визуального каналов студентов при восприятии информации, объяснение грамматического материала в виде схем и таблиц, исходя из присущей особенности студентов воспринимать окружающую действительность и оперировать образами.

Применение перечисленных требований к организации учебного процесса по иностранному языку со студентами-северянами в значительной степени облегчает достижение уровня иноязычной компетенции, указанного в нормативных документах высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Парникова Г. М. Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в Республике Саха (Якутия) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 8. – С. 83-87.

Сергеева Н. Н., Митрофанова К. А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 111-115.

Natalia N. S. Foreign Language Communicative Competence in the Field of Professional Activity: Model and Method Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 154. – № 1-538. – С. 250-259.

УДК 81'271.2

Скопова Л. В.,
Соколова О. Л., Лапина В. Ю.

Екатеринбург, Россия

**ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ
УСПЕХА ДЕЛОВЫХ
ПЕРЕГОВОРОВ МЕЖДУ
ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ
РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУР**

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме деловых переговоров в условиях межкультурной коммуникации. Авторами рассматриваются основные критерии переговорного процесса, варьирующиеся в зависимости от культурной принадлежности участников. Рассматриваются 12 базовых переменных величин, учет которых приводит к успешным международным переговорам и заключению выгодных договоров.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, деловые переговоры, базовые критерии, переменные величины.

Сведения об авторах: Скопова Людмила Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Соколова Ольга Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков.

Лапина Валентина Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519.
e-mail: inlingua@usue.ru

Код ВАК 24.00.01

Skopova L. V.,
Sokolova O. L., Lapina V. Y.

Ekaterinburg, Russia

**THE BASICS OF
SUCCESSFUL CROSS-
CULTURAL BUSINESS
NEGOTIATIONS**

Abstract. The article focuses on the important issue of conducting business negotiations in multicultural settings. The authors present the basics of the business negotiation process and highlight their dependence on cross-cultural diversity. The article reviews 12 basic variables of international cross-cultural business negotiations that need to be taken into account in order to improve the quality of the negotiations outcomes and to sign profitable contracts.

Keywords: cross-cultural communication, business negotiations, negotiation basics, negotiation variables.

About the Authors: Skopova Ludmila Valentinovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Sokolova Olga Leonidovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages.

Lapina Valentina Yurievna, Senior Teacher of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State University of Economics.

Проведение успешных переговоров с представителями различных культур требует от участников знания особенностей межкультурных коммуникаций, а также объективных законов заключения договоренностей. Существует ряд факторов, влияющих на удачное заключение контрактов, когда обе стороны переговорного процесса получают выгоду. Особую роль в успехе имеет предварительная специальная подготовка участников, их обучение специфике межкультурного общения, в частности, с представителями данной конкретной культуры, знакомство с определенными факторами и критериями, составляющими любые переговоры [Demorgon 2010].

По мнению С. Вайса и В. Стрип, существует двенадцать основных критериев проведения международных переговоров, вариативных в соответствии с культурными особенностями участвующих представителей [Weiss, Strip 1995]. Рассмотрим более детально каждую из предложенных переменных величин.

1. Фундаментальная концепция процесса переговоров. В разных странах по-разному относятся к проведению переговоров. Американцы рассматривают этот процесс как поединок, где следует выиграть, а соперник должен проиграть. В международной практике переговоры рассматриваются в виде дебатов, проводимых по общеустановленным правилам. Все обсуждаемые позиции должны выражаться четко в эксплицитной форме, чтобы избежать экивоков и разночтения.

2. Критерии для выбора участников переговорного процесса. Здесь учитывают опыт участника, статус (стаж работы, пол, политические предпочтения), компетентность в вопросе и теме переговоров, а также персональные характеристики (приветливость, внушение доверия).

3. Тема переговоров. Выделяют четыре основных типа вопросов, требующих обсуждений на деловых переговорах. Базовые вопросы касаются установки цен и объемов продаж, вопросы взаимоотношений предусматривают соответствие стиля поведения участников созданию обстановки взаимного доверия. Третий тип вопросов связан с организационными условиями, касающимися предварительных позиций участников, регламента и повестки дня. Четвертый тип вопросов

касается проблем репутации и уважения или точек разногласий внутри группы участников.

4. Забота о протокольном регламенте. Это связано с правилами презентации, требованиями и условностями, принятыми в разных странах.

5. Сложности контекста в процессе межкультурной коммуникации. Данный аспект связан с невербальной коммуникацией, например: понятием дистанции (пространства) между участниками, особенностей взгляда, жестов, молчания, позы и т. п.

6. Способы аргументации. Любые переговоры состоят из этапов, когда та или иная сторона пытается убедить своего контрагента в своей правоте, используя различные приемы аргументации и убеждения. Выдвигая свои цели, каждая сторона должна также уметь должным образом реагировать на контраргументы соперника.

7. Персональная мотивация. Достижение личных целей в переговорах значительно отличается у разных участников. Одни стараются быть предельно честными, а другие действуют в интересах своего предприятия, представителями которого они являются.

8. Проблема доверия. Каждый участник международных переговоров может гордиться своими достижениями: документацией, полученным опытом, персональной репутацией, (статусом, известностью, компетентностью, экспертными способностями). Существуют также правила ведения переговоров, позволяющие контролировать поведение участников и обеспечивать реализацию заключенных ранее соглашений.

9. Готовность к риску. В случае неуверенности, участники выражают некоторую осторожность и стараются не открывать сопернику деликатную информацию. Другой тип переговорщиков предпочитает открытость к новым новаторским решениям, творческий подход к нерешенным вопросам, нарушение директив руководства, поиск ответов на проблемные ситуации с целью заключения искомого договора.

10. Временной аспект. В большинстве западных стран действует правило «время – деньги», поэтому особую ценность имеют пунктуальность, соблюдение четких сроков поставок,

назначение деловых встреч заранее, выполнение периодов и условий контрактов.

11. Система принятия решений. В данном случае различают способ принятия решений как внутри группы участников переговоров, так и между данной группой и предприятием, которое они представляют.

12. Тип заключаемого договора. Многочисленные факторы влияют на выработку необходимого международного соглашения: особенности межкультурной коммуникации, доверие, кредитоспособность, релевантность вопросов, обязанности обеих сторон, последующая реализация заключенного договора и принятых решений.

Таким образом, успешность проведения международных переговоров представляет позитивный процесс, где обе стороны получают выгоду. Различные факторы влияют на успешный результат: соответствие действий одного из участников ценностным представлениям его соперника, применение адекватных способов и подходов в ходе переговорного процесса, чуткое отношение к чувствам и учет потребностей своего контрагента и др. [Скопова 2011]. Участник должен обладать рядом общекультурных компетенций: способностью к письменной и устной коммуникации на иностранном языке, готовностью к работе в иноязычной среде, обобщению, анализу, восприятию противоречивой информации, постановке конкретных целей и выбору адекватных способов заключения необходимого соглашения с представителями других культур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Скопова Л. В. Деловые переговоры в условиях межкультурной коммуникации (на французском языке с комментариями на русском языке): монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2011. – 196 с.

Demorgon J. Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques. – Paris: Economica, 2010. – 222 p.

Weiss S., Strip W. Negotiation with Foreign Business Persons. – New York: New York University, 1995.

УДК 378.016.811.111:378.016:51

Скробнева Т. Г.

Нижний Новгород, Россия

**ЛОГИЧЕСКИЕ И
МАТЕМАТИЧЕСКИЕ
ЗАДАЧИ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В
ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Аннотация. Статья рассматривает решение логических и математических задач на уроке английского языка как средство мотивирования к изучению непрофилирующего предмета в техническом вузе.

Ключевые слова: английский язык, методика преподавания английского языка, методика английского языка в вузе, технические вузы, логические задачи, математические задачи.

Код ВАК 10.02.04

Skrebneva T. G.

Nizhny Novgorod, Russia

**SOLVING LOGIC AND
MATHEMATICS PROBLEMS
IN TEACHING ENGLISH IN A
TECHNICAL UNIVERSITY**

Abstract. The article considers logic and mathematics problem solving to motivate students in learning English as a minor in a technical university.

Keywords: English, English teaching methods, English language teaching in a university, technical universities, logic problems, mathematics problems.

Сведения об авторе: Скробнева Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки».

Место работы: Нижегородский государственный технический университет.

Контактная информация: 603000, г. Нижний Новгород, Казанское Шоссе, 12, к. 406.

e-mail: kia@nntu.ru

About the Author: Skrebneva Tamara Grigorievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Nizhny Novgorod State Technical University.

Иностранный язык как дисциплина в техническом вузе отнюдь не принадлежит к предметам первостепенного интереса студентов, избравших инженерную профессию. Даже при том, что знание иностранного языка во многом определяет ценность (и, следовательно, конкурентоспособность) подготовленного специалиста, превосходящая важность профильных предметов остается для обучаемых бесспорной. Введение в профессию, осуществляемое на иностранном языке, воспринимается

студентами как нечто дополнительное, вспомогательное, а, значит, менее существенное, чем предметы по специальности.

Такой выбор вполне естественен для людей, которые еще на общеобразовательном этапе определили круг своих интересов, и многие из них избрали специальные школы (или классы), где преподавание физики и математики – основ инженерного дела – ведется по программам углубленного изучения. Занятие иностранным языком (в подавляющем большинстве случаев английским) в значительной мере зависит от того, насколько серьезен подход к преподаванию иностранного языка в данной конкретной школе (в данном конкретном классе). Таким образом, пройдя конкурсный отбор при поступлении в вуз на основе результатов экзаменов по математике и физике, студенты являют собой весьма разнородный состав в плане подготовки по иностранному языку. Каждый обучающийся обладает собственным иноязычным опытом, который преподаватель стремится обогатить и, таким образом, повысить его значимость.

Одним из способов повышения авторитета иностранного языка, а также усиления мотивации изучения предмета, не являющегося профилирующим, могут послужить языковые упражнения, приближающие обучаемых к избранной профессиональной области. Таковым видится решение логических и математических задач на уроке английского языка. Как известно, математика считается дисциплиной ума, а логика позволяет выработать системный взгляд на окружающий мир. Думается, что даже простые тренировки способствуют совершенствованию анализа, правильного рассуждения и умозаключения, рациональной алгоритмизации мыслительных операций, способности доказывать и опровергать, что важно в любой сфере.

