



**Мининский
университет**

Нижегородский государственный
педагогический университет
имени Козьмы Минина

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

Сборник статей по материалам
Международной научно-практической конференции

4 апреля 2017 года

Нижний Новгород
2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования Нижегородской области
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

Сборник статей по материалам
Международной научно-практической конференции

4 апреля 2017 года

Нижегород
2017

УДК 4 (07)
ББК 81.2 (07)
Н 345

Научный редактор: Е.Е.Белова – канд. филол.наук, доцент

Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (4 апреля 2017 года) / под ред. Е.Е.Беловой. Н.Новгород: Мининский университет, 2017. 257 с.
ISBN 978-5-85219-533-3

Сборник содержит материалы Международной научно-практической конференции, состоявшейся в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина 4 апреля 2017 года. В предлагаемых материалах освещены теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения и методики преподавания иностранных языков, общетеоретические проблемы современной лингвистики, разнообразные вопросы подготовки учителя иностранного языка, современные технологии обучения, культурологические аспекты преподавания, проблемы преподавания иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации, содержание, организация и результативность обучения иностранным языкам, и др.

Сборник рекомендован преподавателям вузов, колледжей и школ, научным работникам, аспирантам и студентам высших учебных заведений, и всем, кто интересуется проблемами языковой и методической подготовки учителей иностранного языка.

УДК 4 (07)
ББК 81.2 (07)

ISBN 978-5-85219-533-3

© Мининский университет, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

<i>ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	7
Аврамцева О.В., Кудряшова М.А. Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка	7
Алейникова О.О. К вопросу о формировании лексической компетенции учащихся старших классов средней школы	9
Аmano А.Г. Тренинг как способ формирования межкультурной компетенции будущих преподавателей иностранного языка	13
Андреева А. Д. Реалии на уроках английского языка в школе и их лексико-стилистическая характеристика	18
Аринина М.В. Использование метода активного воображения в работе с психологическими барьерами в изучении иностранного языка	23
Ариян М.А. Профессионально направленная языковая подготовка будущих учителей в системе бакалавриата	26
Быкова В.М., Герасимчук О.И., Гришина О.Ф., Димитренко Н.В., Петрова М.В. Применение электронных и цифровых образовательных ресурсов (ЭОР и ЦОР) на уроках английского языка	31
Васильева В.Р. Формирование техники чтения на английском языке учащихся-ретардантов в начальной школе	37
Гречина В.Н. Применение технологии развития критического мышления на занятиях иностранного языка при работе с текстами профессиональной направленности	39
Гусева Л.В., Королева Е.В. Развитие иноязычных речевых способностей при обучении иностранному языку	42
Демьянова Т.В. Учёт природных закономерностей формирования экологического сознания в процессе организации обучения английскому языку	45
Егорова М.В., Леонтьева Л.Е. Современные технологии обучения иностранным языкам	49
Ефремова Н.Н., Спиридонова Л.Е. Некоторые подходы к контролю владения навыками устной речи в вузе	51
Жукова И.А. Работа с одаренными детьми по английскому языку	55
Захарова О.В. О возможностях применения метода экспертов в рамках языковой профессиональной переподготовки	59
Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Самостоятельная работа студентов с применением технологий электронного обучения (MOOC courses)	61
Зубец О.Р. Факторы, влияющие на изучение английского языка для профессиональных целей	64
Игнатьева Е.В., Сухарева А.С. Технология формирования лексических навыков в начальной школе с учетом требований образовательного стандарта РФ	66

Ионова А.С. Создание условий для развития регулятивных универсальных учебных действий в процессе обучения английскому языку младших школьников	70
Кириллова О.В. Внеурочная деятельность по английскому языку как средство повышения мотивации	73
Кочешкова А.В., Перова Т.А. Особенности методики преподавания теории и практики перевода	76
Кручинина Г. А., Мажаева К. А. Формирование грамматических навыков учащихся начальных классов на уроках английского языка	79
Куликова Е.А. К вопросу межкультурной коммуникации на раннем этапе обучения иностранному языку	83
Куликова Д.А. Преподавание иностранного языка пожилым людям	85
Леонтьев М.С. Подходы в обучении студентов вузов грамматической стороне речи иностранного языка	88
Литонина Н.В. Оптимизация образовательного процесса на заочном отделении лингвистического вуза	92
Малина О.В., Ивентьева Г.В. Формирование у обучающихся опыта эмоционально-ценностного отношения к миру	96
Малышев М.И. Использование подкастов в обучении английскому языку	99
Мацкевич Е.Э., Юферева Н.И. Использование видеоматериалов для повышения мотивации обучающихся в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе	101
Осокина Н.К. Особенности обучения культуроведчески-ориентированному аудированию учащихся старших классов средней школы	105
Папилова Ю.О. Разработка системы интерактивных упражнений для обучения устному переводу в высшей школе	110
Полуэктова В.А. Использование языкового портфеля для развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках английского языка	115
Романова А.Г. Адаптация начинающих педагогов в средней школе: проблемы и пути их решения	118
Смирнова И.Ю., Ильин Ю.В. Формирование лингвострановедческой компетенции в образовательных учреждениях системы МВД	119
Смирнова Н.В. Эмерджентные свойства профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка	124
Смоловик О.В., Макеева Э.Н. Разработка и внедрение методики обучения английскому языку для специальных целей в корпоративном сегменте в контексте развития мотивации личности	128
Соловская Ж.О. Межкультурная компетенция преподавателя иностранного языка	131
Соловьева Е.В., Проворова Т.Г. Методы исследования мотивации к изучению иностранного языка в профессионально-ориентированном аспекте	133

Соловьева Е.В. Интерактивные технологии в формировании мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых вузов	136
Соломина Е. М., Архипова М. В. Проблема мотивации: обзор зарубежных исследований	139
Федорова И.Н. Из опыта преподавания латинского языка иностранным студентам медицинского факультета	141
Филиппова С.Ю. Развитие "Навыков 21 века" при обучении английскому языку в группах направления подготовки "Реклама и связи с общественностью"	143
Чернова Л. В. К вопросу о владении нормами речевого поведения учителем иностранного языка	146
Чернышов С.В., Шамо́в А.Н. Современное языковое образование как актуальный лингводидактический медиум	148
Швецов А.А. Теоретическое и методологическое значение термина «концепт» для повышения качества обучения иностранному языку	155
Шлыкова Ю.В. Мотивация учебной деятельности учащихся младшего подросткового возраста на уроках иностранного языка в школе	161
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	165
Бабабекова Д. А., Малюгина А.В. Межъязыковая омонимия как феномен межкультурной коммуникации (на примере межъязыковых омонимов, связанных с деятельностью полиции)	165
Барабанова Г.В. Функции аудиторного дискурса при работе с иноязычным профессионально-ориентированным текстом в условиях технического вуза	168
Белова Е.Е., Минасян В.А. О месте и функциях интертекстуальности в межтекстовых отношениях	171
Войкин К.Ю. Советизмы в английской прессе 20 века	177
Глазырина Е.С., Кравец А.А. Анализ названий современных лекарственных препаратов: лингводидактический и семантико-этимологический аспекты	180
Гречихина Ю.М. Особенности употребления семантико-прагматической пометы «насмешливо» в немецкой лексикографии	183
Дементьева К.С., Гаврикова Ю.А. Роль контекста в анализе окказиональной лексики	185
Зими́на М.В., Кудрявцева О.Е. Выразительные средства политического дискурса (на материале предвыборной кампании 2016 года)	188
Зинцова Ю.Н. Акциональная характеристика производных неопределенных глаголов немецкого языка	191
Кечкина А.С. Соотношение эвфемии и политической корректности (на примере современного немецкого языка)	193
Крупная Д.А. Семантика цветообозначений в современном немецком политическом дискурсе	195
Люляева Н.А., Нечаева Л.А. Разрушают ли современные средства общения языки (на материале английского языка)	198

Михайлюков Л.В. О широкосмысленности некоторых предложно-переходных глаголов в современном английском языке	202
Павлина С.Ю. Образы поп-культуры в англоязычном политическом медиадискурсе	207
Пешкова А. Б. Лексические особенности выражения эмоциональности в русском и английском языках	209
Плесканюк Т.Н. Дискурс: трактовка понятия	214
Пурен К.А. Столкновение цивилизаций 2.0: истоки и последствия	218
Рябкова Ю.В., Липатова Т.А. Семантика иконических и вербальных знаков в плакатной социальной рекламе	221
Салова А.А. Эвфемизмы в произведениях Джеффри Арчера	224
Стряпан Д. М. Лексические и синтаксические способы экспликации сомнения в речевом акте (на материале современного английского языка)	229
Тарасова О.М. Использование текстов газетных и журнальных публикаций в обучении французскому языку	232
Ткаченко А.И. Особенности межкультурной коммуникации в деловом общении с представителями Франции	235
Туманина Д.С. Тематическая классификация немецкой спортивной лексики	237
Шапиро Э.Д. Использование метафоры в англоязычном политическом дискурсе	239
Шерстнева М.А. Пунктуационное оформление приложений и относительных придаточных предложений (на материале британских газетных текстов)	243
Юхмина Е.А. Сравнительный анализ результатов ассоциативного эксперимента компьютерных терминов в диахроническом аспекте	245
Сведения об авторах	249

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О.В.Аврамцева
М.А.Кудряшова
МБОУ «Гимназия №17», г. Н.Новгород*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Для реализации познавательной и творческой активности школьников в учебном процессе необходимо использовать современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования и более эффективно использовать учебное время. На наш взгляд, эту проблему позволяет решать технология работы проектного метода. Выстроенная система развития творческих возможностей детей на уроках иностранного языка, а также во внеурочной и внеклассной работе способствует конечной цели - формированию всесторонне развитой личности школьников, подготовленных к взрослой жизни.

Abstract: *The paper is devoted to the problem of “project work” at school. Young learners perceive the world holistically and acquire a language in a context. The learning process becomes easier and full while working at projects. Projects encourage learners to work independently and to be responsible for their own work.*

Ключевые слова: *современные образовательные технологии, проектный метод, всесторонне развитая личность*

Key words: *modern educational technologies, project work, learning process, encourage learners, comprehensively developed personality.*

Осуществление учебного процесса в современных условиях требует и от учителя широкого кругозора в области философии образования, уверенного владения современными педагогическими концепциями и технологиями, рефлексивных и прогностических способностей, навыков работы с информационно-компьютерной техникой.

Для реализации познавательной и творческой активности школьников в учебном процессе мы используем современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования и более эффективно использовать учебное время.

Выстроенная система развития творческих возможностей детей на уроках иностранного языка, а также во внеурочной и внеклассной работе способствует конечной цели – формированию всесторонне развитой личности школьников, подготовленных к взрослой жизни.

Новизна и практическая ценность в урочной и во внеурочной деятельности заключается в разработке и апробации различных проектов по

развитию познавательной и творческой активности детей и организации взаимодействия в рамках проектной деятельности.

Целью данных мероприятий является обновление содержания и форм организации педагогического процесса в условиях проектной деятельности.

Проектная деятельность в школе осуществляется в двух направлениях: применение метода учебного проекта на уроках и в процессе социально значимой внеурочной деятельности.

Результаты выполненных проектов «осязаемы»: если это теоритическая проблема - то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению. Некоторые виды проектов предполагают в качестве конечного продукта изготовление плакатов, написание репортажей, эссе, исследований и т.д. Качество исследовательских работ становится лучше.

Для успешного осуществления проектной деятельности в школе есть необходимое оборудование, доступ к сети Интернет, большая библиотека и грамотная организация методической поддержки учителей.

Социальный проект «Чистые руки» является нашей особой радостью и гордостью.

Цели проекта «Чистые руки»: помочь детям младшего школьного возраста в занимательной форме, играх усвоить понятие “здоровый образ жизни”, “охрана здоровья”, убедить в необходимости соблюдения личной гигиены.

Задачи проекта:

- выявление уровня гигиенической культуры обучающихся;
- развитие у школьников мотивации к соблюдению гигиены рук;
- пропаганда здорового образа жизни как важнейшего фактора жизни обучающихся;
- развитие различных форм рекламной деятельности, направленных на улучшение имиджа человека чистоплотного, следящего за своим здоровьем;
- создание системы эффективного информационного обмена между участниками проекта (семинары, круглые столы, мастер-классы).

Формы и методы работы: беседы, лекции, составление памяток, инструкций, составление фотопрезентаций для младших дошкольников с рекомендациями правильной последовательности мытья рук, консультирование у медицинской сестры, первичная отработка последовательности правильного мытья рук, мастер-класс по мыловарению, рассказ, объяснение, практикумы, конкурс стенгазет и т.д.

В связи с реализацией данного проекта перед нами поставлены перспективы на будущее: в работе с детьми - реализация принципа личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. С педагогами с высокой планкой мастерства и начинающим педагогам – вовлечение молодых специалистов в инновационную деятельность, повышение профессионализма педагогов, расширение методической базы, совершенствование условий для личного творчества педагогов, удовлетворение результатами своего труда. С родителями - активное вовлечение в образовательный процесс, повышение значимости педагогических знаний родителей, гармонизация внутри семейных

отношений, удовлетворенность уровнем знаний и расширением общего кругозора детей.

Наработанный нами опыт - это результат активного поиска творческих подходов в воспитании, нестандартных методов обучения педагогов, детей и родителей.