Вполне очевидно, что на начальном вузовском этапе содержание используемых примеров должно быть доступным для всех членов учебной группы; это означает, что задачи следует облекать в простой языковой материал, не вызывающий трудности понимания. Наиболее привлекательными в данной ситуации представляются задания из серии «занимательный» – «занимательная математика», «занимательная логика» и т. п. Помимо того, что такие упражнения дают возможность

применения нестандартного, творческого подхода в решении проблемы, они предоставляют удобный случай для совершенствования грамматики, обнаруживающей наибольшую трудность в освоении языка. Таким образом, преподаватель может выбрать задания в зависимости от того, на какой грамматической структуре следует сосредоточиться. Так, задание типа *Mike lives much nearer to the school than Nick and much farther from it than Victor. Who lives the farthest?* позволяет повторить степени сравнения прилагательных. Сходную цель может преследовать пример далее, заодно предьявляя структуру нереального условного наклонения: *If the horse were smaller than the rabbit and taller than the giraffe, who would be the tallest?* Вышеприведенный образец позволит преподавателю более наглядно продемонстрировать смысловое и структурное различие между *real condition* и *unreal condition*. Задание ниже напоминает студентам о форме *Past Continuous*: *Four friends were spending their time in different ways: one of them was reading a book, another was listening to the radio, the next two were watching television. What was John doing, if Victor was reading a book, Dan and John as well as Max and Dan were spending their time differently?* Следующая задача – это определенная тренировка *Present perfect* в действительном и страдательном залоге и сопоставление его с *Past Simple*: *When the teacher asked the students ‘who has broken the window’, the students answered the following: Pete said, ‘The window has been broken by Rob, but it is not Rick who has broken the window’. Rick said, ‘The window has been broken by Pete or by Rob’. Rob said, ‘Rick has broken the window’. The teacher knew that one of the three students was lying, and two of them told the truth. Who broke the window?*

Выбор материала определяется не только целевой грамматической структурой или лексическим наполнением, но и уровнем логической (математической) сложности, так чтобы задание соответствовало интеллектуальному потенциалу группы, которой оно предлагается. Таким образом, языковой источник может быть нарочито простым вербально, но достаточно сложным для решения, как, например, нижеследующий: $ABCDEF \times 3 = BCDEFA$, или сложным в

языковом плане, но не представляющим особой трудности для решения, как пример далее:

Mrs. Smith and Mrs. Jones had equal number of apples but Mrs. Jones had larger fruits and was selling hers at the rate of two for a penny, while Mrs. Smith sold three of hers for a penny.

Mrs. Smith was for some reason called away and asked Mrs. Jones to dispose of her stock. Upon accepting the responsibility of disposing her friend's stock, Mrs. Jones mixed them together and sold them of at the rate of five apples for two pence.

When Mrs. Smith returned the next day the apples had all been disposed of, but when they came to divide the proceeds they found that they were just seven pence short, and it is this shortage in the apple or financial market which has disturbed the mathematical equilibrium for such a long period.

Supposing that they divided the money equally, each taking one-half, the problem is to tell just how much money Mrs. Jones lost by the unfortunate partnership? [Maths is Fun].

Языковой материал учебных книг на этапе General English, применяемый для качественного приближения студентов группы к некоему общему уровню уже содержит задания, способствующие развитию анализа, синтеза и пр. логических мыслительных действий. Весьма часто предпочитаемым упражнением в них является кроссворд, поскольку легко и быстро увеличивает лексический запас обучаемого, предлагая операции определения слова по его дефиниции. Учебники иногда включают задания обратного, несколько усложненного характера, типа «угадайте, что это (кто это), прослушав дефиниции». Последние должны составляться самими студентами. Например, для определения предлагаются следующие слова: 1. doctor; 2. ill; 3. medicine, относящиеся к ключевому слову hospital. В этом случае, один из студентов, работающих в паре, должен составить дефиниции, с тем, чтобы партнер угадал значение подразумеваемого слова, не видя его [Moreton 2006: 110, 112, 150]. Безусловно, подобные упражнения весьма полезны для обогащения иноязычного вокабуляра, однако для людей технических способностей более ценными представляются задания текстового характера. Во-первых, небольшие тексты логико-математической направленности описывают ситуации действительности, знакомые

обучаемым. Во-вторых, они могут быть фабульными, и, значит, нетрудными для понимания и запоминания.

Получение правильного ответа – лишь одна из целей, которые преследует преподаватель, прибегая к рассматриваемому виду упражнений. Усложненной задачей способна стать установка, заставляющая студента аргументировать свое решение. В подобном случае целесообразно направить речь обучаемого в желательные лексико-грамматические формулы. Например, широко известная задача про лодочника, которому нужно перевезти на другой берег реки волка, козу и капусту, при условии, что все три груза лодка не выдержит [Riddles and Answers], просто побуждает превратить решение в тренировку форм глаголов в условных придаточных предложениях: *If he took the wolf first leaving the goat and the cabbage, the goat would eat the cabbage* и т. д. В таком случае целесообразно письменно оформить задание с уже заложенными в нем языковыми образцами для рассуждения, предоставляя обучаемому шаблон, по которому следует строить свою речь. Таким образом, аргументация, как задача более высокого порядка, чем просто сообщение ответа, требует продуманности формы ее проведения (например, письменной или устной), равно как и формы языкового содержания модели-образца.

Одним из способов предъявления шаблона для обоснования решения задачи может стать перевод с русского языка на английский, например, такой задачи: «Коля, Боря, Вова и Юра заняли первые четыре места в соревновании. На вопрос, какие места они заняли, трое из них ответили так: 1) Коля занял не первое, не четвертое место. 2) Боря занял второе. 3) Вова не был последним. Какое место занял каждый мальчик?»

Решение. Из первого и второго утверждений следует, что Коля занял третье место. Закончите решение [Тонких 1997: 235].

Опыт преподавания показывает, что работа с логическими и математическими задачами на занятиях по английскому языку, как правило, приветствуется студентами, поскольку, с одной стороны, подобный вид деятельности им хорошо известен. С другой – учебники по специальному английскому обычно ориентируют обучаемых на запоминание

профессионально значимого материала, достигаемое с помощью стандартных упражнений. Задания, требующие поиска оригинальных решений, всегда привлекательнее типовых. Для преподавателя такие упражнения удобны тем, что их проведение не требует много времени, поэтому они могут служить удачной вставкой в методическую канву урока. Рассматриваемые упражнения обладают определенным социальным потенциалом. В ряде случаев студенты, ориентирующиеся в английском языке менее свободно, чем их одноклассники, достигают в решении логических задач более заметных успехов, чем последние, что повышает их самооценку и усиливает мотивацию изучения иностранного языка. Последовательная и рационально дозированная работа с логическими задачами способствует развитию аналитических и лингвистических способностей обучаемых. Отрадными бывают случаи, когда студенты находят отличные от ключа варианты решения задач и успешно их доказывают.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Тонких А. П. и др. Логические игры и задачи на уроках математики. – Ярославль: Академия Развития, 1997. – 230 с.

Maths is Fun. – Режим доступа: <https://www.mathsisfun.com/multiplying-negatives.html>.

Moreton W. Total English Intermediate. Teacher's Resource Book // Will Moreton – Pearson Education, 2006. – 224 p.

Riddles and Answers. – Режим доступа: <http://www.riddlesandanswers.com>.

УДК 37.016:81'38

Соснина Н. Г.

Екатеринбург, Россия
**ОБЗОР СТИЛИСТИКО-
РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В
ОБУЧЕНИИ НАУЧНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация. В статье приведена классификация стилистико-речевых ошибок в научной коммуникации, наличие которых препятствуют профессиональному общению.

Ключевые слова: научная коммуникация, стилистические ошибки, речевые ошибки, профессиональное общение.

Сведения об авторе: Соснина Наталья Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Щорса, 105, к. 268.
e-mail: natalya789@yandex.ru

Код ВАК 13.00.02

Sosnina N. G.

Ekaterinburg, Russia
**OVERVIEW OF STILISTIC
AND SPEECH MISTAKES IN
TEACHING ACADEMIC
SPEAKING**

Abstract. The article presents the classification of stylistic and speech mistakes in academic speaking that make professional communication difficult.

Keywords: academic speaking, stylistic mistakes, speech mistakes, professional communication.

About the Author: Sosnina Natalya Georgievna, Head Teacher of the Chair of Foreign Languages Department.

Place of employment: Ural State University of Economics.

Научная коммуникация на уроках иностранного языка в неязыковом вузе занимает все больше учебного и внеаудиторного времени. Данная ситуация возникает в связи с требованием увеличения публикационной активности студентов, изложенным в федеральном государственном образовательном стандарте.

Практическая работа над формированием навыков иноязычной научной коммуникации выявила ряд противоречий:

- между высокой заинтересованностью студентов в овладении этими навыками и отсутствием учебных пособий для высшей неязыковой школы, описывающих методику формирования научной коммуникации;
- между уровнем развития иноязычных коммуникативных навыков в профессиональном общении и

уровнем развития иноязычных коммуникативных навыков в научном общении.

В процессе иноязычной профессиональной научной коммуникации студенты допускают ошибки стилистико-речевого характера, тогда как иноязычная коммуникация по учебной тематике отличается определенной компетентностью.

В результате возникает проблема организации эффективной работы над указанными ошибками в процессе формирования иноязычной научной коммуникации в контексте профессионального общения будущих специалистов.

В данном исследовании будет проведен обзор ошибок стилистико-речевого характера в процессе иноязычной научной коммуникации.

Вопросам стилистико-речевых ошибок в научной коммуникации уделяется достаточное внимание в современной науке [Сенкевич 1984: 272], [Комарова 2008], [Гончарова 2017].

Большинство авторов сходятся на следующей классификации ошибок:

- на уровне слова;
- на уровне словосочетания;
- на уровне предложения;
- на уровне сложного синтаксического целого.