Список литературы

1. Федеральный компонент госуд.образов.стандарта среднего общего образования по ИЯ // Новые госуд. стандарты по ИЯ: 2 – 11 кл. / Образование в документах и комментариях. – М: АСТ. Астрель, 2006 г.
2. Программа к УМК О.В.Афанасьевой, И.В.Михеевой «Новый курс англ.яз. для российских школ». 1–5 годы обучения, 5–9 классы. / О.В.Афанасьева, И.В.Михеева, Н.В.Языкова. Дрофа, 2010.
3. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М: Издательство «Просвещение», 2011.
4. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996.
5. Коменский Я.А., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М, 1987.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр.пед.соч. М.,1982. Т.1.
7. Лямина Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов в условиях инновационной площадки [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. №1.
8. Панафидина Т.В. Современные технологии воспит.работы. Издательство «Учитель», Волгоград, 2009.
9. Попова С.И. Пед.поддержка в работе учителя и кл.руководителя. М., 2005.
10. Русских Г.А. Подготовка учителя к проектированию адаптивной образоват.среды ученика: пос. для учителя. М.: Ладога – 100, 2002.
11. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М.: издательство «Энциклопедия восп.техн.», 2005.
12. Шамов А.Н. Методика обучения ИЯ: теоретич.курс. Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 2012.

О.О. Алейникова
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье раскрывается актуальность формирования лингвистической компетенции, обоснована важность формирования лексической компетенции у учащихся старших классов, рассмотрены особенности лексики, изучаемой на старшем этапе, лексические стратегии и принципы, используемые в процессе обучения.

Abstract: The article describes the relevance of the formation of linguistic

competence and proves the importance of the formation of lexical competence among high school students. The author discusses the features of the vocabulary studied at the senior stage, the lexical strategies and principles used in the learning process.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, лексика, лексическая стратегия, принципы обучения лексике.

Key words: *linguistic competence, vocabulary, lexical strategy, principles of teaching vocabulary.*

В связи с происходящими изменениями во всех сферах российского общества, новые требования появляются и к образованию в целом, и конкретно к образовательной деятельности школ. В последние два десятилетия возросла потребность в изучении иностранного языка как средства коммуникации с представителями другой культуры.

Согласно Федеральному Государственному образовательному стандарту среднего общего образования учащиеся старших классов общеобразовательной школы должны быть полноправными участниками межкультурного взаимодействия, что предполагает владение всеми компетенциями. В данной ситуации особое внимание следует уделить развитию именно лингвистической компетенции, так как она даёт основу для развития остальных видов компетенций.

Н. Хомский был первым, кто акцентировал внимание на лингвистической компетенции, выделил её как отдельное понятие и использовал его по отношению к теории языка для исследования в области трансформационной грамматики. Д. Хайм расширил определение Хомского и вывел уже новое понятие – коммуникативную компетенцию.

Различие между данными понятиями привело к тому, что целый ряд учёных занимались изучением лингвистической компетенции. Например, лингвист Ян Ван Эк рассматривал лингвистическую компетенцию как способность к созданию и интерпретации высказываний, состоящих из слов и грамматически правильно оформленных, употребляющихся в своей традиционной, близкой к носителю языка, среде [8].

Д.И. Изваренков под лингвистической компетенцией понимает знание языковых единиц всех уровней. К языковым уровням относят: фонетический, лексический, словообразовательный, морфологический, синтаксический [2].

Основная проблема состоит в том, что на уроках иностранного языка не представляется возможным правильно и в полной мере создать и показать действительность и мышление народа, чей язык изучается. И потому главным инструментом для формирования языковой картины мира является именно язык, в частности, лексика. Именно владение лексикой на достаточном уровне обеспечивает осуществление иноязычной коммуникации и ведёт к овладению лингвистической компетенции.

В постижении языковой картины мира нам помогают аутентичные тексты. Они являются отражением личности автора и несут в себе все необходимые языковые и культурные аспекты. Однако для корректного понимания такого рода текста, необходимо хорошее знание иноязычной

лексики [1].

В старших классах общеобразовательной школы лексика является основой, своего рода строительным материалом языка. Иноязычное слово связано сразу и со словом на родном языке, и с понятием, и с другими частями речи в рамках высказывания. Таким образом, совершенно очевидно, что овладение лексикой – довольно сложно и трудоёмко.

Учащиеся старших классов школы нуждаются в освоении лексики. Согласно ФГОС они должны уметь строить высказывания на иностранном языке, как устные, так и письменные. Это оказывается весьма затруднительным или даже невозможным при отсутствии знаний в рамках лексического аспекта обучения.

Важно помнить, что учащиеся старших классов должны обладать определённым набором лексических единиц, необходимых для осуществления коммуникации, для сдачи ЕГЭ и дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме прочего, учащиеся должны уметь раскрывать значение слова, правильно произносить и записывать его. При обучении иноязычной лексики необходимо способствовать введению слова в долговременную память учащегося, обеспечить его прочное хранение и быстрый вызов при необходимости, а также успешное употребление его на уровне словосочетания, предложения и целого текста. Иными словами, учитель должен в полной мере обеспечить создание словарного запаса, предотвратить его забывание и способствовать адекватному использованию их в речи [2].

На начальном этапе освоения лексической единицы (слова) происходит его предъявление учащимся. И прежде всего, учитель должен обдумать и спрогнозировать все возможные трудности, предположительно возникающие у детей, и найти способы их решения. Объяснить слово с конкретным значением (a table, a book, a dress) достаточно легко, нужно лишь соотнести слово с соответствующим предметом. Если же говорить о словах с абстрактным значением, здесь всё немного сложнее.

После ознакомления с лексической единицей следует этап организации тренировки данного слова в употреблении. На данном этапе учащиеся отрабатывают процесс выбора слова и употребление слов в речи. Для развития способности правильно выбрать слово обычно используют задания типа: «Confirm or contradict», «Guess», «Listen and complete the application», «Listen and use the right word».

Для эффективного усвоения лексических единиц важно усваивать новые слова именно в деятельности, где основным стимулом выступает разрешение определённой коммуникативной задачи, подкрепляемой изобразительной, предметной или языковой наглядностью.

Довольно эффективным является действие, способствующее формированию умения «выйти из положения», если слово, необходимое для построения высказывания, неизвестно. Учащийся может искать недостающее слово в словаре, спросить собеседника (How to say in English...) либо использовать метод дефиниций (объяснить слово на английском языке).

Таким образом, данные методы обучения иноязычной лексике помогают

сформировать у учащихся репродуктивных и рецептивных лексических навыков, способствуя формированию лексической компетенции [5].

А.Н.Шамов выделяет 3 этапа (аспекта) лексической стратегии, направленной на освоение лексики:

1-й этап – создание лексических основ. Происходит восприятие, узнавание, различение лексических единиц, осуществляются их запоминание, усвоение их значений, накопление информации о слове, контекстах, в которых оно используется.

2-й этап предполагает тренировку употребления лексических единиц за счёт выполнения лексических действий продуктивного и рецептивного характера.

3-й этап – применение лексических единиц в разных видах речевой деятельности, выполнение большого количества лексических упражнений [6].

В процессе изучения лексики, важную роль играют лексические упражнения. Система лексических упражнений представляет собой чёткую концепцию, направленную на усвоение лексики, поэтому при составлении такой системы необходимо учитывать потребность в рецептивных упражнениях, также сделать упор на введение языковых единиц. В «Методике преподавания иностранных языков» А.Н. Шамов выделяет подготовительные и речевые упражнения [4].

Важным критерием является вопрос классификации принципов совершенствования лингвистической компетенции и, в частности, принципов обучения лексике.

И.Л. Бим предлагает следующие принципы как основу для организации процесса обучения лексике:

1. Процессу овладения лексическими единицами должна способствовать познавательная и коммуникативная мотивация.

2. Упражнения должны быть адекватны формируемому лексическим действиям.

3. Подлежащие усвоению действия должны формироваться поэтапно.

4. Необходимо учитывать взаимодействие лексических, грамматических и фонетических упражнений.

5. Необходимо учитывать взаимодействие устно-речевых форм тренировки лексики и процесса развития техники чтения и письма, учитывать взаимосвязь всех видов речевой деятельности [3].

Опираясь на идеи коммуникативно-когнитивного подхода А.Н. Шамов сформулировал дополнительные принципы обучения лексике:

1. В процессе обучения лексика выполняет системообразующую роль.

2. Принцип лексического опережения.

3. Когнитивные модели познавательной деятельности учащихся должны соответствовать целям и задачам обучения лексическому материалу.

4. Ментальные компоненты обучения лексике должны быть верифицированы [7].

Таким образом, при формировании лингвистической компетенции важно знать основные лексические стратегии для построения учебного процесса. В

процессе обучения иноязычной лексике следует уделить особое внимание принципам освоения лексики. При планировании уроков и разработке упражнений необходимо учитывать особенности лексических единиц, технику усвоения лексики, возрастные особенности учащихся.

Список литературы

1. Александров К.В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза: на материале немецкого языка: диссертация ... кандидата педагогических наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2009. 227 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
3. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов под ред. А.В.Хуторского. М., 2007. С. 156-163.
4. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб. пособие] / отв. ред. А. Н. Шамов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток - Запад, 2008. 253 с.
5. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: Моделирование и реализация. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. 278 с.
6. Шамов, А. Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи [Текст] / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 2-8.
7. Шамов А.Н. Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 1 (55). С. 88-93.
8. Van Ek, J.A., Alexander L.G. Waystage English. Oxford: Pergamon Press, 1980, 101 p.

*А.Г. Аmano
НГПУ имени К. Минина, г. Нижний Новгород*

ТРЕНИНГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье раскрывается актуальность разработки и проведения тренинга по межкультурной коммуникации в рамках подготовки будущих преподавателей иностранного языка, рассматриваются основные аспекты организации межкультурных тренинговых занятий на примере разработки тренинга в Нижнем Новгороде.

Abstract: The article describes the importance of organization and conducting an intercultural training in the framework of the future foreign

language teachers' preparation, considers the main aspects of organizing intercultural training sessions on the example of training created in Nizhny Novgorod.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникативная компетенция, метод тренинга, тренинг по межкультурной коммуникации, техники.*

Key words: *intercultural communicative competence, method of training, intercultural training, techniques.*

В последнее время наблюдается значительное расширение международных контактов в сфере образования. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы подготовки будущих учителей иностранного языка к межкультурному взаимодействию [4]. Речь идет о необходимости формирования особого вида компетенции, способствующей эффективному общению с представителями различных культур. Данный вид компетенции получил название межкультурная коммуникативная компетенция (МКК). В формировании и развитии МКК будущих преподавателей иностранного языка главная роль отводится ВУЗу.

Одним из основных факторов, усложняющих процесс формирования компетенций, по мнению А.Н. Шамова, является то, что «изучаемые дисциплины ориентированы на преподнесение студенту теоретических знаний, а процесс формирования различных компетенций осуществляется все-таки на деятельностной основе» [7]. Для того чтобы сформировать у студента навыки и умения межкультурного взаимодействия необходимо создавать условия реального общения, активно использовать изучаемые языки в живых, естественных ситуациях [5].

Мы придерживаемся точке зрения В.Г. Апалькова и П.В. Сысоева, которые выделяют пять основных методических принципов формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку: 1) принцип диалога культур; 2) принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий; 3) принцип билингвального обучения; 4) принцип культурной вариативности; 5) принцип культурной оппозиции [1].

Анализ содержания обучения иностранному языку в магистратуре НГПУ им. Минина по направлению «Педагогическое образование», профилю «Иностранный язык» показал, что основной проблемой является выделение небольшого количества учебных часов на дисциплины, способствующие формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Из списка учебных дисциплин по формированию МКК, можно выделить «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык научного общения», «Английский язык профессионального общения». Качественные показатели социокультурного компонента, входящего в УМК по данным дисциплинам, не в полной мере соответствуют методическим принципам которых мы придерживаемся в данной работе (например, принципу культурной вариативности и принципу культурной оппозиции) и тем результатам, которых мы ожидаем.

УМК по «Деловому английскому языку», состоящий из 4 компонентов:

Intelligent Business Course Book, Intelligent Business Skills Book, Intelligent Business Style Guide, Intelligent Business Work Book, является, на наш взгляд, наиболее эффективным в повышении уровня межкультурной коммуникативной компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка.

На занятиях по деловому английскому удается задействовать все виды речевой деятельности, направленные на наработку навыков и умений письменного и устного делового общения. В рамках отведенных учебных часов удается пройти не больше половины УМК. Хотелось бы подчеркнуть, что role-play activities, проводящиеся на занятиях, не способствуют эффективной наработке навыков межкультурного взаимодействия. Это связано с тем, что все участники принадлежат к одной культуре; в нашем случае – русской.

Таким образом, каким бы полным ни был объем получаемой информации в процессе обучения ИЯ, студенты всегда оказываются неподготовленными для реального межкультурного общения. Выявленный недостаток можно компенсировать через использование тренинга по межкультурной коммуникации. В практику преподавания иностранных языков метод тренинга вошел сравнительно недавно, но уже доказал свою высокую эффективность. Нами было принято решение разработать и провести апробацию технологии общекультурного тренинга.

Согласно точке зрения А.П. Садохина, «основой подготовки обычно является общекультурный тренинг, или тренинг самосознания, в результате которого человек должен осознать себя представителем конкретной культуры, вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения в своей культуре. После этого становится возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективного межкультурного взаимодействия» [3, с.268].

Цель тренинга состоит в повышении уровня межкультурной коммуникативной компетенции у будущих преподавателей иностранного языка. Задачи разработанного нами общекультурного тренинга были следующие:

1. Осознание своей культуры и формирование толерантного отношения к иным культурам.
2. Повышение уровня информативности о культурной специфике страны изучаемого языка;
3. Осознание ошибочности своих предубеждений (работа по предотвращению предрассудков и стереотипов).
4. Умение эффективно вести диалог с представителями других стран в ракурсе делового общения.
5. Овладение навыками невербального общения, используя типичные для культуры страны изучаемого языка жесты и мимику.

Разработанная нами программа состоит из 10 тренинговых занятий, в которых участвует 20 человек: 10 человек (студенты НГЛУ им. Добролюбова и НГПУ им. Минина 1-х и 2-х курсов магистратуры) и 10 человек – представители различных иноязычных культур. Были определены темы

тренинговых занятий:

1. Моя межкультурная компетенция;
2. Осознание культурной специфики;
3. Отношение к себе и другим (стереотипы, предрассудки);
4. Культурный шок (культурные барьеры, культурный конфликт);
5. Дистанция (отношение к пространству);
6. Отношение ко времени;
7. Невербальная коммуникация (жесты, язык тела);
8. Пословицы как отражение культурных ценностей
9. Деловое общение, этикет, работа в международной команде;
10. Традиции, праздники, еда, дарение подарков.

М. Беннет, Д. Лэндис и Д. Беннет убеждены, что главным условием в разработке эффективных тренинговых занятий, является правильный выбор применяемых техник (набор приемов). «Выбор методов для конкретного тренинга должен максимально соответствовать поставленным целям» [9, с.45].

Таким образом, мы руководствовались следующими критериями выбора техник, при составлении программы тренинговых занятий:

- соответствие заданий (приемов) основной цели занятия;
- наличие связи между отдельными тренировочными заданиями, обеспечивающей единое восприятие всего “мероприятия”;
- чередование совместной групповой, парной и индивидуальной деятельности участников;
- возможность каждого участника принять участие во всех видах деятельности и обсуждении их результатов.

В рамках заявленного нами проекта в ходе тренинговых занятий используются следующие техники: ролевые игры, дискуссии, мозговые штурмы, моделирование коммуникативных ситуаций, различные тренировочные упражнения, индивидуальные/парные/групповые задания. Особый интерес представляет использование таких методик, как «Живая библиотека» и «Форум театр».

Необходимо отметить, что тренер должен обладать не только психологическими и педагогическими знаниями, но и быть хорошо подготовленным в области межкультурной коммуникации [6]. Наличие диплома педагога или психолога не обязательно, но желательно иметь опыт проведения тренингов.

Предъявляются определенные требования к помещению, где проводятся тренинги [8]. Помещение должно быть достаточно освещенным и просторным, чтобы группы участников могли работать, не мешая друг другу. В помещении необходимо иметь удобные стулья для участников и ведущего, один-два передвижных стола, интерактивную доску, прожектор, ноутбук. На отдельном стенде или на главной стене рекомендуется разместить материалы по тренингу: полезная информация по теме тренинга, фотографии эпизодов тренинга, выдержки из отзывов участников, краткие сведения о ведущих и т. д. Нами были размещены на стенде правила, которые были предложены в начале знакомства и приняты всеми участниками: No Shaming, No Blaming, No

Attacking, Respect, Permission to make mistakes.

Тренинговые занятия в рамках нашей опытной работы проводятся на двух площадках: офис добровольческого движения «Сфера» и языковой центр «Лэнгбридж». Основной площадкой тренинговых занятий является помещение «Сферы», где в максимальной степени соблюдается принцип культурной вариативности. На этой площадке участвуют представители таких стран, как Италия, Польша, Алжир, Африка, Китай, Вьетнам, США. Занятия проводятся согласно принципу билингвальности, на двух языках: русском и английском. Мы считаем, что при обучении иноязычной культуре родной язык не просто можно, но даже необходимо использовать. Тем более, что большинство иностранных участников владеют русским языком намного лучше, чем английским. Использование русского языка на тренинге облегчает поиск коуча, так как профессиональных тренеров по межкультурной коммуникации, способных работать только на английском языке, сложно найти.

На базе школы «Лэнгбридж» занятия проводятся полностью на английском языке преподавателями из США и Великобритании. В качестве наиболее подходящих техник используются дискуссии, мозговые штурмы, просмотр видеоматериала.

В начале опытной работы было проведено измерение уровня информированности о межкультурной коммуникации у студентов с помощью двух видов авторских анкет. Первая анкета нацелена на выявление межкультурного опыта. Вторая содержит вопросы, касающиеся знаний основ межкультурной коммуникации. Важно подчеркнуть, что анкетирование и тестирование относятся к непрямым методам контроля и являются наиболее распространенными, но данных инструментов не достаточно для выявления уровня МКК. В качестве новых, более эффективных и надежных методов контроля межкультурной компетенции мы используем интервью и наблюдение, позволяющим оценить поведенческий компонент, являющийся ключевым для вынесения суждения об уровне сформированности межкультурной компетенции. В то же время мы не отказываемся от анкетирования, как от инструмента проверки теоретических знаний в области межкультурной коммуникации.

На данный момент опытно-экспериментальная работа продолжается, систематично собираются и анализируются данные. Проводятся замеры уровня сформированности отдельных компонентов в структуре межкультурной компетенции, результаты которых будут представлены в последующих статьях.

Список литературы

1. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку// Вестник Тамбовского Университета. Серия: Гуманитарные науки, 2008. – Вып.7 (63). С. 254-259.
2. Перова Т.В., Закирова О.В. Использование тренинговых технологий в процессе подготовки специалистов сферы туризма [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. №4.

3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М.: Альфа – М: ИНФРА – М., 2009. 288 с.
4. Шамов А.Н. Многоязычие в лингвистических гимназиях Нижнего Новгорода// Нижегородское образование. 2008. № 1. С.134-139.
5. Шамов А.Н. Преподаватель иностранного языка и методическая наука// Нижегородское образование. 2010. № 1. С.106-111.
6. Шамов А.Н. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности учителя иностранных языков: Учебное пособие. Н.Новгород; НГЛУ, 2010.
7. Шамов А.Н. Особенности оценивания профессиональных компетенций специалистов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» //Инновации в подготовке учителя иностранного языка: теория и практика. 2014. С. 38-49.
8. Шамов А.Н. Организационно-методическое обеспечение в обучении иностранным языкам студентов в магистратуре в непрофильном Вузе// Вестник Волжской Государственной академии водного транспорта. 2016. №47. С.269-274.
9. Bennett M., Landis D., Bennett J. Handbook of intercultural training. 3rd ed, Sage Publication, Inc. 2004. 513 с.

А. Д. Андреева
НГПУ им.К.Минина, г. Нижний Новгород

РЕАЛИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ИХ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

***Аннотация:** В процессе ознакомления с типами культур учащиеся неизбежно сталкиваются со спецификой изучаемого языка. В данной статье раскрывается сущность понятия «реалия», получившее наибольшее распространение в современной лингвистике. Значительное внимание уделяется проблеме перевода реалий. Рассматривается классификация реалий и их виды, примеры которых взяты из учебников английского языка для средней школы. Автор приходит к выводу, что такая лексика в школьных пособиях представляет интерес для изучения. Для учителя нужно отобрать материал, дополнительную информацию, которую можно найти в интернете, в литературе, в этимологическом или лингвострановедческом словаре.*

***Abstract:** Getting to know the types of cultures, students are inevitably confronted with the specifics of the learned language. The article reveals an entity of the concept "realia", widely spread in modern linguistics. Considerable attention is paid to the problem of translating realias. The classification of realias and their types, examples from English textbooks for secondary schools are considered. The author comes to the conclusion that the vocabulary in school manuals is interesting to study. Teachers need to select materials, some additional information which can be found on the Internet, in reference books, in etymological dictionaries or dictionaries of English Language and Culture.*

Ключевые слова: *реалия, национальная окрашенность, народ-донор, народ-реципиент, преференциальное значение, безэквивалентная лексика, фоновые знания, ономастические реалии, апеллятивные реалии.*

Key words: *realia, national coloring, donor nation, recipient nation, preferential meaning, non-equivalent vocabulary, background knowledge, onomastic realias, appellative realias.*

На уроках английского языка в школе преподаватель часто сталкивается при работе над разными текстами с особым типом лексики, с реалиями английской и американской культуры. Работа над таким типом лексики используется как особый мотивирующий фактор в изучении и овладении иностранным языком [10].

В научной литературе существует несколько видов определений слов-реалий. Некоторые из них даны исследователями теории перевода. Другие раскрывают понятия реалий как единиц живого функционирующего языка.

Согласно определению О.С. Ахмановой, реалии - «в классической грамматике разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие, как государственные устройства стран, истории и культуры народов-носителей носителей данного языка, языковых контактов и т.п. с точек зрения их отражений в данных языках» [1, с. 381].

Более точное определение реалиям дали болгарские ученые С.Ю. Влахов и А.С. Флорин. Национальная окрашенность – важнейшая характеристика, на которой основывается определение реалий как слов и словосочетаний. Они называют объекты, характерные, в свою очередь, для жизненного уклада, быта, культуры, а также социального и исторического развития народа-донора перевода образа и настолько чуждые другому – народу-реципиенту перевода, являясь носителем национального и/или исторического колорита. Они, тем не менее, не имеют точного соответствия (эквивалента) в другом языке. Как следствие они требуют особого подхода при переводе на родной язык и при работе над ними. Далее авторы указывают, что в процессе перевода такого типа слов «противопоставляется не только язык, но и текст, культура и ситуация» [7, с. 147].

Данное определение дано учеными, фундаментально и целенаправленно исследующими слова-реалии с точки зрения интеграционного перевода их лексических образов в другие языки. Рассматриваемый факт представляет для нашей работы большой интерес. Обратимся к этимологии самого понятия.

Слово «реалии» – латинское прилагательное среднего рода, множественного числа (*realis-e*; мн. *realia* – «вещественные», «действительные»), превратившиеся под влиянием аналогичной лексической категории в существительное. О.С. Ахманова отмечает, что реалии также являются и предметами материальной культуры [6, с. 6].

Слова-реалии как лингвистические явления относятся к категориям безэквивалентной лексики. Они являются частью фоновых знаний. Особенно интересен такой тип лексических единиц для исследования проблем взаимодействий языка и культуры. Ученые-лингвисты все больше внимания

уделяют социальному аспекту в языке. Он непосредственно отражает взаимодействие изучаемого языка с жизнью и деятельностью народов, на нем говорящих.

Основной проблемой, с которой сталкиваются переводчики при переводе преференциального значения, выраженного в исходных текстах, является несовпадение круга значений, свойственным единице исходных языков (ИЯ) и переводящих языков (ПЯ). Л.С. Бархударов в свое время отмечал, что типы семантического соответствия лексических единиц двух пунктов сводятся к трем основополагающим: полное соответствие, частичное соответствие и отсутствие соответствия [2, с. 123].

В том случае, если соответствия тех или иных лексических единиц одного языка в словарных составах других языков практически полностью отсутствуют, говорят об безэквивалентной лексике. Это понятие ввели Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [3, с. 93].

Под безэквивалентной лексикой авторы подразумевают «слова, служащие для выражений понятия, отсутствующего в других культурах или языках, слова, относящиеся к частным культурным элементам, т.е. к культурным элементам, характерным только для культуры «А» и отсутствующим в культуре «В», а также слова, не имеющие перевода на другой язык, одним словом, не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат» [3, с. 93].

Характерной чертой безэквивалентного слова является: 1) его непереводаемость на другие языки посредством постоянных соответствий; 2) невозможность соотнесения с любым соответствующим словом другого языка. Это вовсе не обозначает того, что они совсем непереводаемы.

Возможности точно перевести значение подлинника, образа, связанного с ним, предполагает осознание значения смысловой действительности, передающейся в переводимых текстах. Такие знания страноведения, сопоставительного языкознания и теории перевода определяют как «фоновые».

По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, фоновые знания представляют «совокупность представлений о том, что составляет реальный фон, на котором развертывается картина жизни другой страны, другого народа» [3, с. 146].

По мнению В.С. Виноградова, содержание фоновой информации охватывает в первую очередь аутентичные исторические факты, образ государственного устройства национальной общности. Кроме того, сюда «относятся географические особенности, специфические особенности вещественной культуры прошлого и настоящего, а также этнографические и фольклорные понятия – иными словами, все то, что в теории перевода обычно именуют реалиями» [5, с. 42-43].

В современном толковании лингвистикой еще не выработано общепринятой классификации реалий. Некоторые исследователи употребляют не термин реалия, а предпочитают термины безэквивалентная лексика, или фоновая информация. Другие выделяют реалии как отдельный пласт безэквивалентной лексики и предлагают собственную классификацию таких

лексических единиц.

Следует отметить, что главный принцип, присущий всем имеющимся классификациям реалий, составляет тематическое деление. Здесь необходимо провести границу между реалиями-словами и реалиями-предметами. Термин «реалия» в значении реалии-слова, являющегося планом выражения реалии-предмета и элементом лексики конкретного языка, получил в переводческой литературе широкое распространение.