Дальнейшему рассмотрению представим описание каждой группы ошибок с последующими рекомендациями по работе над их устранением.

Ошибки на уровне слова могут быть связаны с использованием слова в литературном значении без учета семантики. Не приветствуется также употребление лексических синонимов и многозначных слов. Язык науки требует однозначности. Результатом научной несостоятельности является злоупотребление служебными словами и ложная ассоциация.

Стилистико-речевые ошибки на уровне словосочетания подразумевают «стилевой разнობой» в отношении употребления экспрессивно окрашенных слов. Словосочетания, состоящие из лишних слов, алогизмы – являются примером несостоятельной научной речи.

Ошибки в научной коммуникации на уровне

предложения включают в себя двусмысленность, вызванную нарушением порядка слов, неверным употреблением однородных членов предложения. К нарушению грамматической связности научной речи ведет немотивированный пропуск слов, неправильное образование конструкций «сложное дополнение» и «сложное подлежащее». Наличие нескольких логических ударений в одной фразе также затрудняет понимание научного смысла.

Уровень сложного синтаксического целого представляет собой самый сложный уровень в структуре научной коммуникации. В связи с этим, ошибки, допущенные на этом уровне, ведут к искажению научной информации, нарушению логичности научного изложения и препятствуют пониманию общего смысле излагаемого материала.

Стилистико-речевые ошибки данного уровня предполагают нарушение смысловых и синтаксических отношений, вызванное отсутствием последовательности в развитии мысли. Автор научного текста перескакивает с одной мысли на другую, не представляя должного развития первой, затем снова возвращается к ней. Эти скачки затрудняют понимание основной идеи.

Встречаются ошибки, допущенные в неправильном начале повествования научного произведения, а также неточности в самом строе сложного синтаксического целого. Так, например, чрезмерное нанизывание придаточных конструкций в структуре сложного предложения часто затрудняют понимание смысла всего высказывания. На уровне сложного синтаксического целого встречается излишний лаконизм, когда происходит немотивированное группирование законченных предложений в единое целое.

Наличие большого количества синтаксических связей в структуре сложного синтаксического целого зачастую препятствует развитию мысли.

Таким образом, в представленном изложении рассмотрены подробные классификации ошибок стилистико-речевого характера, которые наиболее часто допускаются в научной коммуникации. Наличие этих ошибок в научном тексте препятствуют пониманию не только основной мысли научного

произведения, но и затрудняют дальнейшее обсуждение научных проблем [Соснина 2017].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гончарова Н. А. Стилистика деловой корреспонденции // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития: сборник статей международной научно-практической конференции: в 2 ч. – 2017. – С. 103-107.

Комарова Ю. А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 481 с.

Сенкевич М. П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений: учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1984. – С. 259-311.

Соснина Н. Г. Основные аспекты научной терминологии социокультурного сервиса // Роль образования и науки в развитии Российского общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 231-233.

УДК 378.147:378.634

Таюрская С. Н.

Екатеринбург, Россия

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА**

Аннотация. Предметом исследования в рамках статьи является поликультурное образование (ПО). Цель написания работы: проследить историю возникновения социокультурной реалии ПО в России и за рубежом; рассмотреть определения и характеристики понятия ПО. При написании статьи использовался теоретический метод изучения литературы: статей отечественных и англоязычных учёных педагогов, электронных журналов и статей, Российского и регионального законодательства в области образования, уставных документов УрГЮУ.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная образовательная среда, юридические вузы, межкультурное взаимодействие, этносы, этнопедагогика, образовательный плюрализм.

Сведения об авторе: Таюрская Светлана Николаевна, соискатель ИИЯ.

Место работы: Уральский государственный юридический университет.

Контактная информация: 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21-304.

e-mail: bragin_tayu@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Tayurskaya S. N.

Ekaterinburg, Russia

**MULTICULTURAL TEACHING
FOR STUDENTS OF A
JUDICIAL HIGHER SCHOOL**

Abstract. The subject matter of the article is Multicultural Education (ME). The author aims to trace the origin of ME as of a sociocultural phenomenon both in its land of birth – the USA and in home country. A theoretical method of study of literature was applied while writing the feature. Scrutinizing articles of native and English-speaking pedagogues, electronic journals and stories, Russian and regional legislation and regulations in the sphere of education, educational standards, and USLU's charters helped to find and select the definitions and main characteristics of ME.

Keywords: multicultural education, multicultural educational environment, legal universities, intercultural interaction, ethnoses, ethno-pedagogy, educational pluralism.

About the Author: Tayurskaya Svetlana Nickolaevna, postgraduate student of the Institute of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Law University.

Этимология термина «поликультурное образование»

уходит своими корнями в 70-е годы прошлого столетия, и является переводом англоязычного выражения “multicultural education”. Авторы «Международного Педагогического Словаря» (“International Dictionary of Education”), вышедшего в свет в Лондоне в 1977 году, определили социокультурную реалию “multicultural education” как выражение идей культурного многообразия в области образования. Сам же феномен поликультурного образования старше присвоенного ему наименования на семьдесят лет, и обязан своим происхождением совсем не педагогической или философской мысли, а движению гражданского неповиновения и судебной практике в США. Итак, в 1892 году негритянские лидеры штата Луизиана решили оспорить конституционность закона своего штата, который предусматривал наличие в составе поезда вагонов для чёрных и белых пассажиров. Активист движения Гомер Плесси, который на 1/8 был негром, купил билет в железнодорожный вагон «только для белых», вследствие чего был арестован и осуждён. Исходом четырёхлетнего очень противоречивого процесса «Плесси против Фергюссона» было решение судей Верховного Суда, оформившее расовую сегрегацию в законодательном порядке. Судьи также нашли, что разделение людей по расовому признаку не противоречит американской конституции. Это решение на полвека отсрочило процесс получения чёрными гражданами США равных с белыми гражданских прав. В течение последующих 60 лет доктрина *разделения, но равенства* граждан, прописанная в верховном законе государства, служила принципом установления сегрегации в отелях, ресторанах, больницах, транспорте и учебных заведениях. В американских судах гражданам подавали две разные Библии для принесения присяги, в зависимости от цвета кожи. И только в 1954 году, единогласное решение судей 9-0 (девять – «за», никто не проголосовал «против») Верховного Суда США по делу «Браун против Совета по образованию» (г. Топика, штат Канзас) признало противоречащим конституции раздельное обучение чернокожих и белых граждан страны. Очевидно, что законодательная отмена расово дискриминирующих актов не искоренила проблему в одночасье. Америку и по сей день

раздирают внутренние общественные конфликты и противоречия. Социальные разногласия и столкновения, причинами которых являются сегрегация и дискриминация американцев африканского происхождения, доминирует на фоне массовых акций протеста и беспорядков. Попытки отхода от многолетней политики сегрегации оказались для Белого Дома весьма трудными и ресурсозатратными. Для широких слоев цветных американцев востребованное образование с последующим конкурсным трудоустройством по специальности, а тем более деятельность в органах государственной власти и управления, всё ещё представляются труднодоступными, а порой и запретными. Тем не менее, прецедент «Браун против Совета по образованию» с полным основанием можно считать примером торжества правосудия и справедливости, который способствовал укреплению и значительному расширению тенденций зарождающегося в Америке поликультурного образования.

Вторую половину XX столетия в США характеризует усиление движения за равные гражданские права. Десятилетие за десятилетием, Конгресс США принимает законы о защите гражданских прав. Отметим поступательное прогрессивное развитие и поликультурного образования. Многие принятые статуы налагают запрет на дискриминацию в образовательных программах, и в целом демонстрируют стремление гражданского общества навсегда положить конец негативной практике дискриминации в образовательной сфере. Федеральные законы по защите гражданских прав являются основанием для глубоких конструктивных изменений в системе американского образования и способствуют реализации академических возможностей миллионов студентов. В США была учреждена государственная политика, называемая *позитивными действиями*, чтобы мотивировать организацию организаций, фондов и обществ, продвигающих развитие концепции поликультурного образования в стране. В качестве примера упомянем Образовательный Фонд Нелли Мэй. Созданная в 1990 году организация, принимает миссию созданных ранее аналогичных объединений в содействии гражданам и обществам всемерно повышать качество общественного образования и обеспечивать доступ к нему всем

желающим, независимо от каких бы то ни было «личных особенностей».

В настоящее время во всём мире насчитывается порядка 630 печатных и электронных журналов, публикующих статьи и рефераты по вопросам академических дисциплин, изучающих вопросы бытия человека в аспекте его общественной деятельности. Десять из этих журналов представляют собой открытые издания для учёных, педагогов-практиков и студентов, заинтересованных или непосредственных участников такой социокультурной деятельности как «поликультурное образование». Постулируя свою миссию международному академическому сообществу, редакторы этих 10 журналов обозначают, что под мульти культурным образованием ими понимается любая форма учебно-воспитательного процесса, содержанием которого выступают история, тексты, ценности, верования и убеждения, будущее воспитанников, представляющих различные этнокультурные общности.

Диаметрально противоположный путь прихода в поликультурное образование был уготован отечественной педагогике. Напомним, что феномен поликультурного образования появился в американской культуре на волне этнополитических метаморфоз. В нашей стране в качестве государственной образовательной политики был запущен процесс стирания национальных различий, сближения наций с целью достижения их полного единства. Стратегия «нивелирования культурного многообразия» [Яркова 2004] характеризует как досоветскую, так и советскую систему образования России. Образовательные программы советской школы предусматривали строго регламентированное введение в этнические культуры. В СССР принцип краткости и аскетизма в методике преподавания культуры был инспирирован коммунистической идеологией, основу которой составлял материалистический монизм. Таким образом, советская школа продемонстрировала истории монологическую форму осмысления мира культуры, абсолютизации культурного единства и единокультурия.

Как бы то ни было, начиная с 1950 г. мировоззренческая позиция и образовательная стратегия

культурного монизма практически исчерпывает себя. Рассмотрение современной культуры России как слагаемого многих и разных элементов культуры и культурных воздействий внутри Российской Федерации девальвирует образцы и воплощения монокультурализма. Идеалы привычной философии всё чаще подвергаются критике, переоценке и рецензированию. Необходимо заметить, что этот процесс свойственен не только России, это – глобальная тенденция. Внешние миграции будоражат Европейские государства. Нам же более свойственны миграции внутри страны, обеспечивающие соединение разнообразия и сложности культур в полиэтнокультурное сальдо. Британская профессор социологии Хилари Пилкингтон отмечает, что "наблюдается тенденция считать Россию уникальным обществом, которое состоит из разных культурных традиций, являясь не "гибридом", а уникальной сущностью, которая создалась на основе многих и разных культурных влияний" [Pilkington 1994 p.260]. Не стоит также забывать и о росте этнического самосознания народов, населяющих РФ, особенностью которых является обладание собственной духовной и материальной культурой. В конечном счёте, перечисленные разнообразные тенденции все вместе образуют то поле, на котором прорастает понятие «мультикультурализма» в современной России. На философию полиэтнокультурного подхода в сфере педагогики в масштабе всей страны возлагаются большие экспектации в плане возрождения потенциала выживаемости российского общества.

Российская Федерация является одним из крупнейших многонациональных государств мира. 193 биосоциальные общности – этносы (народы) представляют разнообразный национальный состав населения страны (по данным Всероссийской переписи населения 2010 года, сформированным на основе самоопределения граждан). Большинство народов России на протяжении столетий сформировывались на территории нынешнего Российского государства и внесли свой вклад в развитие российской государственности и культуры.

Культурное и языковое многообразие народов России защищено государством. Резиденты страны говорят на 277 языках и диалектах, в системе государственного образования

употребляются 89 языков, на 30 из них ведётся обучение, 59 выступают в качестве учебных дисциплин.

Законодательство РФ провозглашает политический курс созидания и укрепления единого российского социокультурного и образовательного пространства. Развитие национальных культур, языков народов и региональных культурных традиций, интеграция личности в национальную и мировую культуру являются сутью законов в области образования.

Своя законодательная база поликультурного воспитания сформирована в Свердловской области. По данным переписи населения 2010, на территории области проживает 148 разных народов и национальностей; и по этническому многообразию регион занимает одно из ведущих мест в РФ. Расположение Свердловской области на карте России обусловило территориальные и этногенетические связи региона с Северным и Южным Уралом, Поволжьем, Европейским Севером и Западной Сибирью. Если рассматривать более пространно, Свердловская область является референтной со всем тюркским, финно-угорским и индоевропейским сообществом Евразии. Другими словами, географическое соседство и тесное взаимовлияние породили гомогенность населения Свердловской области на уровне духовной и материальной культуры, а также экономического развития, связали исторические судьбы различных биосоциальных сообществ.

По существу, пакет законов и постановлений делегированного законодательства Свердловской области уточняют и детализируют общенациональную нормативную базу в области развития поликультурного образования нашего региона.

В Уральском Государственном Юридическом Университете также особая забота уделяется организации работы по гармонизации межэтнических отношений обучающихся. Такое внимание к проблеме объясняется тем, что наш ВУЗ, являясь общепризнанным лидером страны в подготовке кадров юридической квалификации, ориентирован на области и округа Уральского региона, Сибирь и Дальний Восток. Мы принимаем абитуриентов из Бурятии, Якутии, Тувы, Коми, Казахстана и Азербайджана, Кавказских республик. В стенах университета ведут успешную деятельность землячества, объединяющие

студентов общего этнического происхождения. Данные молодёжные организации обогащают воспитательный процесс учебного заведения культурными мероприятиями, концертами, выставками и презентациями своего базового региона. И в последнее время отмечается сотрудничество национальных молодёжных сообществ с преподавателями и педагогами университета в организации внеаудиторной образовательной деятельности студентов.

Анализируя уровень разработанности концепции ПО, можно отметить, что на современном этапе сложилось целое научное сообщество исследователей в области отечественной педагогики, изучающих и развивающих теорию полиэтнокультурного образования. Перечислим некоторых из них: А. П. Джурипский, В. В. Макаев, З. Л. Малькова, П. В. Сысоев, Г. Д. Дмитриев, В. Н. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. В работах названных учёных задаётся совокупность базисных теоретических взглядов и методологических средств, которые можно принимать как руководство к действию всем педагогам-практикам для разработки целей, задач и оптимизации характеристик ПО.

Мультикультурная академическая среда нашего ВУЗа подвигла автора статьи разнообразить контент преподавания иностранного языка идеями ПО. Модуль «Общественно-политическая сфера общения» был дополнен учебным проектом под названием “Region Identity”. Поскольку целями и задачами модуля ставится развивать «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» в рамках тем и ситуаций общения “The General Outline and Political Systems of the UK and of the RF”, вполне логично было включить в материал региональный компонент. Такое отступление от укоренившейся традиции использовать в обучении тексты, материалы, иллюстрации, примеры и образцы, отражающие русские или евроцентристские воззрения оправдало свой мотивирующий потенциал и обеспечило практически 100% включенность студентов в учебную деятельность.

Наш проект выполнялся в режиме самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности временными творческими

командами студентов, объединявших выходцев из отдельных субъектов РФ. Учебное предприятие обуславливалось строгими временными рамками и состояло из 4 этапов: (1) исследование и сбор информации, необходимой для заполнения Идентификационного Документа Региона; (2) создание презентации и вокабуляра социокультурных реалий; (3) представление презентации в аудитории; (4) распознавание регионов по Идентификационным Документам.

В заключении отметим, что основываясь на принципах образовательного плюрализма и равенства в области обучения, независимо от этнической принадлежности, кросс-культурного взаимопонимания и уважения, ПО делает процесс обучения более демократичным и потому более востребованным в многонациональных сообществах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Джурипский А. П. Педагогика межнационального общения: Поликультурное воспитание в России и за рубежом. – М.: Сфера, 2007. – С. 107-113.
- Яркова Е. Н. Философия поликультурного образования и её альтернативы // Топос: Литературно-философский журнал. – 2004. – С. 67-78.
- Pilkington H. Russia's Youth and its Culture. – London and New York, Routledge. – 1994. – 358 p.
- International Dictionary of Education. – London, 1977. – P. 273.
- International Journal of Multicultural Education. – 2017. – № 4.
- Сергеева Н. Н. Литературно-исторический подход в обучении иностранному языку (на материале домашнего чтения). – Екатеринбург, 1999. – 100 с.
- Natalia N. S. Foreign Language Communicative Competence in the Field of Professional Activity: Model and Method Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 154. – № 1-538. – С. 250-259.

УДК 378.635:81'272

Фесенко О. П.

Омск, Россия

**ОСОБЕННОСТИ
ПРОЯВЛЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ
ГИБКОСТИ В ВОЕННО-
УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ
КУРСАНТОВ**

Аннотация. Статья посвящена особенностям общения курсантов в учебно-военном дискурсе. Акцент делается на сложность формирования коммуникативной гибкости как признака общения военных.

Ключевые слова: учебно-военный дискурс, курсанты, военные вузы, коммуникативные навыки, речевое общение, речевая деятельность, коммуникативная гибкость.

Код ВАК 10.02.01

Fesenko O. P.

Omsk, Russia

**PECULIARITIES OF
COMMUNICATIVE
FLEXIBILITY IN MILITARY
EDUCATIONAL DISCOURSE
OF CADETS**

Abstract. The article is devoted to peculiarities of communication of students in in academic-military discourse. The emphasis is on the complexity of the formation of communicative flexibility as a characteristic of military communication.

Keywords: training-military discourse, cadets, military high schools, communication skills, verbal communication, speech activity, communicative flexibility.

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

Место работы: Омский автобронетанковый инженерный институт.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
e-mail: ural.conference@mail.ru

About the Author: Fesenko Olga Petrovna, Doctor of Philology, Associate Professor of the Chair of Russian Languages.

Place of employment: Omsk Tank-automotive Engineering Institute.

Коммуникативная компетентность обучающихся – это неотъемлемая составляющая успешной учебной и будущей профессиональной деятельности курсантов. Однако ее формирование невозможно в полной мере в рамках дисциплины «Культура речи», поскольку курсанты – представители армии, а коммуникация внутри военного дискурса принципиально отличается от коммуникации в других профессиональных сферах. Важнейшей характеристикой коммуникативной компетентности

является гибкость, позволяющая субъекту коммуникации изменять стратегии своего речевого поведения, подбирать слова, наиболее соответствующие изменяющимся условиям общения, а значит – быть максимально успешным и продуктивным в процессе речевого взаимодействия. Но в силу того, что курсанты активно осваивают речевые формулы военного дискурса, их речь в значительной степени утрачивает гибкость, становится насыщенной речевыми военными штампами и клише. Общение военных, протекающее в условиях «строгих иерархических отношений, объединенных решением общих задач, имеющих четкую определенную, ограниченную сферу компетенций, и функционирующую в условиях повышенного риска для жизни и особой ответственности» принято назвать армейским дискурсом [Васильев 2004]. Устав содержит требования, регламентирующие коммуникацию военных в рамках военного дискурса [Устав 2016]. Согласно исследованиям С.В. Самойловой, армейский дискурс, предназначенный для «управления подчиненными в условиях воинской службы, обладает следующими языковыми особенностями: унификация и стандартизация используемых средств, требование экономии речевых усилий, запрет на выражение личностной позиции говорящего, запрет на использование средств, непригодных для объективного отражения действительности [Самойлова 2010: 126]. К этому перечню мы бы добавили использование речевых клише, регламентированных Уставом в различных ситуациях общения (никак нет, так точно и пр.), и функционирование специфических речевых жанров, характерных именно для армии и коммуникации в ней (например, речевая реакция личного состава или отдельного военнослужащего на приветственное обращение начальника – воинское приветствие).

Цель нашего исследования – изучить особенности представлений курсантов о влиянии языка военного дискурса на коммуникацию в невоенной сфере.

Объектом исследования стали курсанты первого курса в количестве 100 человек. Предметом исследования – особенности проявления коммуникативной гибкости в речи курсантов.