По определению Г.Д. Томахина, реалия обозначает названия, которые присущи исключительно конкретной нациям и народам: предметы материальной культуры, исторические факты, государственный институт, имена национально значимых исторических и/или фольклорных героев, каких-либо мифических существ и т.п. [9, с. 5]. Каждая из культур (и как следствие, любой из языков) богат подобными реалиями. Русский язык, как мы все знаем, с его богатой фольклорной, социальной, культурной самобытностью яркое тому яркое подтверждение.

Таким образом, говоря о реалиях, автор подразумевает включение таких объектов, как предметы, понятия, явления быта, культуры, история данного народа или данной страны. Г.Д. Томахин дает определение реалии в значении знака реалии-предмета, не затрагивая вопрос о переводе таких культурно-маркированных единиц. На сегодняшний день не существует единой системы классификаций культурно-маркированных единиц. Многочисленные исследователи предлагают разные классификации слов-реалий по тем или иным признакам.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров на основе материала русского языка, классифицировали слова-реалии на семь групп по национально-культурной семантике. Примеры приведены в их классическом труде [4, с. 46].

К числу реалий в лингвострановедении относят и ономастические реалии. Они широко представлены в действующих учебниках по английскому языку для средней школы. [9] Вот почему преподаватель иностранного языка всегда и заблаговременно должен моделировать учебный процесс по овладению таким типом лексических единиц, продумывать каждый свой шаг в работе над ними [11].

Приведем несколько примеров из учебников английского для средней школы таких типов слов: 1) географические названия (топонимы), особенно имеющие культурно-исторические ассоциации (Birmingham, Bradford City, Cheltenham, Plymouth); 2) антропонимы – имена исторических личностей, общественных деятелей (Adam Smith, Elizabeth I, Elizabeth Fry, Helen Keller) ученых (Alexander Fleming, Alexander Graham Bell, Isaac Newton), писателей, деятелей искусства, популярных спортсменов, персонажей художественной литературы (Charles Dickens, J. K. Rowling) и фольклора (Andrew Lloyd Webber, Edward Elgar); 3) названия произведений литературы и искусства; исторические факты и события в жизни страны; названия государственных и общественных учреждений (Heathrow airport и многие другие; во-вторых, реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой: 1) географические термины, обозначающие особенности природно географической среды, флоры и фауны

(Loch Ness, Scottish coo, Scottish Highlands, Scottish kilt); 2) некоторые слова (в том числе общеизвестные термины), относящиеся к государственному устройству, общественно-политической жизни страны, юриспруденции, военному делу, искусству, системе образования, производству и производственным отношениям, быту (Irish costume), обычаям и традициям, и другие.

В этом контексте стоит отметить сложность определения границ данного класса слов в связи с его открытым и недифференцированным характером. Так, реалии художественной литературы попадают одновременно в несколько рубрик ономастических, а также в одну из рубрик апеллятивных реалий.

Реалии обладают наиболее ярким национально-культурным фоном – «набором дополнительных сведений и ассоциаций, связанных с национальной историей и культурой и известных всем носителям данного языка» [8, с. IV]. Преподаватель английского языка должен на своих уроках сообщать детям о такой информации. Для этого он должен сам хорошо владеть такой информацией, уметь правильно пользоваться лингвострановедческим словарем, иметь собственный лингводидактический портфолио с лингвострановедческой наглядностью [12].

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 608 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
3. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. М: Русский язык, 1980. 320 с.
4. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1983. 269 с.
5. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы. М.: КДУ, 2006.
6. Влахов С. И. Непере译имое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Р. Валент, 2006. 448 с.
7. Родионова, Л.З. Роль фразеологических средств и фоновых знаний в повышении общеобразовательного уровня / Л.З. Родионова, Д.С. Левит. Уфа: РИО Госкомиздата БАССР, 1990. 305 с.
8. Россия: большой лингвострановедческий словарь / под ред. Ю. Е. Прохорова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. 736 с.
9. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. М.: Высшая школа, 1988. 240 с.
10. Фурманова В.П., Шамов А.Н. Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. №18. С.177-188.
11. Шамов А.Н. Моделирование учебного процесса по овладению лексической стороной иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 2014. №2. С.2-9.
12. Шамов А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2003. №3. С.17-22.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА АКТИВНОГО ВОООБРАЖЕНИЯ В РАБОТЕ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ БАРЬЕРАМИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** Статья посвящена возможностям использования метода активного воображения в работе с психологическими барьерами, возникающими у взрослых при изучении иностранного языка. Дана общая характеристика метода, описаны особенности его применения в области обучения иностранным языкам, этапы работы, а также некоторые ограничения, связанные с использованием данного метода в указанной области.*

***Abstract:** The article deals with the prospects of implementing of the method of active imagination in the process of working with psychological barriers in foreign language acquisition faced by adult learners. The overall characteristics of the method, the peculiarities of its implementation in teaching foreign languages, the stages of work and some limitations of the method in the field under consideration are described.*

***Ключевые слова:** обучение иностранному языку, активное воображение, психологические барьеры, аналитическая психология*

***Key words:** teaching foreign languages, active imagination, psychological barriers, analytical psychology*

Изучение иностранных языков для многих сегодня стало насущной потребностью в связи с расширением международных связей и необходимостью осуществления иноязычной коммуникации как в профессиональной сфере, так и в личных целях. Однако зачастую у взрослых при изучении языка возникают психологические барьеры, мешающие освоению языка.

Под психологическими барьерами в обучении подразумевают «психические состояния, тормозящие мыслительные процессы, не позволяя студентам полноценно проявлять свои способности, реализовывать приобретенные знания, умения, навыки» [3]. К основным группам психологических барьеров при изучении иностранных языков относят когнитивные, коммуникативные эмоциональные и личностные. Стратегии преодоления этих барьеров могут быть конструктивными и включать приемы и способы, «обеспечивающие активизацию, накопление, совершенствование, автоматизацию внутренних ресурсов обучающихся и их актуализацию в преодолении психологических барьеров в учебной деятельности» [6, с. 10]. А также деструктивными, например, такие, как формирование психологических защит.

Часто барьеры, препятствующие успешному освоению языка, воспринимаются как нечто смутное, непонятное, плохо идентифицируемое, и

лежат на более глубоком уровне психики – на уровне бессознательного. Для того чтобы с ними справляться, важно хорошо осознавать, что они собой представляют. Но понять глубинные истоки этих сложностей и справиться с ними довольно сложно. Поэтому, на наш взгляд, одним из продуктивных способов работы с психологическими барьерами в изучении иностранного языка может стать метод активного воображения аналитической психологии К.Г.Юнга.

Активное воображение – один из основных методов аналитической психологии, который был разработан швейцарским ученым К.Г.Юнгом в начале XX века. «Активное воображение – метод работы с бессознательными содержаниями с помощью просмотра образов в воображении, ведения диалогов и их вербализации» [1]. Согласно теории К.Г.Юнга, образы, возникающие в воображении, являются символами внутренних глубинных частей психики человека, которые могут быть в конфликте с эго или с другими частями психики. Таким образом, цель активного воображения – дать этим неизвестным сознанию частям психики проявить себя, наладить с ними контакт. В этом диалоге эго (сознательное Я) осознанно участвует в работе, в отличие от пассивных фантазий или сновидений, где человек пассивно наблюдает за происходящим. Сознание и бессознательное встречаются на уровне воображения, что приводит к их синтезу и ведет личность к большей целостности.

К.Г.Юнг выделял несколько причин, по которым необходимо введение этого метода в процесс психотерапии. Некоторые из этих причин, на наш взгляд, являются релевантными и применительно к сфере обучения иностранным языкам, а именно: «человек «зацикливается», попадает в одну и ту же ситуацию снова и снова»; в случаях нарушения адаптации, когда «воображение для него может стать вспомогательным пространством для подготовки к тем трудностям, с которыми он пока не справляется» [4]. В изучении иностранного языка также возникают ситуации, когда обучающийся, несмотря на сознательное желание изучить язык и использовать его, может постоянно попадать в повторяющиеся ситуации, когда он терпит неудачи в освоении и использовании языка.

Р. Джонсон выделяет три уровня активного воображения: взаимовыгодная сделка, постижение бессознательного и выход в другое измерение [2, с. 222]. В целях работы над преодолением психологических барьеров в изучении иностранного языка целесообразным видится использование первого из перечисленных уровней, поскольку он является более утилитарным и представляет собой достижение компромисса с внутренними частями психики в целях достижения нормального течения реальной жизни. Согласно М.Л. фон Франц, работа с активным воображением должна включать 4 этапа, которые в модифицированном Р. Джонсоном варианте выглядят следующим образом: 1. Приглашение бессознательного к диалогу; 2. Ведение диалога и переживание его; 3. Добавление элемента нравственных ценностей; 4. Закрепление происходящего через соответствующий ритуал.

Изучающим иностранный язык можно предложить провести работу с образами, которые ассоциируются у них с теми сложностями, с которыми они сталкиваются в изучении и использовании языка. А именно, представить этот образ, описать его во всех подробностях и попробовать провести с ним диалог и записать его, в том числе задав вопросы о причинах возникающих сложностей и возможных путях их преодоления. Такая работа поможет не только лучше осознать, что именно вызывает затруднения в освоении иностранного языка, но и привести изменения в свое восприятие и поведение относительно проблемной ситуации. Это происходит в результате проживания опыта общения и налаживания контакта с теми частями психики, которые по какой-то причине сопротивляются изучению или использованию иностранного языка. А также помогает найти способы или стратегии преодоления психологических барьеров. Такая работа также позволит осуществить индивидуальный подход к работе к обучающимся, поскольку нацелена на проработку индивидуальных причин возникновения барьеров. Перед началом работы необходимо объяснить учащимся правила работы с активным воображением.

Важно также обозначить некоторые ограничения, связанные с применением данного метода. Б.Ханна отмечала, что «эта техника не подходит всем подряд. К ней стоит относиться серьезно, потому что в результате могут возникнуть последствия, которые сложно предвидеть» [5, с.25]. Поскольку в работе с активным воображением есть риск ухода в фантазии и потери связи с внешней реальностью, необходимо обязательно проконтролировать, что учащиеся могут сохранить контакт с внешним миром и в случае необходимости помочь им отключиться от воображения. Для этого важно, чтобы такую работу проводил специалист, который хорошо разбирается в этом методе. В зависимости от индивидуальных психических особенностей, одни люди более склонны тому, чтобы быть захваченными воображением. На другом полюсе могут быть люди, которые наоборот имеют сложности с тем, чтобы наладить контакт с образами активного воображения. Поэтому перед началом работы с активным воображением целесообразным также будет определить индивидуальные психологические характеристики учащихся. Кроме того, для работы с активным воображением, необходимо создать такие условия, в которых учащиеся никто и ничто не отвлекает от процесса работы и не вызывало эмоционального дискомфорта.

Использование метода активного воображения позволяет работать с возможными барьерами в изучении иностранного языка на более глубинном уровне, дает возможность получить доступ к тому содержанию бессознательного, которое может быть причиной сложностей в освоении иностранного языка, помочь вывести этот материал бессознательного на уровень сознания и интегрировать его в сознание посредством работы с символическим языком образов. И в результате могут быть активизированы внутренние ресурсы личности, необходимые для конструктивного преодоления психологических барьеров, возникающих при иноязычной коммуникации. Однако следует учитывать наличие некоторых ограничений в применении

данного метода.

Список литературы

1. Активное воображение // URL: <http://www.maap.ru/pers/301>
2. Джонсон, Р.А. Сны. Воображение. Внутренняя работа / М.: «Класс», 2010. 230 с.
3. Нурмухамбетова, С. А., Фролов, С. С. Технологии преодоления психологических барьеров студентами в изучении иностранного языка // URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=86>
4. Раевский, С. О. Хегай, Л. А. Методы аналитической психологии К.Г. Юнга // URL: <http://www.maap.ru/library/book/133/>
5. Ханна, Б. Анимус / М.: Клуб Касталия. 2016. 346 с.
6. Чаплина, Е.И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Курск. гос. ун-т. Курск, 2006. 22 с.

М. А. Ариян
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
г.Н. Новгород

ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессионально направленной языковой подготовки студентов бакалавриата - будущих учителей. В соответствии с профессионально направленным подходом студенты бакалавриата приобретают профессиональную компетенцию не только на лекциях и семинарах по методике, но и в процессе овладения иностранным языком. Этот подход к подготовке учителя иностранного языка известен в России уже несколько десятилетий, однако в специфических условиях бакалавриата с позиции современной методической науки он требует переосмысления. Особое внимание следует обращать творческий компонент профессионального развития будущего учителя иностранного языка.

Abstract: The article considers the problem of professionally oriented foreign language education of future teachers at the bachelor's level. According to the educational approach students - future teachers acquire professional competence not only at lectures and seminars in methodology but also through the medium of a foreign language in language classes. This dual-focused approach has been around in Russia for several decades already but in the specific studying conditions of baccalaureate and in the light of new discoveries in methodology it requires rethinking and redefining. Special emphasis should be placed on the creative component of a future foreign language teacher's professional development.

Ключевые слова: профессионально направленная подготовка, профессиональная компетенция, универсальные учебные действия,

специфические условия обучения, творческий компонент профессиональной подготовки.