Военный вуз живет согласно Уставу. Именно в нем указаны речевые формулы, которыми должен пользоваться каждый военнослужащий в различных коммуникативных

ситуациях: приветствие, обращение, ответ на приветствие, ответ на поздравление, утвердительный ответ на вопрос начальника или старшего, отрицательный ответ на вопрос начальника или старшего и т. д. [Устав 2016: 26-30].

Как показали результаты нашего наблюдения, в процессе коммуникации в военно-учебном дискурсе, связанной с гражданским персоналом (с невоенными педагогами) и в ситуациях, содержательно не связанных с военной профессией, курсанты активно всего используют военные этикетные формулы. Наиболее частотным оказалось обращение к формулам согласия и отрицания («так точно», «никак нет»). Из 24 часов записей проведения учебных занятий по гуманитарным предметам, речевые жанры согласия и отказа (отрицания), зафиксированные нами в количестве 68, представляют собой речевые формулы, взятые из Устава. Курсанты не отвечают на вопросы «да» или «нет». Они используют исключительно формулы военного речевого этикета («так точно» и «никак нет»), даже если обсуждаемая тема не касается военной сферы деятельности.

Еще одной особенностью речевого поведения курсантов является их стремление скомандовать себе «отставить» в случае допущения ошибки, касающейся содержания сообщения или последовательности изложения мысли. Такое поведение зафиксировано нами 11 раз в речи разных курсантов, например: *И поэтому в заключении я хотел бы сказать, что <долгая пауза>... **Отставить!** В заключении я хотел бы сказать, что как вы относитесь к человеку, так человек отнесется к вам. Поэтому уважайте труд других и труд себя. Спасибо.*

Часто сами курсанты даже не осознают, что допускают в данные моменты коммуникативные ошибки. По итогам анализа ответов анкеты, предложенной курсантам в процессе проведения исследования, значительная часть опрошенных полагает, что такое коммуникативное поведение вполне допустимо (39 чел.). 49% реципиентов считают, что использование этикетных военных формул в сфере невоенной коммуникации не является нормативным. Остальные затрудняются с ответом. При этом только 11 % реципиентов отмечают, что всегда, во всех случаях обращаются к речевым военным формулам (вне зависимости от характера коммуникации). 23 человек ответили, что делают это

достаточно часто. И только 14 уверены, что всегда дифференцируют ситуации речевого взаимодействия и не прибегают к военным речевым клише вне рамок службы. Интересно мнение курсантов по поводу причин сложившейся ситуации. Абсолютное большинство опрошенных (78%) уверено, что им ничто не мешает использовать речевые военные клише в военной сфере и избавляться от них в сфере бытового речевого взаимодействия. И это при том, что основная часть обучающихся настолько привыкает к особенностям коммуникации в рамках военного дискурса, что даже не замечает в своей речи неадекватно использованные формулы военного речевого этикета.

Истинную причину подобной сложившейся ситуации никто из курсантов не назвал. Обучающиеся не осознают, что основная проблема стереотипности поведения, отсутствия необходимой коммуникативной гибкости связана с отсутствием коммуникативной практики вне армии и необходимостью регулярного, постоянного самоконтроля. Гибкость как качество, влияющее на формирование высокого уровня коммуникативной компетентности, в данном случае не развивается, иногда даже – не формируется. Это значит, что самостоятельно справиться с ситуацией обучающиеся на данном этапе своего речевого развития не могут. Следовательно, нужна помощь со стороны педагогов. Необходимо создавать условия, в рамках которых курсанты будут иметь возможность общаться так, как они это делали до военной службы, сознательно контролируя выбор речевых формул и слов, гармонично вписывая их в ткань речевого общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Васильев Д. В. Функционально-стилевые черты русского военного дискурса // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – С. 284-385.

Самойлова С. В. Проблема воспитания языковой личности в условиях высшего профессионального образования // Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация. – 2010. – № 1. – С. 125-128.

Устав внутренней службы вооруженных сил Российской Федерации // Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – С. 7-247.

УДК 371.321:372.881.1

Цильковская А. В.

Богородицк, Тульская обл., Россия

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА НА СТАРШЕЙ
СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения диалогической речи в рамках предмета иностранный язык на старшей ступени обучения общеобразовательной школы, в связи с введением ФГОС. Актуальность материала обусловлена введением третьего обязательного экзамена по иностранному языку, предусмотренного федеральным государственным стандартом для старшей школы, что существенно повлияет на подход в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: ФГОС, федеральные государственные образовательные стандарты, старшеклассники, устная речь, иностранные языки, коммуникативные компетенции, методика преподавания иностранных языков, методика иностранных языков в школе, уроки иностранных языков.

Сведения об авторе: Цильковская Александра Владимировна, учитель немецкого и английского языков первой квалификационной категории.

Место работы: МОУ СШ № 2 г. Богородицк, Тульская обл.

Код ВАК 13.00.02

Tcilkovskaia A. V.

Bogoroditsk, Tula region, Russia

**SPECIAL ASPECTS OF
TEACHING DIALOGICAL
SPEECH AT FOREIGN
LANGUAGE LESSONS AT
THE HIGH LEVELS OF
EDUCATION**

Abstract. The problem of teaching dialogical speech at the high level of school education in connection with the introduction of GEF is considered in this article. The actuality of the article is determined by the third obligatory exam in foreign language, what is provided with GEF will significantly influence the teaching approach of foreign language.

Keywords: federal state educational standards, senior pupils, oral speech, foreign languages, communicative competence, methods of teaching foreign languages, the methodology of foreign languages at school, lessons of foreign languages.

About the Author: Tcilkovskaia Aleksandra Vladimirovna, teacher of German and English languages.

Place of employment: Municipal Institution of General Education № 2, Tula region, Bogoroditsk.

Диалогическое общение составляет основу коммуникации на любом языке, включая иностранный.

Диалогическая речь – это процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц. Обмен репликами или реплицирование составляет основу диалога. Диалогическая речь является рецептивно-продуктивным видом речевой деятельности, так как собеседники поочередно берут на себя роль слушающего и говорящего.

В повседневной жизни обмен репликами происходит быстро и спонтанно, что позволяет нам говорить о неподготовленности данного вида речевой деятельности. Эти факторы обуславливают достаточно трудоемкий процесс обучения диалогической речи.

Особую роль в диалогическом общении играют экстралингвистические средства – это мимика, жесты. Так же необходимо отметить, что языковое оформление высказывания определяется ситуацией общения.

Программа полного среднего общего образования согласно ФГОС формулирует при обучении иностранному языку в плане диалогической речи на старшей ступени следующие требования:

- участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему,
- осуществлять запрос информации,
- обращаться за разъяснениями,
- выразить свое отношение к высказыванию партнера,

свое мнение по обсуждаемой теме.

Объем диалогов должен составлять не менее 6-7 реплик со стороны каждого учащегося.

Необходимо отметить, что обучение диалогической речи – один из самых сложных аспектов обучения говорению, что обусловлено различными факторами. Во-первых, диалогическая речь характеризуется ситуативностью. Мотив говорения определяется ситуацией общения, что и является предпосылкой к речевому действию. Проблема учебных диалогов заключается в том, что они не всегда приближены к реальности, поэтому

необходимо стараться максимально воссоздавать ситуацию реального речевого общения на уроке. Во-вторых, реакция партнера создает определенные трудности при овладении диалогической речью, так как она может быть непредсказуемой или отсутствовать. В таких случаях требуется умение быстро сориентироваться и суметь продолжить разговор. Кроме того, диалог предполагает обладание аудиативными навыками, так как в диалогической речи важны оба умения – говорение и аудирование. В силу индивидуальных особенностей речи не всегда легко понять партнера, что тоже является одной из трудностей овладения умением диалогической речи. Для успешного ведения диалога учащимся необходимо иметь в запасе определённый набор реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями. Так же следует отметить отсутствие социальных навыков диалогического общения у учащихся на родном языке, что естественно ведет к затруднениям при построении диалога на иностранном языке.

Успешное обучение диалогической речи на старшей ступени обучения на наш взгляд обуславливается следующими факторами:

- актуальностью выбранной темы, ее соответствие возрасту;
- формой диалога;
- уровнем владения языком.

Остановимся подробнее на каждом из них.

Старшие школьники, люди стоящие на пути профессионального самоопределения, живо интересующиеся окружающим миром, отношениями между людьми. Огромную роль в их жизни сегодня играет интернет и социальные сети, поэтому привлечение этих сфер их жизни в процесс обучения создает дополнительную мотивацию к овладению иностранным языком.

Что касается форм диалогической речи, то на старшей ступени обучения предполагается обобщение и расширение уже имеющихся навыков и умений, поэтому можно использовать как стандартные диалоги, так и свободные диалоги.

Стандартный диалог предполагает использование стереотипного языкового материала или клише, в этом случае роли четко закреплены. Этот вид диалогов используется в стандартных

речевых ситуациях на бытовые темы, следовательно, многие необходимые реплики можно выучить наизусть.

В свою очередь свободные диалоги характеризуются степенью активности участия собеседников и подразделяются на беседу, расспрос, интервью, обмен мнениями, дискуссию. Соответственно, при расспросе или интервью позиция одного из участников более пассивна, так как он лишь реагирует на реплики партнера, и его высказывания являются монологом. В беседе же или при обмене мнениями участники равноправны [Рогова 2001: 81].

В зависимости от количества участников выделяют парные и групповые диалоги. Групповые диалоги требуют от участников обладания парно-диалогическими умениями, например умением переспросить или уточнить информацию по ходу беседы. [Мешимбаева 2009: 96] Наибольшее внимание в процессе обучения уделяется диалогу-беседе, так как этот тип наиболее часто встречается в бытовой и учебно-трудовой сфере деятельности. Различают разнообразные виды диалогической речи: 1) диалог – спор, 2) диалог – конфиденциальное объяснение, 3) диалог – эмоциональный конфликт (ссора) и 4) диалог – унисон. [Соловьёва 2005: 107]

При обучении диалогической речи в старшей школе так же возможно использование двух путей обучения принятых в методике преподавания иностранного языка – дедуктивный (путь «сверху», т.е. от общего к частному) и индуктивный (путь «снизу», т.е. от частного к общему).