Key words: *professionally oriented education, professional competence, universal learning acts, specific studying conditions, creative component of professional development.*

Модернизация высшего педагогического образования, необходимость которой остро ощущается в современном российском обществе, требует изменений в образовательной политике. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» ориентирует педагогические вузы страны на подготовку грамотных, конкурентноспособных и мотивированных учителей иностранных языков, уровень профессионализма которых позволяет им реализовывать в своей деятельности запросы общества. Учитель иностранного языка должен быть готов осуществлять обучение школьников в соответствии с требованиями современного «методического стандарта» (Р.П. Мильруд), адекватно использовать новые педагогические и информационные технологии, формировать образовательную среду для обеспечения качества языкового образования, заботиться о собственном профессиональном и личностном росте. Соответствие всем сформулированным ФГОС требованиям предполагает умение добывать и творчески осмысливать новые знания и на их основе принимать самостоятельные решения.

Новые профессиональные знания и умения будущий учитель, как известно, может и должен получать не только на лекциях и практических занятиях по педагогике и методике обучения иностранным языкам, но и в процессе овладения другими учебными дисциплинами, в первую очередь, практикой языка.

Вопрос о необходимости переосмысления стратегии дифференцированного усвоения знаний и специальных умений по основным циклам учебных дисциплин и устранении разобщённости в их преподавании ставился в отечественной методической науке ещё несколько десятилетий назад (Н.С. Антонов, Н.В. Кузьмина, К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилов). Отмечалось, что разобщённость преподавания учебных дисциплин в вузе ослабляет профессиональную подготовку будущего учителя, не позволяет сформироваться важнейшим профессиональным умениям. Усиление профессионально-педагогической направленности обучения непосредственно связывалось с последовательной межпредметной координацией содержания изучаемых дисциплин в языковом педагогическом вузе. В системе подготовки будущего учителя иностранного языка профессионально ориентированное преподавание языковых дисциплин обозначалось как ведущая подсистема [4].

Существенные резервы повышения эффективности обучения в вузе связывались с установлением межпредметных связей между занятиями по практике и методике обучения иностранному языку. Языковые занятия рассматривались как возможность для усвоения способов и приёмов обучения иностранному языку и впоследствии моделирования аналогичных приёмов

обучения школьников. Студентам предлагалось выполнять задания, в которых развивались не только речевые, но и методические навыки и умения: составьте учебно-речевую ситуацию для семантизации данных лексических единиц/грамматической структуры; спроектируйте серию опор для монологического высказывания по теме; проанализируйте описание учебно-речевой ситуации, данное учителем (студентом), определите, является ли оно достаточным и т. п.

Представляется, что проблема профессионально направленной языковой подготовки студентов продолжает быть актуальной и сейчас, особенно в условиях бакалавриата. На современном этапе развития методической науки эта проблема приобретает новое звучание и переосмысливается с позиции современных требований общества к подготовке учительских кадров.

В последние годы отечественная методическая наука обращает всё больше внимания на важность личностного развития человека в системе языкового образования [2]. Последнее рассматривается как процесс освоения социального опыта, а личность выступает в качестве цели и результата образовательного процесса. Развитие личности студента средствами иностранного языка обеспечивается через формирование универсальных учебных действий, отбор учебно-речевого материала в рамках программных сфер и тематики общения, а также адекватного отбора и корректного использования педагогических и информационных технологий.

В основополагающих федеральных документах отмечается, что универсальные учебные действия – личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные – создают необходимые условия для саморазвития и самореализации.

В ходе продуманно спланированных занятий по практике иностранного языка устанавливаются прочные связи между целью учебной деятельности и тем, ради чего она осуществляется. Содержание учебных занятий, включающее учебные тексты, проблемные ситуации, речевые образцы всех уровней, рассматривается как одно из основных средств и факторов развития личности студента – будущего учителя. Поэтому содержание каждого учебного занятия и содержание обучения в целом должно быть отобрано таким образом, чтобы способствовать расширению имеющегося и приобретению нового социального опыта, расширять каталог деятельностей студента, создавать условия для формирования социально ценных качеств личности. Действуя в социально заострённых проблемных ситуациях, в которых решение проблемы требует от обучающегося обозначить свою социально-нравственную позицию, студент приобретает собственные нравственно-этические оценки, личностные ценности [1].

Формирование регулятивных универсальных учебных действий на занятиях по практике языка обеспечивает будущему учителю способность к целеполаганию, планированию, прогнозированию, контролю и т.п. Преподаватель формулирует цели каждого занятия с учётом того факта, что в мотивационной сфере студента сочетаются широкие социальные и познавательные мотивы, заключённые в самом учебном процессе. Важнейшей сферой проявления своей самостоятельности студенты считают собственные

взгляды, мнения, оценки. Практика показывает, что они легко и с удовольствием включаются в активные формы сотрудничества с преподавателем и друг с другом – выполнение проектных заданий, творческих работ, дискуссии, самостоятельное добывание знаний в беседах со знающими людьми, в сети Интернет, в печатных первоисточниках. Поэтому, формулируя цель учебного занятия, преподавателю целесообразно апеллировать к жизненному опыту, планам на будущее, взаимоотношениям с соотечественниками и иностранцами, проблемам личного и общественного характера, и всё это – с позиции будущей профессиональной деятельности.

Формулировка цели занятия и последующие ориентирующие замечания преподавателя выполняют важную функцию проектирования учебной деятельности студентов и их взаимодействия. Учебное задание, предъявляемое в качестве учебно-речевой ситуации, прежде всего, обеспечивает необходимый стимул для выполнения речевой деятельности: создания собственного высказывания в соответствии с предлагаемыми условиями, либо пониманию высказывания других людей при чтении или восприятии на слух. Важнейшим требованием к формулировке ситуаций речепорождения и речевосприятия является полнота состава всех компонентов, что позволяет обеспечить адекватную речевую реакцию обучающихся. Избыточные компоненты учебно-речевой ситуации, наоборот, способны затруднить понимание коммуникативной задачи. Ориентация на профессиональную направленность языковой подготовки студентов бакалавриата требует от преподавателя владения широким набором методических приёмов и умения их использования адекватно поставленным целям. Приоритет отдаётся приёмам, способствующим расширению опыта в решении социально и личностно значимых проблем средствами иностранного языка. Важно не только сформировать у студентов адекватные содержательные и эмоциональные реакции, в которых проявляется их индивидуальная социальная позиция, но и обеспечить им условия для рефлексии по поводу собственных действий и приобретения необходимой лингво-методической компетентности. Последнее означает, что обучение проходит на скоординированной межпредметной основе в условиях взаимосвязи иностранного языка и методики его преподавания. На завершающем этапе занятия по практике иностранного языка целесообразно предложить студентам проанализировать и объяснить с точки зрения методики обучения иностранным языкам характер и последовательность предложенных преподавателем и выполненных студентами учебных заданий.

Профессионально направленная языковая подготовка будущих учителей на межпредметной основе также предполагает развитие творческих качеств личности. Как известно, в современной методической науке утвердилась тенденция к переориентации на новые содержательные концепции, одну из которых составляют положения компетентного подхода. В частности, ставится и исследуется проблема сформированная у студента – будущего учителя творческой компетенции как способности генерировать оригинальные идеи в сфере преподавания иностранного языка. Формирование творческой компетенции в значительной степени зависит от характера его учебной

деятельности в процессе изучения иностранного языка – приходится ли ему высказывать собственное мнение, принимать самостоятельные решения, отстаивать свою точку зрения в дискуссиях, отыскивать новые подходы и нестандартные решения проблем. Всё это формирует у студента «вкус» к творчеству как одной из главных ценностей педагогической деятельности. Творческий подход к выполнению заданий, к использованию иностранного языка для решения коммуникативных проблем, к самому процессу овладения иностранным языком не должно оставаться незамеченным и недооцененным со стороны преподавателя.

В исследованиях отечественных учёных (В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.) убедительно доказано, что творческой деятельности в сфере преподавания можно и нужно обучать: «Перед педагогическими учебными заведениями и университетами возникает задача приобщить студентов к педагогической деятельности именно как к творческой, воспитать готовность к постановке и решению педагогических задач творческого характера ...» [3, с. 135]. Важно как в ходе обучения теории и технологиям преподавания иностранного языка, так и в курсе практики иностранного языка поддерживать у студента состояние импровизационной готовности, ощущение новизны и яркости происходящего. Этому в значительной степени помогает объединение усилий преподавателя и студентов для решения значимых проблем, разработка и осуществление проектов, групповое творчество, в частности, в форме «мозгового штурма», работы с коммуникативно-познавательными кейсами и т.п. Анализ педагогической деятельности преподавателя с последующим переходом к рефлексии по поводу собственной работы позволяет студенту оценивать степень эффективности используемых приёмов и технологий, замечать, что способствовало и что препятствовало достижению поставленной цели. Вовлекая студента – будущего учителя в педагогическое творчество, преподаватель способен изменить его отношение к изучению иностранного языка, профессионально-педагогическим знаниям и в целом к осваиваемой профессии.

Таким образом, эффективность профессионально направленной языковой подготовки будущих учителей во многом определяется степенью и характером взаимодействия курсов по практике иностранного языка и методике его преподавания, которое обеспечивает благоприятные условия для формирования профессионально-коммуникативной компетенции и обеспечивает творческую ориентацию профессиональной подготовки студента – будущего учителя.

Список литературы

1. Ариян М. А. Принципы социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе // Иностр. языки в школе. 2010. №1. С.7-13.
2. Бим И. Л., Биболетова, М. З., Щепилова, А. В., Копылова, В. В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) // Иностр. языки в школе. 2009. №1. С.4-8.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М: Педагогика, 1987. 160 с.
4. Саломатов К.И. Система требований к профессионально направленному

владению иностранным языком и пути её реализации во внеаудиторной работе: учеб. пособие для вузов. Куйбышев, 1985. 60 с.

*В.М.Быкова, О.И.Герасимчук,
О.Ф. Гришина, Н.В. Димитренко,
М.В. Петрова.*

*ГБОУ Школа №1430 им. Г.В. Кисунько,
г. Москва*

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ЭОР И ЦОР) НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** В данной статье рассмотрены проблемы использования электронных цифровых ресурсов на уроках английского языка. Применение мультимедийных средств позволяет обучающимся стать активным субъектом учебной деятельности.*

***Abstract:** The article deals with the problem of applying electronic digital devices at the English language lessons. Application of multimedia means of teaching allows pupils to become active members of the learning process.*

***Ключевые слова:** электронные цифровые ресурсы, цифровые образовательные ресурсы, структура урока английского языка, познавательная и исследовательская деятельность, технические средства, мониторинг успеваемости.*

***Key words:** electronic digital devices, digital educational resources, English lesson structure, cognitive activity, exploratory activity, hardware and software, progress monitoring*

В настоящее время, в век информационных технологий преподавание английского языка ведется на уровне с использованием самых простых средств таких как презентация, аудиозапись или файл, созданный в Office Word.

Внедрение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) изменило отношение к образовательным и учебным материалам. Главное для учителя – научиться правильно и разумно выбирать и подбирать новые компоненты урока, так чтобы они были не только интересны учащимся, но и отвечали психологическим и возрастным особенностям обучающихся.

ЦОР (цифровые образовательные ресурсы) – это любая информация образовательного характера, сохраненная на цифровых носителях.

ЭОР (электронные образовательные ресурсы) – это совокупность средств программного, технического и организационного обеспечения, электронных изданий, размещаемая на машиночитаемых носителях и/или в сети.

Другими словами, ЭОР – это учебные материалы, для воспроизведения которых необходимы электронные устройства.

Для создания урока английского языка с использованием ЦОР и ЭОР

учителю нелегко определиться во многообразии форм, методов, видов. При этом еще не следует забывать о здоровье сберегающих технологиях, а работа с компьютером, планшетом и интерактивной доской не должна превышать на уроке 15-20 минут в средней школе.

Помимо различных готовых ЦОРов в интернете, которыми можно пользоваться и адаптировать под потребности, возможности определенной группы, учителю необходимо уметь создавать современные уроки. Существуют элементарные ЭОР, которые помогают учителю английского языка организовать эффективный урок с использованием информационно-коммуникативных технологий. К ним относятся:

1) презентация в Power Point, причем в ней можно использовать не только картинки, но и видео, аудио. Для уроков английского языка еще очень хорошо подходит функция «карандаш», когда учащиеся имеют возможность что-то дописать, исправить или подобрать пару.

2) программа Hot Potatoes. В этой программе учитель имеет возможность создать упражнения разных видов: кроссворд; подбери пару; поставь слова в нужном порядке, вставь в текст нужное слово или нужную форму слова и т.д.

Учебники по английскому языку имеют как правило модульную систему. Перед тем, как решать, какой набор ЦОРов и ЭОРов необходим учителю, необходимо организовать систему уроков по этому модулю. Для наглядности можно заполнить таблицу №1 Приложения 1 «Система уроков английского языка по модулю в средней школе в соответствии с требованиями нового ФГОС».

Для примера разберем Module (раздел) 4 Inspiration (вдохновение) УМК Forward 8 Вербицкой М.В. издательства «Вентана Граф» и Pearson Education Limited. В модуле представлено:

1) Past Continuous

2) Past Continuous и Past.Simple

3) Тексты о создании мировых шедевров Бетховена, Шопена, Пришвина и изобретений, перевернувших нашу жизнь

4) Аудирование

Разделом №4 предполагается начать вторую четверть и отводится по плану 7 уроков, которые необходимо внести в таблицу №1. По таблице можно проследить количество ЦОРов и ЭОРов, используемых на каждом уроке модуля. При этом домашнее задание можно организовать в виде презентации, решения кроссворда и т.д. (что позволяет сделать программа Hot Potatoes).