Обучение при дедуктивном подходе происходит от общего к частному, то есть оно может начинаться с диалога образца, прочитанного или воспринятого на слух в качестве опоры. Этот этап направлен на понимание общего содержания. Затем необходимо выделить в диалоге речевые средства, характеризующие его особенности: клише, обращения, эллиптические предложения, модальные слова и междометья. На следующем этапе происходит воспроизведение диалога по ролям, а также стимулирование диалогического общения в похожей, но новой ситуации путем выделения вариативных элементов, их эквивалентное замещение, воспроизведение видеоизмененного диалога.

Овладение диалогической речью посредством

дедуктивного подхода основано в большей степени на процессах запоминания и репродукции, то есть в данном случае коммуникация происходит не в достаточно свободной форме, хотя диалог-образец помогает в выборе средств выражения мыслей и чувств, а также композиционном оформлении высказываний.

Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

В свою очередь индуктивный подход предполагает путь «снизу вверх», то есть обучение начинается с отдельных реплик, которые отрабатываются в различных упражнениях, а лишь затем учащимся предлагается самостоятельно использовать их в диалоге на основе учебно-коммуникативной ситуации. Параллельно необходимо вести работу, направленную на обучение взаимодействию учащихся, а также активной реакции на невербальные и вербальные стимулы. Как правило, индуктивный подход используется при высоком уровне речевого развития учащихся, либо при построении свободного диалога, чтобы не мешать свободному творчеству учащихся.

Таким образом, каждый из подходов имеет свои достоинства и недостатки и в одинаковой мере заслуживает своего внимания при обучении диалогической речи на старшей ступени обучения в свете реализации требований ФГОС.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 2001. – 127 с.
- Мешимбаева Б. Ш. Научные и методические основы диалога. – Усть-Каменогорск: Феникс, 2009. – 162 с.
- Соловьёва А. К. О некоторых общих вопросах диалога // Вопросы языкознания. – 2005. – № 6. – С. 104-110.

УДК 378.016:811.112.2

Чеснокова Е. В., Капралова Е. О.

Липецк, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ ПРИ
ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ
ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Аннотация. Рассматриваются возможности использования некоторых элементов театральной педагогики при обучении будущих педагогов немецкому языку с целью формирования коммуникативной и профессиональной компетенций.

Ключевые слова: театральная педагогика, коммуникативные компетенции, профессиональные компетенции, импровизации, ролевые игры.

Сведения об авторах: Чеснокова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков.

Место работы: ФГБОУ ВО «ЛГПУ» им. П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Капралова Елизавета Олеговна, студентка 4 курса ФГБОУ ВО «ЛГПУ» им. П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Контактная информация: 398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42.
e-mail: tchesnokovae@rambler.ru

Код ВАК 10.02.01

Chesnokova E. V., Kapralova E. O.

Lipetsk, Russia

**THE USE OF SOME
ELEMENTS OF THEATRE
PEDAGOGY IN TEACHING
THE GERMAN LANGUAGE AT
PEDAGOGICAL
UNIVERSITIES**

Abstract. The article is aimed at examining some elements of theatre pedagogy which could turn out to be useful while instructing future teachers in the German language in order to form communicative and accordingly, professional competence.

Keywords: theatre pedagogy, communicative competences, professional competences, improvisations, role plays.

About the Authors: Chesnokova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogic, Associate Professor of the Chair of German and French languages.

Place of employment: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University».

Kapralova Elizaveta Olegovna, a fourth-year Student of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University».

Профессия учителя объединяет в себе множество профессий. А. П. Ершова и В. М. Букатов считают, что преподаватель должен объединять в себе качества ученого-исследователя и артиста [Ершова 1998: 39]. Но учитель является также и сценаристом, так как он детально продумывает сценарий своего урока, и режиссером, так как он распределяет роли и является художественным руководителем всего процесса обучения, актером, от мастерства которого зависит успешность урока, стилистом и костюмером.

Использование элементов театрального искусства, по мнению исследователей, «может значительно повысить уровень эмоциональной отзывчивости и организованности учащихся, их подвижности и тренированности внимания, памяти, ответственного отношения к своим словам, поступкам и действиям» [Современные проблемы театрально-творческого развития детей 1989: 59]. В это же время в сфере общего образования возникает термин «театральная педагогика», как междисциплинарное направление, в котором выделяются: любительский школьный театр, использование театральных приемов и методов в преподавании учебных предметов, воспитание театральной культуры.

Проблемы использования театра при обучении иностранным языкам в конце прошлого века активно исследуются и в Европе. Основоположниками театральной педагогики в Германии считаются Ганс Мартин Риттер и Ганс-Вольфганг Никель, которые рассматривают театр в качестве инструмента языкового и межкультурного обучения. Так, Ольденбургский и Гамбургский университеты, Берлинский технический университет организуют курсы обучения немецкому языку как иностранному на основе написания и постановки небольших пьес, а в рамках Ольденбургского университета проводятся лингвотеатральные семинары и мастер-классы для преподавателей иностранного языка.

Элементы театральной педагогики находят применение при обучении немецкому языку на различных уровнях образования. Так включение элементов театральной педагогики, с одной стороны, способствуют раскрепощению обучающихся, помогают им преодолеть языковой барьер, с другой стороны

способствуют формированию коммуникативной компетенции, личностных и коммуникативных универсальных учебных действий. При этом учитель не только передает учащимся знания и контролирует их усвоение, а создает условия и ситуации для проявления активности и креативности, творческого начала.

При обучении немецкому языку учителями используются в такие технологии как импровизация, ролевая игра и «LiRo» [Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht 2018: 1].

Импровизация, которая является импровизацией лишь для учащегося, а учитель тщательно продумывает на каком этапе ее использовать, с какой целью, сколько времени она будет длиться и т. д. Импровизация вызывает интерес у учащихся своей новизной, необычностью, неповторимостью. Импровизация может быть использована на уроках любого типа и практически на всех этапах от формулирования цели урока до рефлексии.

В отличие от импровизации, ролевая игра требует определенной подготовки и от учащихся, ролевые игры занимают больше времени чем импровизация и может быть использована в качестве контрольного задания. Особое внимание, следуя А. В. Коньшевой, следует обращать на соответствие использованной ситуации с соответствующей областью реальной ситуации». [Коньшева 2006: 68].

При использовании технологии «LiRo – Lehrperson in [der] Rolle», учитель может взять на себя одну из ролей, чтобы внести дополнительный импульс в развитие истории. При этом преподаватель не должен быть главным героем сценки, так как его основная функция в ней – её изменение, так называемая «подача новых импульсов». Важно, что учитель не должен исправлять ошибки учащихся во время хода сценки, а разъяснить их по её окончании.

В педагогическом вузе, как правило, формирование коммуникативной компетенции происходит на занятиях по практике языка, а профессиональная компетенция формируется на семинарах по методике преподавания иностранных языков. При этом можно наблюдать не только отсутствие междисциплинарных связей, но и отсутствие связи между

теорией и практикой, когда студент на занятиях по методике преподавания иностранных языков знакомится с различными технологиями обучения иностранных языков, в том числе и технологиями театральной педагогики, но не видит практического воплощения на занятиях по практике языка. Невозможно представить актёра, который бы учился играть, только лишь читая и слушая о том, как это делают другие, необходимо непосредственно участвовать в процессе. Так и будущему учителю важно не только получать знания и теоретически исследовать различные методы и приемы изучения и обучения иностранным языкам, но и пробовать их на практике, и не только в роли обучаемого, но и обучающегося.

Поэтому преподавателю необходимо внедрять элементы театральной педагогики в обучение студентов педагогических вузов иностранному языку и на этапе рефлексии анализировать данные виды заданий с точки зрения возможности их использования в будущей профессиональной деятельности. Так, на каждом занятии можно широко использовать импровизацию и драматизации при обучении всем видам речевой деятельности и сторонам речи. Это не займет много времени и не требует особой подготовки, но внесет элемент новизны и креативности.

На занятиях по методике обучения иностранным языкам необходимо познакомить студентов с технологиями театральной педагогики. Проблемы использования театральной педагогики могут быть исследованы в рамках курсовых и выпускных работах. На семинарских занятиях по методике преподавания иностранных языков студентам можно предложить разработать фрагменты уроков немецкого языка с использованием элементов театральной педагогики и провести на занятии дидактическую симуляцию урока.

Интегрирование театральных подходов в обучение немецкому языку в педагогическом вузе способствует развитию целого комплекса общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенции будущего учителя немецкого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя. – 2-е изд., испр. и

доп. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 232 с.

Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО: Издательство «Четыре четверти», 2006. – 68 с.

Современные проблемы театрально-творческого развития детей: сб. науч. трудов. – М.: Изд. НИИ ХВ АПН СССР, 1989. – 59 с.

Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht. So ist ein Theater! – Режим доступа: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20871742.html> (дата обращения: 06.01.2018).

УДК 81'246.2

Чикваидзе А. А.

Кутаиси, Грузия

**БИЛИНГВИЗМ И
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ**

Аннотация. В статье автор анализирует главный объект научающей межкультурной / межъязыковой коммуникации – коммуникативную личность искусственного билингва и причины возникновения коммуникативных ошибок в речи искусственных билингвов.

Ключевые слова: искусственный билингвизм, языковая личность, межкультурная коммуникация.

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, 12.

e-mail: anna-chikvaidze@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Chikvaidze A. A.

Kutaisi, Georgia

**BILINGUALISM AND
INTERCULTURAL
COMMUNICATION**

Abstract. The author of this article analyzes the main object of teaching intercultural / interlingual communication – communicative identity of an artificial bilingual and the causes of communication errors in the artificial bilinguals speech.

Keywords: artificial bilingualism, linguistic identity, intercultural communication.

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).