ЦОРы и ЭОРы не заменяют учебника и учителя, но создают новые возможности для образовательного процесса. Это позволяет эффективно организовать познавательную, учебную, исследовательскую деятельность учащихся, обеспечивает возможность самостоятельной учебной деятельности, используя различные виды восприятия. При использовании мультимедийных средств на уроке ребенок становится активным субъектом учебной деятельности, что способствует осознанному усвоению знаний учащимися.

Использование ЦОРов и ЭОРов в образовательном процессе не должно быть целью, они должны оставаться всего лишь средством, с помощью

которого учитель формирует универсальные учебные действия учащегося, увеличивает объем знаний повышает качество. Это дает школьникам стать более успешными в жизни, конкурентоспособными в будущем.

В заключении хотелось бы отметить, что при использовании ЦОРов и ЭОРов в образовательном процессе позволяет осуществлять постоянный и многовариативный мониторинг успеваемости, причем риск неверной оценки снижается за счет большого количества выполненных заданий, что отображает реальную ситуацию успеваемости учащихся и позволяет сделать выводы об успешности образовательной деятельности с использованием новых информационных технологий.

Список литературы

1. Вербицкая М.В., Уайт Л., Фрикер Р. и др. УМК «Forward 8» рабочая тетрадь, учебник, книга для учителя, CD. М: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2016.
2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: <http://school-collection.edu.ru>
3. Есипова Н.Д. Развитие логического мышления с использованием ЭВМ: Дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2001. 183 с.
4. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М: Академия, 2002. 256 с.
5. Молоков Ю.Г., Молокова А.В. Актуальные вопросы информатизации образования // Образовательные технологии: Сб. науч. ст. Вып. 1. / Под ред. И.М. Бобко. Новосибирск: СИОТ РАО, 1997. 110 с.
6. Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества. <http://openclass.ru>
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М: Омега – Л, 2004. 215 с.
8. Терещенко В.И. Информационно-насыщенная среда как условие развития образовательного учреждения и профессионального роста учителя: http://vio.uchim.info/Vio_95/cd_site/articles/art_2_4.htm
9. Учебный портал по использованию ЭОР в образовательной деятельности: <http://eor.it.ru>
10. Федеральное агентство по образованию РФ: <http://www.ed.gov.ru>
11. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР): <http://fcior.edu.ru>
12. Электронные образовательные ресурсы нового поколения (ЭОР): <http://www.metod-kopilka.ru/page-article-8.html>
13. Электронный журнал. Вопросы интернет образования: http://vio.uchim.info/vio_95/cd_site/articles/art.htm
14. ЭОР Help. Электронные образовательные ресурсы: <http://eorhelp.ru/node/8329>

Прил.1 Табл.1 «Система уроков английского языка по модулю в средней школе в соответствии с новыми ФГОС».

№ типа	Тип урока	Цели урока		Структура урока	Проектирование урока: -подбор учебного материала, -какие ЦОР и ЭОР необходимо использовать и на каком этапе?			
		деятельная	содержательная		№ урока:	тема урока:	№ урока:	тема урока:
					№ урока: <i>1</i>	тема урока: <i>Eureka moments</i>	№ урока: <i>4</i>	тема урока: <i>The first colour TV in our family</i>
1	Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков	научить детей новым способам нахождения знания, ввести новые понятия, термины	сформировать систему новых понятий, расширить знания учеников за счет включения новых определений, терминов, описаний	Мотивационный этап	<i>приветствие, орг. момент</i>	<i>приветствие, орг.момент</i>		
				Этап актуализации знаний и осуществление первого пробного действия	<i>разговор о том, где и как провели каникулы</i>	<i>вопросы о телевидении</i>		
				Выявление затруднения	<i>ТО 31 активизация темы урока DVD Гершвин, Бетховен</i>	<i>ТО 34, SB p.36 ex.1</i>		
				Разработка плана по выходу из создавшегося затруднения	<i>SB p.32 ex. 2-4 чтение с опорой на словарь</i>	<i>SB p.36 ex.2, p.36 ex.4 Hot Potatoes</i>		
				Реализация выбранного плана по разрешению затруднения ("открытие" нового знания")	<i>SB Check it out грамматика P.C. Упр. 5-8 p.33; упр.7 стр.33 вывести на презентацию с карандашом</i>	<i>SB p.36 ex.3,5</i>		
				Первичное закрепление нового знания	<i>SB упр.9 стр.33 ТО 32</i>	<i>Speak out p.36, WB p.30 ex.14 Hot Potatoes</i>		
				Самостоятельная работа и проверка по эталону	<i>задание на карточках 5 предложений, раскрыть скобки в предложениях из текста</i>	<i>SB p.36 ex.6</i>		
				Включение в систему знаний и умений	<i>составить предложения со словами из словаря</i>			
				Рефлексия учебной деятельности, самоанализ	<i>что узнали нового?</i>	<i>что узнали нового?</i>		
				Физкультминутка				
				Домашнее задание	<i>WB p27 ex1-2</i>	<i>WB p30 ex 16? P32 ex25 2колон</i>		

			№ урока: 2	тема: <i>Why sleep is the best medicine?</i>	№ урока: 5	тема: <i>Samuel Taylor Coleridge</i>
2	Урок рефлексии	Формировать у учеников способность к рефлексии коррекционно-контрольного типа, научить детей находить причину затруднений, самостоятельно строить алгоритм действий по устранению затруднений, научить самоанализу	Закрепить усвоенные знания, понятия, способы действия и скорректировать при необходимости	Мотивационный этап	<i>приветствие, орг. момент</i>	<i>приветствие, орг. момент</i>
				Актуализация знаний и осуществление первичного действия	<i>озвучить DVD о Гершвине и Бетховине</i>	<i>вопросы SB p.37 любимый писатель, книга</i>
				Выявление индивидуальных затруднений	<i>SB упр.1-6 стр.35, Т033</i>	<i>DVD о Кольридже</i>
				Поиск способов разрешения проблемы	<i>составить пересказ текста по фразам, презентации</i>	<i>SB p.37 ex.2</i>
				Стратегии по разрешению проблемы	<i>SB p.35 ex.1-2, ex. 3 Hot potatoes</i>	<i>SB p37 ex 3-6 T037</i>
				Обобщение выявления затруднений		<i>WB p.30 ex.10-12, T04-T05</i>
				Самостоятельная работа и проверка по эталону		<i>WB p.30 ex.15</i>
				Включение в систему знаний и умений		<i>заполнить таблицу о Кольридже и Ватсоне, презентация</i>
				Осуществление рефлексии	<i>что узнали нового?</i>	<i>что узнали нового?</i>
				Физкультминутка		
				Домашнее задание	<i>SB p 35 ex4, WB p28 ex 37, p31 ex 1-7</i>	<i>WB p30 ex 13, 20, 21 3 колонка</i>
			№ урока: 3	тема: <i>Why teenagers are tired in the morning?</i>	№ урока: 6	тема: <i>Vladimir Zvorykin</i>

3	Урок систематизации знаний	научить детей структуризации полученного знания, развивать умение перехода от частного к общему и наоборот, научить видеть новое знание, повторить изученный способ действия в рамках изучаемой темы	научить обобщению, развивать умения строить теоретические предположения о дальнейшем развитии темы, научить видению нового знания в структуре общего курса, его связь и значение для последующего обучения	Самоопределение	<i>вопросы о том, как проводишь утро</i>	DVD О Зворыкине	
				Актуализация знаний и фиксирование затруднений	<i>SB p.35 ex.5 устно</i>	<i>SB p.39 ex.1-4</i>	
				Постановка учебной задачи, целей урока	DVD день подростка	<i>writing skills</i>	
				Составление плана по разрешению затруднений	<i>WB p.29-30 ex.6-10</i>	<i>SB p.39 ex.5</i>	
				Реализация выбранного проекта	<i>WB p.31 ex.18</i>	<i>SB p.39 ex.6</i>	
				Этап самостоятельной работы с проверкой по эталону	<i>WB p.31 ex.19</i>	пересказ текста о Зворыкине по опорным фразам	
				Этап рефлексии деятельности	<i>что узнали нового?</i>	<i>что узнали нового?</i>	
				Физкультминутка			
				Домашнее задание	<i>WB p 28 ex 4,5 p31 1 колонка</i>	<i>WB p31 ex 22-24 4 колонка</i>	
4	Урок развивающего контроля	научить детей способам самоконтроля и взаимоконтроля, формировать способности позволяющие осуществлять контроль	проверка знаний, умений, приобретенных навыков и самопроверка учеников	Мотивационный этап	<i>орг.момент, приветствие</i>		
				Актуализация знаний и осуществление пробного действия	<i>вопросы: как изобретения изменяют нашу жизнь</i>		
				Фиксирование локальных затруднений	<i>Wb p.32 ex.26,27</i>		
				Создание плана по решению проблемы	<i>DVD о Джордже Стивенсоне</i>		
				Реализация плана			
				Обобщение видов затруднений	<i>WB p.32-33 ex.28-30</i>		

			Осуществлен ие самостоятель ной работы с использовани ем эталонного образца	<i>ответы на вопросы по тексту WB p.33</i>	
			Решение задач творческого уровня	<i>разбор домашнего задания WB p.33 ex.31</i>	
			Рефлексия деятельности	<i>что узнали нового?</i>	
			Физкультмин утка		
			Домашнее задание	<i>WB p30 ex 16, p32 ex 25, 2 колонка</i>	

В.Р. Васильева
Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ-РЕТАРДАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *Статья посвящена проблемам формирования навыков техники чтения на английском языке у учащихся 2-4 классов с опаздывающим или замедленным техническим развитием (ретардантов). Для таких детей среди основных видов речевой деятельности следует отдавать предпочтение чтению на базе которого можно совершенствовать навыки произношения, смысловую догадку, умение прогнозировать. Автор предлагает включать традиционную систему обучения технике чтения, игровые приемы, наглядные опоры, модифицированные учебные задания.*

Abstract: *The article is devoted to the problems of foreign language reading technique of primary school pupils with mental delay (the so-called retardants). Reading is a preferable type of language activity for such pupils as the basis of further pronunciation improvement, language inference and prognostication skills. The author suggests using the traditional system of teaching reading technique, game technologies, visual aids, modified assignments.*

Ключевые слова: *Английский язык, техника чтения, начальная школа, дети с замедленным или опаздывающим психическим развитием*

Key words: *English, reading technique, primary school, retardants*

В массовой начальной школе практически в каждом классе можно

выделить детей, которые не справляются или плохо справляются со школьной программой по всем предметам, отстают от сверстников по темпу усвоения программного материала, и, не смотря на внешние отсутствия каких-либо нарушений слуховых и зрительных анализаторов, не являясь умственно отсталыми, все же относятся к разряду отстающих. Эти дети усваивают школьную программу, но с опозданием, с задержкой, им требуется больше времени для усвоения новой лексики, они с трудом воспринимают английскую речь на слух, для них всегда проблемно общение в диалоге, даже на родном языке. Эти учащиеся с задержкой психического развития, или ретарданты от лат. *retardo* опаздываю (как противоположность акселерантам).

По наблюдениям школьных психологов таких детей в начальной школе в силу разных психологических, а, в основном, социальных причин становится с каждым годом все больше. Весьма нелегко дается им иностранный язык, особенно английский, обучение которому в российских школах начинается со второго, а в некоторых школах и с первого класса. Такие специалисты как З.И. Никитенко, М.А. Андреева, В.А. Смелик и др. рекомендуют начинать обучение английскому языку с чтения. К достоинствам чтения как вида речевой деятельности (РД) следует отнести наличие зрительной опоры (это внушает уверенность таким детям), возможность совершенствовать произношение вслух, развитие механизма прогнозирования на уровне слов, формирование языковой догадки.

Основой овладения чтением как видом РД является техника чтения, под которой в свете компетентностной теории обучения мы понимаем способность ученика устанавливать прямую связь между графическими знаками (графемами), соответствующими звуками и их значением, приводящую к созданию в сознании обучаемых образов слов.

При работе с ретардантами существующие подходы и методы к обучению технике чтения на английском языке не приносят успеха по весьма понятным причинам. Так, лингвистический подход, предполагающий знание правил чтения, типов слогов для ретардантов практически невозможен из-за их неспособности к анализу учебного материала, отсутствию абстрактного мышления, плохого запоминания.

Таковыми же безуспешными оказались и методика целых слов “look-say”, фонетический подход (от произношения букв к слогам и словам) и ряд других. Неудивительно, что это привело к появлению так называемых авторских методик (Николая Зайцева, В.П. Кузовлева, М.З. Биболетовой, И.Н. Верещагиной, О.В. Афанасьевой и мн.др.).

В них используется определенная схема озвучивания текста, по которой учащиеся отрабатывают технику чтения: чтение учителя, хоровое чтение за учителем, прослушивание текста с использованием фонозаписи, хоровое повторение, индивидуальное чтение учащихся каждого блока текста. Таким образом, при многократном чтении и повторении производится произвольное запоминание материала, совершенствование произносительных навыков, эффективно отрабатывается техника чтения и ее темп. Для того, чтобы избежать монотонность урока, преподавателю следует

каждый раз модифицировать задания. Дети читают абзацами, по цепочке или выборочно. Такая вариативность поддерживает интерес учащихся к многократному прочтению одного и того же текста. Весьма эффективным является использование игровых методик, успешно апробированных рядом авторов, назовем Г.В. Барабанову, Н.П. Попову [2; 4].

Из вышесказанного является очевидным вывод, что проблема обучения детей-ретардантов находится только в начале своего исследования.

Список литературы

1. Андреева М.А. Обучение учащихся с задержкой психического развития чтению на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2012. №9. С. 58-61.
2. Барабанова Г.В. Лингводидактическая игра в обучении английскому языку в средней школе. – Учебное пособие на английском языке. СевНТУ, 2012. 86 с.
3. Никитенко З.Н. Формирование у младших школьников техники чтения на иностранном (английском) языке // Иностранные языки в школе. 2014. №7. С. 3-9.
4. Попова Н.П. Игры для обучения чтению в младших классах // Иностранные языки в школе. 2012. №2. С. 48-51.

В.Н.Гречина

Перевозский строительный колледж, г.Перевоз

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

***Аннотация:** Статья посвящена проблеме перевода текстов по специальности. Технология развития критического мышления рассматривается как способ формирования необходимых навыков и умений при работе с текстами, обозначаются приёмы работы с текстами в рамках данной технологии.*

***Abstract:** The article is devoted to the problem of professional texts translation. Critical thinking technology is considered to be the way of forming skills of working at the text and some critical thinking methods are also observed.*

***Ключевые слова:** критическое мышление, тексты профессиональной направленности, образовательный стандарт*

***Key words:** critical thinking, professionally oriented texts, educational standard*

В соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык», разработанной на основе Федерального государственного образовательного

стандарта по профессиям среднего профессионального образования, в результате освоения дисциплины обучающийся должен уметь (в области чтения) читать и переводить тексты профессиональной направленности (со словарем). Однако практика преподавания иностранных языков показывает, что у студентов достаточно низкий уровень сформированности умения переводить тексты профессиональной направленности, они не могут быстро ориентироваться в тексте и с большим трудом и нежеланием извлекают и перерабатывают необходимую информацию из читаемого материала. Тексты профессиональной направленности изобилуют сложными грамматическими конструкциями, специальной терминологией, тем самым вызывая трудности у студентов при переводе.

Применение технологии развития критического мышления на занятиях иностранного языка позволяет формировать умения мыслить логично; выражать свою мысль, своё мнение связно и чётко; запоминать и оценивать факты; формировать свою точку зрения, мнение, самостоятельно работая над новым материалом.

При работе с текстами профессиональной направленности считаю целесообразным использовать следующие приёмы.

Стадия вызов. Приём «круги по воде» – универсальное средство активизации знания студентов и их речевую активность. Опорное слово – изучаемое понятие, явление. Оно записывается в столбик и на каждую букву подбираются существительные (глаголы, прилагательные, устойчивые словосочетания) к изучаемой теме. Например (на основе текстов по специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений):

- B brick
- U unit
- I iron
- L layer
- D dwelling
- I improvement
- N nature
- G gravel

Приём – таблица « Кто? Что? Когда? Где? Почему? «5-W» – Method Text “From the History of Building”.

Who	What	When	Where	Why
The ancient people (the Romans, the Greeks, the Egyptians)	People made homes in the trees, dwelt in caves, later they built houses of sun-dried mud bricks, wood, cut stone	Many thousands of years ago (the ancient times)	In ancient Rome, In ancient Egypt, In ancient Greece.	They protected themselves from stormy weather, wild animals and human enemies.

Приём «инсерт (INSERT)» – маркировка текста значками по мере его чтения). В таблицу после чтения тезисно заносятся сведения из текста.

«V» I have already known it	«-» It was surprising for me	«+» It was new	«?» I want to get more information
-----------------------------	------------------------------	----------------	------------------------------------

Прием «чтение с остановками» содержит все стадии технологии. На стадии вызов на основе лишь заглавия текста студенты должны предположить, о чем будет текст. На второй стадии студенты уточняют свое представление о материале. Обязателен вопрос: "Что будет дальше и почему?" На стадии рефлексии – заключительная беседа (дискуссия, ответы на вопросы).

Прием «Верные и неверные суждения ». Say is it true to the text or false:

1. People first lived in trees or caves.
2. Egyptian pyramids are made of bricks.

Большую роль на стадии осмысления играют тестовые задания на дополнение предложений:

1. The ancient Greeks knew the art of building with... (a) steel, (b) cut stone, (c) concrete.
2. Nowadays very tall and huge buildings are made of... (a) steel and concrete, (b) bricks, (c) stone.

Стадия рефлексия. Приём – написание синквейна (стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях). Каждому студенту даётся 5-7 минут, чтобы написать синквейн:

The history of building
 primitive and ancient
 protect, build, cover
 My home is my fortress
 Inventive

Преподавателем ведётся большая работа по отбору материала, где учитывается принцип доступности и посильности, отдается предпочтение относительно несложным в языковом отношении текстам, однако, не исключаящим наличие определённой степени сложности, активизирующей познавательную активность студентов; также необходимо продуманное составление лексико-грамматических упражнений.

При переводе текстов по специальности нужно помнить и о сложных грамматических конструкциях и обучать студентов распознавать различные грамматические формы по их признакам. Грамматический анализ необходим для более точного и грамотного перевода текста.

Таким образом, практика применения технологии развития критического мышления в целом и её элементов на занятиях иностранного языка позволяет сделать вывод о её эффективности в развитии интеллектуальных способностей студентов и формировании навыков и умений, необходимых при переводе текстов по специальности.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. М.: Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
2. Мокраусов, И.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. / Серия "Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии". Выпуск 2. / И.В. Мокраусов, О.В. Севостьянова. Самара: Профи, 2002.
3. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М.: Академия, 2007. 368 с.

**Л.В. Гусева,
Е.В. Королева
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород**

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной статье рассматриваются следующие компоненты иноязычных речевых способностей – вербальная память, вербальное мышление и слуховое восприятие. Подчеркивается их роль и значимость для успешного овладения иностранным языком.

Abstract: The article reveals the following components of foreign speech abilities: verbal memory, verbal thinking and auditory perception. Their role and significance for the successful mastering of a foreign language is emphasized.

Ключевые слова: иноязычные способности, вербальная память, вербальное мышление, слуховое восприятие.

Key words: foreign language abilities, verbal memory, verbal thinking, auditory perception.

Руководствуясь государственными документами, в частности новым Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, на сегодняшний день в качестве важнейшей задачи иноязычного образования выделяется формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, которая тесно связана с развитием иноязычных речевых способностей учащихся.

По определению В.В. Рыжова «иноязычные способности – это система индивидуальных психофизиологических, психологических, личностных, ценностно-смысловых и нравственно-духовных особенностей человека, обеспечивающих успешность овладения и использования иностранных языков как средства общения, понимания и взаимопонимания, связанных с динамикой овладения языком и его применения в коммуникации» [6, с. 31].

В.В. Рыжов описывает иноязычные речевые способности как совокупность мотивационных (мотивы овладения иностранным языком),

когнитивных (особенности мышления, памяти, ассоциаций, процессов прогнозирования), коммуникативных (индивидуально-психологические особенности вербального общения), личностных и ценностно-смысловых качеств.

Б.В. Беляев в соответствии с аспектами языка выделяет следующие виды способностей, которые составляют в совокупности иноязычные речевые способности:

1. Фонетические способности (слуховая чувствительность, артикуляторные способности, способность воспринимать и воспроизводить интонационные особенности).

2. Лексические способности (словесно-образная память, способность различать слова, сходные в каком-либо отношении, способность усваивать конкретные значения слов, узнавать и понимать слова чужой речи).

3. Грамматические способности (способность к различению слов по этимологическим и морфологическим особенностям, способность к изменению слов в соответствии с правилами грамматики).

4. Синтаксические способности (различение и понимание синтаксических моделей, способность усваивать и воспроизводить предложения и синтагмы по образцу и без него) [1, с. 201].

Большинство же психологов, изучающих структуру иноязычных речевых способностей, в качестве основных ведущих и некомпенсируемых компонентов выделяют индивидуальные особенности познавательных процессов: качества вербальной памяти (Ю.А. Веденяпин; А.А. Леонтьев), особенности слухового восприятия (Ю.А. Веденяпин), свойства вербального мышления (М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер; И.А. Зимняя).

Остановимся подробнее на каждом из вышеперечисленных процессов.

Вербальная память (англ. *verbal memory*) – память на мысли, суждения, умозаключения. В ней закрепляется отражение предметов и явлений. Важную роль при развитии вербальной памяти на уроках иностранного языка играют мнемические действия или приемы.

Мнемическое действие (от греч. *mnema* – память) – действие, целью которого является произвольное запоминание определенного материала. В качестве широкораспространенных способов выполнения мнемического действия используются вербализация и повторение предъявленного материала, ассоциации, различные познавательные действия – такие как классификация, группировка, выделение адекватных задаче информационных (опорных) признаков, логический анализ и т.д. Произвольное повторение и соответствующая организация мнемических действий необходимы в процессе целенаправленного обучения иностранному языку [4].

В состав мнемического действия входят: классификация; структурирование; схематизация; аналогия; мнемотехнические приемы; перекодирование; достраивание запоминаемого материала; серийная организация материала; ассоциации; повторение.

Слуховое восприятие (*auditory prescription*) – способность фонетического кодирования, то есть «способность так кодировать воспринимаемый на слух

фонетический материал, чтобы можно было через несколько секунд узнать его, идентифицировать и запомнить». Это способность структурировать звуки и выбирать те, которые имеют непосредственное отношение к отдельным словам (их значению). Установлено, что дети с проблемами слухового восприятия могут слышать звуки, но не могут определить смысл произнесенного слова. Слуховое восприятие определяется, как возможность узнавать или интерпретировать то, что слышишь. При общении слуховое восприятие играет такую же важную роль как зрительное восприятие при чтении книги.

Развитие фонематического слуха осуществляется с самых первых уроков иностранного языка и происходит одновременно с изучением звукопроизношения, так как без полноценного восприятия фонем, без четкого их различения невозможно и их правильное произношение [5].

Вербальное мышление (*verbal thinking*) опирается на язык, оформленные и выраженные с его помощью мысли. При вербальном мышлении используются такие понятия и логические конструкции, которые иногда не имеют прямого образного выражения.

Вербальное мышление сильно различается у способных и неспособных учащихся по: глубине (понимание и осознание вербальной и невербальной информации); гибкости (широте ассоциаций, подвижности словарного запаса, возможности перехода от одной темы к другой и т.д.); логичности рассуждений; продуктивности (объеме полноценной речевой информации).

Кроме того, для адекватного восприятия иноязычной информации недостаточно владения только вербальным материалом, необходимо обладать «лингвокогнитивными характеристиками, обусловленными национально-специфической системой «мировидения» и «полуосознанных знаний», научиться видеть «ассоциативный фон, структурирующий и констатирующий высказывание» [7, с.67]. Взаимодействуя с представителями различных общностей, поликультурная языковая личность учитывает имеющиеся знания о родной культуре и полученные о чужой для сопоставления, анализа и использования в процессе коммуникации для достижения взаимопонимания. Такой набор навыков и умений рассматривают как основополагающий в составе межкультурной компетенции [3].

Таким образом, мы полагаем, что наиболее важным при обучении иностранному языку является определение учителем иноязычных способностей каждого учащегося и использование заданий, содержащих элементы анализа, синтеза, сравнения, обобщение для развития мышления учащихся, применение мнемических действий для развития памяти и различных видов фонетических заданий для работы над слуховым восприятием.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев. М.: Просвещение, 1965. 277 с.
2. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. №3.
3. Гусева Л.В. Принципы создания ситуаций межкультурного общения для

формирования межкультурной компетенции студентов по направлению «Туризм» // Высшее образование сегодня. 2015. №1. С. 60-63.

4. Королева Е.В., Игнатъева Е.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий учащихся начальной школы на уроках по английскому языку // Международный студенческий вестник. 2015. № 5-4. С.569-570.
5. Королева Е.В., Кручинина Г.А. Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С.27.
6. Рыжов В.В. Иноязычные способности: учебное пособие. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2001. 193 с
7. Халеева, И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М.: МГПИЯ, 1995. 280 с.

Т.В. Демьянова

ЧГУ им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары

УЧЁТ ПРИРОДНЫХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматриваются современный подход и технологии формирования экологического осознания студентов на разных этапах учебного процесса при обучении английскому языку. С психологической точки зрения противопоставляются два господствующих типа экологического сознания, природоцентрический и антропоцентрический. Высказывается мнение о причинах низкой эффективности современных технологий экологического воспитания.

Abstract: This article reviews the modern approach and technologies of students' environmental conscience development at various stages of the English language teaching process. Two dominating types of environmental conscience, anthropocentric and nature-oriented, are opposed from psychological point of view. An opinion on the reasons for environmental education modern technologies ineffectiveness is expressed.

Ключевые слова: субъект экологического сознания, природоцентрический тип, стадия учебного процесса, интеграция методов экологического воспитания и методов обучения иностранному языку, духовно-нравственная сфера, экологически-ориентированная познавательная сфера.

Key words: subject of environmental conscience, nature-oriented type, educational process stage, integration of ecological education and language teaching methods, moral sphere, ecological-oriented cognitive sphere.