В последние десятилетия в научной литературе все чаще обсуждаются вопросы, связанные с билингвизмом. Политические и экономические изменения в мире, процессы глобализации, которые охватили все сферы человеческой жизни, в конечном итоге привели к значительной миграции народов, к ассимиляции языков и культур. В условиях расширения экономических связей, обмена культурными и научными достижениями, развития туризма, программ студенческого обмена, распространения социальных сетей и т. д. билингвизм стал весьма распространенным явлением, нормой современной жизни. Двужычие способствует успешному осуществлению межъязыковых контактов, обеспечивает когнитивно-

коммуникативную деятельность, формирует и расширяет когнитивные способности носителей языка, выводит за грани одноязычной системы и освобождает мышление от «плена» слова, развивает толерантное отношение к «чужой» культуре и т. д. Как социолингвистическое и социокультурное явление билингвизм приобрел необычайную актуальность. Согласно определению У.Вайнрайха, билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. С позиций психолингвистики, билингвизм – способность употреблять для общения две языковые системы [Верещагин 1969: 19]. С точки зрения происхождения, обычно различают естественный билингвизм (формируется в детстве и развивается путем естественного погружения в соответствующую разноязычную среду) и искусственный (формируется вне языковой среды в условиях специального обучения, характеризуется сознательным подходом к выбору второго иностранного языка и целенаправленностью в его изучении) билингвизм. Отметим, что в теории межкультурной коммуникации именно с искусственным билингвизмом, с аккультурацией в искусственно созданных условиях, связывают возможные коммуникативные ошибки, поэтому он требует особого внимания. Е. К. Черничкина определяет искусственный билингвизм как «владение двумя лингвокультурными кодами», тем самым подчеркивая очень важный момент – тесную связь языка и культуры. Вопрос соотношения культуры и языка при билингвизме приобретает особое значение. В работе «О феномене воспроизводимости языковых выражений» В.Н. Телия пишет, что «у искусственного билингвизма «мертвые» слова, которые не являются знаковыми для языкового сознания... языковой личности, не находят эмоционального отклика. Это разговор «чужим голосом», за этими иноязычными словами не стоят культурные коннотации» [Телия 2005: 27]. Однако, на мой взгляд, здесь необходим иной подход. Связь между культурой и языком носит циклический характер. Как заметил К. Леви-Строс, язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и необходимое условие существования. «Циклическая природа взаимоотношений между культурой и языком позволяет сделать вывод, что ни одну культуру нельзя полностью понять без понимания ее языка, равно

как и наоборот» [Мацумото 2003]. Язык отражает менталитет народа, его национальный характер, мироощущение, систему ценностей. Приобретенные человеком знания о мире, выраженные в языковых формах, создают уникальную лингвистическую модель мира. Различные языковые системы по-разному отражают содержание культурного опыта и предоставляют различные способы восприятия действительности. Язык является и способом существования культуры, и фактором формирования культурных кодов. Следовательно, каждый носитель языка в то же время и носитель культуры. Языковые различия во многом связаны с культурными различиями в обычаях, общепринятых ценностях и нормах поведения. Культура тесно связана и с лексикой, и с прагматикой языка. Исходя из этой точки зрения, можно утверждать, что усваивая новый язык, искусственный билингв осознанно или неосознанно в той или иной степени усваивает информацию о культурных ценностях народа, обычаях и правилах поведения. Например, в немецком языке существуют две формы обращения – вежливая и официальная форма Sie для деловых контактов и Du – эквивалент русского «ты», который можно употребить только по отношению к родственникам, друзьям и детям; имена собственные лучше не использовать, в немецком более приемлемы формы Heig и Frau, причем употребление Frau не зависит от семейного статуса женщины. Осваивая данные формы обращения в немецком языке, билингв одновременно усваивает и правила общения, принятые в иноязычном обществе. Как показывают исследования, язык способен определять и поведение, характер людей. Многие билингвы утверждают, что в зависимости от того, на каком языке говорят в настоящий момент, они мыслят и действуют по-разному. (Это утверждение перекликается с теорией лингвистической относительности Сепира-Уорфа, которая имела огромное значение для исследования соотношения культура – мышление – язык. Согласно этой теории, структура языка обуславливает характер мышления и восприятия действительности; любой язык не просто передает мысли, но и формирует их). Эксперименты с двуязычными людьми, к сожалению, не столь многочисленны. Например, Эрвин провел интересный опыт с билингвами, говорящими на французском и английском языках. В результате он заключил, что на французском

языке участники опыта были более агрессивны и замкнуты, а женщины более амбициозны, чем во время беседы на английском. Эрвин объяснял эти различия тем, что для французской культуры характерна словесная демонстрация своей силы и четко различаются социальные роли мужчин и женщин.

В случае искусственного билингвизма можно сказать, что межкультурная коммуникация, взаимодействие языков и культур происходит, в первую очередь, в пределах сознания языковой личности билингва. «Языковая личность – вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и этнический и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [Караулов 1987: 6]. Этой точки зрения придерживаются и А. Е. Карлинский, П. Н. Донец. Карлинский считает, что местом контакта двух языков является именно языковая личность коммуниканта [Карлинский 1990: 48]. П. Донец утверждает, что межъязыковая коммуникация происходит в головах билингва [Донец 2001: 60]. Центром межъязыковой коммуникации является языковая личность участника общения. В лингводидактике принято считать, что обучение родному языку направлено на формирование языковой личности человека, а иностранному языку – вторичной языковой личности (термин Халеевой И.И.). Согласно одной из существующих точек зрения, которая представляется нам обоснованной, языковая личность билингва на самом деле неделима. Освоение нового языка приводит к дальнейшему развитию единой языковой личности индивида в языковом, когнитивном, коммуникативном аспектах. При изучении второго языка лингвистическая картина мира его родного языка дополняется и расширяется новыми ксеноконцептами и интегрированными когнитивными структурами. «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].

Не вызывает сомнений, что центральным объектом научающей межкультурной/межъязыковой коммуникации

является коммуникативная личность искусственного билингва. Е.К. Черничкина условно выделяет в ней следующие взаимосвязанные уровни: языковая личность, как носитель кода; речевая личность, отвечающая за эффективное вербальное общение; коммуникативный уровень – эмоциональная оболочка, которая включает вербальные и невербальные компоненты. «Когда ребенок овладевает языком, развитие его языковой личности начинается с коммуникативного слоя – общение на уровне эмоций, коммуникация невербального характера; затем формируется речевая личность как постижение вербальных норм и потом только уже языковые знания, полученные сначала большей частью эмпирически, складываются в определенную систему. При обучении иностранному языку процесс начинается чаще с передачи языковых знаний, минуя эмоциональный фактор, и совершенно игнорируя невербальный код. В этом диаметрально противоположном проявлении характера динамики «языкового созревания», «языкового роста» возможно и заключаются потенциальные причины трудностей вхождения в межъязыковую коммуникацию для искусственного билингва» [Черничкина 2006]. Проблемы межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно заметными и актуальными при сопоставлении иностранных языков с родным и чужой культуры со своей. «Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» [Тер-Минасова 2000]. Тер-Минасова утверждает, что необходимость перестройки мышления представляет собой одну из главных трудностей овладения иностранным языком, причем трудность, часто не осознаваемую учащимися (а иногда и учителем), чем и объясняется недостаток внимания к этой проблеме. Возникающие у представителей разных миров коммуникативные барьеры связаны с различием познавательных схем (особенностями вербальных и невербальных систем, общественного сознания и т. д.).

Следует отметить, что в процессе межкультурной коммуникации искусственный билингв не просто переключает языковой код, но погружается в иной дискурс. Очевидно, проблема возникает именно здесь. Во время обучения иностранному языку внимание сконцентрировано на передачу и усвоение соответствующего языкового кода, а не на формирование и дальнейшее развитие у учащихся дискурсивного мышления. Возникающие в дальнейшем коммуникативные ошибки у искусственных билингвов связаны не столько с языком, а с эмоциональным, когнитивным, дискурсивным аспектами общения. Как справедливо отмечает Е.К.Черничкина, «это – «болевые» точки межкультурной коммуникации, которые можно и нужно предвидеть и учитывать в ходе дидактического процесса подготовки искусственного билингва. И речь, по всей видимости, следует вести о пересмотре лингвокогнитивной основы и появлении особой когнитивно-дискурсивной методики, нацеленной на развитие коммуникативной личности продуктивного билингва, партнера реальной межкультурной/межъязыковой коммуникации» [Черничкина 2006].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1969. – 160 с.
- Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для высших учебных заведений. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
- Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. – Харьков: «Штрих», 2001. – 386 с.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
- Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алма-Ата: «Гылым», 1990. – 181 с.
- Мацумото Д. Психология и культура. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/>

bibliotek_Buks/Psihol/Mats/index.php (дата обращения: 20.01.2018).

Телия В. Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык, сознание, коммуникация. – М., 2005. – Вып. 30. – С. 4-42.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php (дата обращения: 20.01.2018).

Черничкина Е. К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Черничкина Елена Константиновна. – Волгоград, 2007. – 29 с. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/iskusstvennyu-bilingvizm-lingvisticheskiy-status-i-harakteristiki> (дата обращения: 20.01.2018).

Черничкина Е. К. К вопросу искусственного билингвизма // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 (5). – Режим доступа: <http://tverlingua.ru/> (дата обращения: 20.01.2018).

УДК 378.016:811.1

Якушева Е. Г.

Якутск, Россия

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ
СТРАТЕГИЙ ОСВОЕНИЯ
ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ**

Код ВАК 13.00.02

Yakusheva E. G.

Yakutsk, Russia

**DEVELOPMENT OF
EDUCATIONAL STRATEGIES
OF VOCABULARY-LEARNING
OF THE FOREIGN LANGUAGE
ON THE BASIS OF
EDUCATIONAL INTERNET
RESOURCES**

Аннотация. В статье рассматриваются учебные стратегии автономного освоения лексики иностранного языка студентами неязыковых специальностей и возможности, предоставляемые современными образовательными Интернет-ресурсами, для интенсификации образовательного процесса.

Ключевые слова: учебные стратегии, учебная автономия, образовательные интернет-ресурсы, лексика, иностранные языки.

Abstract. The article deals with the teaching strategies of the autonomous development of the vocabulary of a foreign language by students of non-linguistic specialties and the opportunities provided by modern educational Internet resources for the intensification of the educational process.

Keywords: learning strategies, learner autonomy, educational Internet resources, vocabulary, foreign languages.

Сведения об авторе: Якушева Елена Геннадьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям института зарубежной филологии и регионоведения.

Место работы: Северо-восточный федеральный университет.

Контактная информация: 677000, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Белинского, д. 58.

e-mail: helenal0@mail.ru

About the Author: Yakusheva Elena Gennadievna, senior lecturer in foreign languages in technical and natural specialties of the Institute of foreign Philology and regional studies.

Place of employment: North-Eastern Federal University.

Учебные стратегии рассматриваются как компонент учебной автономии обучающегося в плане способности к независимому и непрерывному изучению иностранного языка во многих работах зарубежных и отечественных исследователей

[Коряковцева 2002; Гальскова 2007; Михайлова 2007; Терновых 2007; Bimmel, Rampillon 1999, 2000; Oxford 1990; Wenden 1986; Neveling 2004; Tönshoff 2003]. Несмотря на множество определений понятия учебных стратегий, в целом они включают в себя планы, шаги и осознанные действия для достижения определенных учебных целей. Учебные стратегии позволяют обучающемуся самостоятельно и ответственно принимать решения о ходе своего учебного процесса [Neuner-Anfindsen 2008: 19], таким образом, что наличие арсенала адекватных учебных стратегий может играть ключевую роль для успешного самообучения [Tönshoff 2007: 332-333]. Учебные стратегии являются не только инструментом для реализации целей автономного обучения, но и могут далее сделать обучение экономичнее и как объективно более успешным, так и субъективно более удовлетворяющим [Neveling 2004: 191]. По мнению Рампиллон, учебные стратегии помогают учить больше и быстрее [Rampillon 1989: 19]. Обучающийся, который владеет большим количеством учебных стратегий, будет успешнее изучать иностранный язык [Stork 2003: 110].

Это касается и освоения лексики иностранного языка. Тот факт, что выучивание слов находится в области ответственности обучающихся, показывает насколько важно научить учебным стратегиям в освоении лексики [Haudeck 2008: 79]. Другой причиной большого значения учебных стратегий при освоении лексики является то, что целью и одновременно часто проблемой является запоминание слов [Neveling 2007: 3] и стратегии при такой задаче для памяти будут особенно полезными.

Наряду с традиционными учебными стратегиями, как например, создание карточек, разработка ассоциативных полей, развитию стратегий освоения лексики могут служить многочисленные образовательные интернет-ресурсы, целью которых является введение и закрепление лексического материала, обучение чтению, аудированию и письму с новыми иноязычными словами и выражениями, а также проверка освоенности лексических единиц.

Далее будут рассмотрены образовательные Интернет-ресурсы, позволяющие активизировать все виды наглядности

(звуковое сопровождение, видеоизображение и тексты) и формировать у студентов лексические навыки.

Особенно эффективной в освоении иноязычной лексики на наш взгляд является интерактивная интернет-программа Quizlet (www.quizlet.com), которая активно применяется студентами неязыковых специальностей при профессионально-ориентированном обучении, которое требует знания большого количества специальной лексики и терминов. В освоении лексики немецкого языка данная программа применяется при введении и активизации тематической лексики, например Bauteile, Baustoffe, Bautechnik и т. д. Данный образовательный Интернет-ресурс позволяет продемонстрировать, закрепить и проверить знание лексики.

Введение новой лексики осуществляется предъявлением иноязычного слова, картинки и перевода, при этом есть возможность прослушать фонетическое звучание слова или выражения, таким образом происходит формирование зрительного и звукового образов лексической единицы. Подобное предъявление слов и выражений устанавливает зрительные, слуховые и речемоторные связи, тем самым способствуя фиксации в памяти обучающегося.

Следующий этап закрепления лексики и работы над произношением возможен как в индивидуальной работе, так и в парной. Многократные и целенаправленные упражнения способствуют запоминанию лексических единиц, превращая их в лексический навык для использования их в речевой деятельности.

Логическим завершением работы над лексикой по определенной теме является проверка усвоения изученных лексических единиц. Большим преимуществом данной программы является возможность создания комбинированных упражнений. Самостоятельное составление своих вариантов комбинаций упражнений дает возможность студентам проанализировать свое продвижение в изучении лексики. Кроме того, данный образовательный ресурс содержит тесты на нахождение соответствия, множественный выбор и верные или неверные варианты, позволяющие немедленно проверить свои языковые

знания. Раздел игр в увлекательной форме способствует закреплению и проверке усвоения лексических единиц.

Положительным моментом данной программы является фиксация количества ошибок каждого студента при выполнении заданий, а также потраченного времени, позволяя проводить самоконтроль и самооценку своих достижений в освоении определенного тематического раздела.

Большое распространение в современной образовательной практике на занятиях иностранного языка получил Интернет-сервис Web 2.0 Wordle.net, предоставляющий возможность для графической визуализации слов в тексте. Данная программа подходит для графической визуализации текстового материала. Wordle.net в режиме online преобразует любой текст в «облако слов», чаще всего встречающихся в исходном тексте. Визуальное представление ключевых слов дает возможность обучающимся активизировать свои знания, вводить новую лексику, снять трудности с текста, закрепить лексические единицы, представить идеи и слова во взаимосвязи. «Облака слов» студенты могут применять в качестве опоры для пересказа и основы для запоминания новых слов, расширения словарного состава. Подобная визуализация слов способствует произвольному запоминанию слов и служит активизации работы над лексикой. С помощью данной программы и полученного продукта возможно осуществление всех видов речевой деятельности студентами.

Преимуществами Wordle.net являются технически простое обслуживание, бесплатный сервис, открытый доступ (без регистрации), мотивация для освоения лексики, активизация самостоятельной работы студентов. Студенты могут самостоятельно работать с данным приложением, публиковать свои работы в Интернете. Появляется ответственность за продукт своего творчества и уверенность в своих силах и знаниях.

Таким образом, ознакомление студентов с учебными стратегиями на основе образовательных Интернет-ресурсов создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют на практике использовать разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к

овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Использование современных образовательных сетевых ресурсов способствует раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучающихся, их уверенности в успехе своих возможностей в освоении лексики иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
- Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
- Михайлова Н. Г. Формирование познавательных стратегий в процессе чтения иноязычных научно-учебных текстов / Н. Г. Михайлова, Н. Л. Никульшина // Омский научный вестник. – 2007. – № 3 (55). – С. 149-153.
- Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. н. – М., 2007. – 18 с.
- Bimmel P., Rampillon N. Lernerautonomie und Lernstrategien. – Langenscheidt: Berlin-München-Leipzig, 1999. – 199 s.
- Bimmel P., Rampillon N. Lernerautonomie und Lernstrategien. – München, 2000. – 208 s.
- Haudeck H. Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8. – Tübingen: Gunter Narr, 2008.
- Häuple-Barcelo M. Lernstrategien und autonomes Lernen. // Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen, 1. Auflage. – Ismaning: Huber, 1999. – S. 50-62.
- Neuner Anfindsen S. Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005. – 436 s.

- Neveling C. Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren.– Gunter Narr Verlag, 2004. – 369 s.
- Oxford R. Language learning strategies: what every teacher should know. – The University of Alabama: Heinle&Heinle Publishers, 1990. – 339 p.
- Rampillon U. "Lerntechniken" // K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen und H.-J. Krumm (eds.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Francke, 1989. – S. 215-218.
- Rampillon N. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht 3. Auflage. – München: Huber, 1996.
- Stork A. Vokabellernen. – Gunter Narr Verlag, 2003. – 254 s.
- Tönshoff W. Lernstrategien // Bausch K.-R., Christ, H, Krumm, H.-J. 2003.
- Tönshoff W. Lernerstrategien. // Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Hgg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. – Tübingen, Basel: Francke, 2007. – S. 333-335.
- Wenden A. L. Helping language learners think about learning // ELT journal. – 1986. – № 40 (1). – P. 3-12.

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УрГПУ основан в 1937 году. Является ведущим образовательным учреждением в области преподавания иностранных языков и повышения квалификации преподавателей вузов и учителей в Уральском регионе, а также готовит специалистов в сфере устного и письменного перевода. Лицензирован и аккредитован. Имеет давние и прочные связи с зарубежными образовательными учреждениями и центрами, многолетние традиции научного и культурного обмена с Германией, Австрией, Францией, Великобританией и США; тесно сотрудничает с факультетами иностранных языков и кафедрами С.-Петербурга, Москвы, Н.Новгорода, Н. Тагила и др. городов РФ. Имеет высокий рейтинг в научном мире.

В состав ИИЯ входят **6 специализированных кафедр**:

- английского языка, перевода и методики преподавания
- английской филологии и сравнительного языкознания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- профессионально-ориентированного языкового образования,

а также:

- 5 ресурсных языковых центра (языковое образование, немецкий, французский, испанский, австрийский),
- магистратура,
- аспирантура, докторантура,
- центр дополнительного образования,
- подготовительные курсы (уровень ЕГЭ).

Научные школы

Научные исследования в институте проводятся в рамках комплексных тем: "Типологические аспекты функционирования и эволюции языков", «Оптимальные технологии обучения иностранным языкам в системе профессионального образования». Исследования проводятся в двух направлениях: 1) сопоставительное языкознание; 2) теория и методика обучения ИЯ.

Оба направления соответствуют профилю подготовки бакалавров, магистров. Результаты исследований реализуются в учебном процессе УрГПУ, вузов Свердловской области и Уральского региона.

К настоящему моменту сформировались несколько научных школ института:

- профессора Н.В.Пестовой - "Сопоставительная лингвистическая поэтика"
- профессора Н.Н.Сергеевой - "Методика обучения иностранным языкам в системе профессионального образования"
- профессора Е.В.Шустровой - «Когнитивная лингвистика»

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»
ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе
Российского журнала индекса научного цитирования (РИНЦ).

<http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=50812>

Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
2 февраля 2018 года
г. Екатеринбург, Россия

Оригинал-макет И.А. Николаева

Подписано в печать 24.04.2018. Формат 60x84/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 8,5. Уч.-изд. л. 6,7. Тираж 500 экз.
www.uspu.ru

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2018 г.