В связи с объявлением 2017 года Годом экологии в России повсюду звучат призывы обратить особое внимание на природу вокруг себя и к собственной природе человека. В науке, образовании, политике, производстве, быту расширяется употребление «экологизированных» слов. Мы считаем, подобная «экологизация», носящая порой декларативный характер, всё же

отражает изменение общего уровня сознания в сторону духовно-нравственного (ценностного) развития. В эволюции экологического сознания наступает этап (часто называемый синергетический/природоцентрический) осознания единства с природой в виде единства принципов развития человека с универсальными принципами развития природы. Система «человек-природа» осмысливается как единый субъект совместного развития, в отличие от антропоцентрического типа экологического сознания, противопоставлявшего в рамках субъект-объектных отношений прагматические интересы человека собственным закономерностям развития природных систем. Теперь человек рассматривается в качестве активно действующей, саморазвивающейся части природы, понимаемой как всё сущее, весь мир в многообразии форм бытия, выступающей средством развития творческих возможностей человека. Стало быть, и человек также выступает по отношению к природе как средство в процессе порождения и становления новых форм бытия. Одной из таких форм становления природного бытия выступает психика человека и его сознание, являющееся высшей формой психической деятельности.

Психика обычно рассматривается в трёх видах психической реальности: психический процесс – явления восприятия (понимание, осознание и осмысление), эмоционального переживания, поведения; психическое состояние – ограниченное во времени и пространстве единство восприятия, переживания и действия; сознание – постоянно характеризующее данного человека системное единство восприятия, переживания и поведения, которое антиципирует все его действия и поведение. Следовательно, становление экологического сознания, обретающего реальность своего существования во взаимодействии человека со средой, представляет собой объединение процессов восприятия и переживания в природно-обусловленные психические состояния, которые, постоянно повторяясь, превращаются в структурные компоненты сознания, предопределяющие восприятие природы, связанные с ней переживания и поведение. В результате сознание индивида становится экологическим, а сам он субъектом экологического сознания.

Согласно Концепции образования для устойчивого развития считается необходимым достижение цели становления субъекта экологического сознания, несущего ответственность за свои действия в глобальном масштабе, способного к сотрудничеству с природой и с другими людьми на разных уровнях и в разных видах экологических взаимодействий. При этом экологические знания, умения, навыки должны выступать не в качестве объекта усвоения, а в качестве психолого-педагогического средства развития способности и потребности к экологическому взаимодействию с окружающей природой и природой самого человека [4,157].

Отсюда возникает вопрос о том, какими должны быть технологии обучения и воспитания для создания у обучающихся предметной, личностной, культурологической готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях окружающей среды, участвовать в планировании экологического развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий в сфере устойчивости природных экосистем. Поскольку технологии являются

практическим инструментом реализации подходов к обучению и воспитанию, характеризующихся триединством психологического, лингвистического и дидактического компонентов, то наш выбор психологического компонента как наиболее важного диктует необходимость формирования экологического сознания по природоцентрическому типу на всех стадиях организации учебного процесса при обучении английскому языку студентов.

Известны 4 стадии учебного процесса: подготовка к уроку, вызов, осмысление, рефлексия. Полагаем, что формирование экологического сознания необходимо начать на первом этапе формулирования целей, задач и ожидаемых результатов обучения и воспитания, когда наряду с предметными, метапредметными результатами определяются личностные ожидаемые результаты. Среди них мы уделяем внимание развитию умения осуществлять выбор с учётом норм и правил поведения в природе, выделять нравственный по отношению к природе аспект поведения, учитывать позиции других учащихся, участвовать в равноправном коллективном обсуждении и решении проблем, связанных с сохранением природы. Цель формирования экологического сознания достигается в результате интеграции методов экологического воспитания и методов обучения иностранному языку [3,143].

Наряду с традиционными методами: методами формирования и коррекции экологического сознания личности (рассказ, объяснение, беседа, диагностика, лекция, дискуссия, диспут, пример), методами организации деятельности и формирования опыта экологически-правильного поведения, методами стимулирования и мотивации деятельности и поведения, методами контроля, самоконтроля, возможно применение и современных экологических имитационно-игровых методов, методов экопсихологического расширения сознания. На этапе подготовки к уроку отбирается содержание: определяется актуальная тематика, оптимальный объём учебного материала, готовятся дидактические материалы с акцентом на продуктивные творческие задания, выявляются перспективы урока [2,11]. Считаем своевременным включение следующего сочетания тем в рамках экологической тематики: *Pristine Arctic Oil Drilling, Not Seeing the Forest, The Lake Baikal Pollution, Eco-tourism Developing, Danger in the Trash Can, etc.*

Известно, что функциональная структура экологического сознания имеет следующие компоненты: целеполагание, планирование, программирование, прогнозирование, отношение, самосознание, оценка, самооценка, контроль. Функции стадий учебного процесса следующие: целеполагание, мотивационная, информационная, коммуникационная, оценочная, рефлексивная. Выявленная общность данных функций позволяет формировать экологическое сознание на всех остальных этапах учебного процесса [1, 32]. К примеру, значимость реализации оценочной функции на стадии рефлексии состоит в том, что становится возможным преобразование полученной на уроке информации в личностное знание обучающихся, которое в соединении с личностным восприятием, эмоциональным переживанием, определяет дальнейшее поведение в природе и жизни в целом [5,203].

Таким образом, хотя полученные знания, умения, навыки напрямую не

вливают на восприятие, чувствование, мышление, поведение, они могут стать основой экологического сознания природоцентрического типа и приводить к экологически правильным действиям, если человек ощутит себя частью новой системы отношений, где он не будет выступать в роли единоличного субъекта, следовательно, вершителя судьбы планеты и природы, а будет таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития, как и сама природа.

Признавая, что традиционно используемые технологии, проецирующие содержание научной дисциплины «Экология» на содержание предмета «Английский язык» и формирующие экологически-ориентированную познавательную сферу учащихся, недостаточно эффективны, считаем важным учитывать психологические, то есть природные закономерности формирования экологического сознания, а также воспроизводить необходимые для этого психодидактические действия. Основанные на новом подходе технологии должны способствовать развитию личностной, духовно-нравственной (ценностной) сфер субъекта экологического сознания.

Список литературы

1. Андреева Е.В. ИмPLICITные средства выражения семантики отрицания в английском и чувашском языках // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. Т. 1. № 5. С. 32-36.
2. Антонова Н.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов на основе модульной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. № 4-1 (80). С. 11-16.
3. Демьянова Т.В. Интеграция методов экологического воспитания и методов обучения иностранному языку в вузе // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение, актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. Материалов Междунар. науч.-практ. конф. (26 сентября 2016 г.). Чебоксары: изд-во Чуваш. ун-та, 2016. Вып. 3. С. 143-149.
4. Демьянова Т.В. Компаративное обучение флористической терминологии в условиях англо-чувашского двуязычия // Ашмаринские чтения: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: изд-во Чуваш. ун-та, 2014. 153-157 с.
5. Иванов В.А. Особенности использования степеней сравнения прилагательных и наречий при характеристике героев в баснях Г.Э. Лессинга // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. № 4. 2016. С. 203-207.

*М.В.Егорова,
Л.Е. Леонтьева*
**Чебоксарский институт (филиал)
Московского политехнического университета, г. Чебоксары**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: *На сегодняшний день в образовании происходят перемены, охватывающие практически все стороны педагогического процесса. Необходимо знать, как привлечь и заинтересовать человека к обучению иностранным языкам. Для этого существует множество технологий, которые позволяют сделать процесс обучения привлекательным и интересным.*

Abstract: *Today education is changing, covering almost all aspects of the pedagogical process. It is necessary to know how to attract and interest the person to learn foreign languages. To do this, there are many technologies that make learning attractive and interesting.*

Ключевые слова: *современные образовательные технологии; новые педагогические технологии; проектная методика; технология развития критического мышления; технология исследования; элементы интенсивного обучения; информационно-коммуникативные технологии; интерактивный подход; работа в малых группах.*

Key words: *modern educational technologies; new teaching technologies; design methodology; critical thinking development technology; research technology; elements of intensive training; information and communication technologies; interactive approach; work in small groups.*

Расширение и укрепление экономических и культурных связей между народами ставят перед учителями иностранных языков задачу воспитания человека, главным достоянием которого является общечеловеческая культура и общественные ценности. Изучение иностранных языков – существенная ступень в формировании яркой, культурной личности. По мнению академика Д.С. Лихачева, «ноша культурных ценностей не утяжеляет, а облегчает шаг вперед» [1, с. 56].

В применении к обучению иностранным языкам впервые в методике вопрос о технологии подняла Г.В. Рогова. «Технология обучения, – писала она – это наука техники обучения, это знание того, как обучать» [2, с. 102]. Она включает в технологию следующие умения: рациональное использование времени, адекватно-выбранные приемы, правильно-выполняемые упражнения, целесообразное объяснение осваиваемых действий, использование технических средств, раздаточного материала, картин, использование парной, групповой и хоровой формами работы.

Поиск новых педагогических технологий связан с отсутствием у части обучающихся положительной мотивации к изучению иностранного языка. Положительная мотивация недостаточна, а порой отсутствует, так как при

изучении иностранного языка они сталкиваются со значительными трудностями и не усваивают материал в силу своих психологических особенностей. Процессы обучения подразделяют на несколько видов:

Проектная методика – творческий подход, который реализует основные цели обучения иностранному языку в формировании у студентов необходимых коммуникативных и речевых навыков и умений, позволяющих им общаться на иностранном языке, способствует развитию творческих способностей учащихся и развивает их воображение и любознательность.

Технология развития критического мышления – подход, при котором студентам предполагается постановка вопросов и понимание проблемы, которую нужно решить. Критическое мышление носит индивидуальный самостоятельный характер, каждый генерирует свои идеи, формулирует свои оценки и убеждения независимо от остальных

Технология исследования – это подход, где студенты выходят на высокий уровень познания, самостоятельной деятельности и развития нового проблемного видения, освоение исследовательских процедур. Суть технологии обучения как исследования заключается в обеспечении образовательной подготовки, воспитания учащихся, целенаправленного формирования их личностных качеств в условиях осуществления систематических учебных исследований.

Использование элементов интенсивного обучения позволяют “погружать” студентов в иноязычную среду. Таков, например, метод Стека, основой которого является использование технических средств, что позволяет компенсировать отсутствие языковой среды.

Информационно-коммуникативные технологии находят все большее применение в организации учебного процесса, позволяют продуктивно рассмотреть все возможные аспекты, совершенствуют иноязычную речевую деятельность.

Интерактивный подход – это определенный тип деятельности студентов, связанный с изучением учебного материала в ходе интерактивного урока. Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, которое вызывает его активную деятельность.

Работа в малых группах – это одна из самых популярных стратегий, так как она дает всем студентам возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Все это часто бывает невозможно в большом коллективе.

Таким образом, не обязательно использовать одну технологию, лучше всего совмещать несколько образовательных стратегий, объединив их наилучшие стороны. Комплексное использование в учебном процессе всех вышеназванных технологий стимулируют личность, развивают интеллектуальную активность, способствуют формированию компетенций, которыми должен обладать будущий специалист. Самое сложное для преподавателя – это учитывать индивидуальные потребности учащихся, ведь каждый человек по-своему сложный и удивительный.

Список литературы

1. Лихачев Д. С. Письма о добром / Д. С. Лихачев. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 1999. 321 с.
2. Рогова В. Г. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 143 с.

Н.Н. Ефремова

Л.Е. Спиридонова

НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К КОНТРОЛЮ ВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ УСТНОЙ РЕЧИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к контролю устной речи, принятые в международных экзаменах по французскому языку, а также предложенные отечественными исследователями. Автор предлагает использование оценочной матрицы в качестве инструмента контроля публичного выступления.

Abstract. The article highlights modern approaches to the control of speaking skills accepted in international exams in the French language and also offered by national researchers. The author suggests using an assessment matrix as an instrument of public speech control.

Ключевые слова: контроль устной речи, международный экзамен, новые формы контроля, объекты контроля, оценочная матрица.

Key words: control of speaking, international exam, new forms of control, objects of control, assessment matrix.

Проблема контроля в системе высшего профессионального образования во все времена являлась одной из самых актуальных. Вопросы контроля привлекали в силу своей значимости многих ученых, многочисленные исследования (М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова, Б.В. Тарев, Е.Г. Тарева и др.) показали, что в связи с введением ФГОС нового поколения возрастают требования к контролю. Контроль служит средством диагностики полученных знаний, сформированных навыков и умений, и одновременно является инструментом постижения нового, переосмысления изученного материала. Интерес к организации системы контроля устной речи на иностранном языке неизменно высок в силу разных причин: устная часть отсутствовала длительное время в ЕГЭ, некоторые привычные приемы контроля, такие как устное высказывание по одной из пройденных тем до сих пор широко используются при обучении иностранным языкам, но вместе с тем имеют ограниченный контролирующий потенциал. Как сделать контроль устной речи современным и эффективным средством диагностики? Какие подходы к контролю владения навыками устной речи на иностранном языке приняты в международных экзаменах? Какими преимуществами обладают современные способы контроля? Наши размышления над этими вопросами мы представляем в статье.

В связи с тем, что данная статья посвящена контролю навыков устной речи в вузе, рассмотрим формы контроля устно-речевых умений на продвинутом уровне B2 согласно «Общеввропейской классификации компетенций владения иностранным языком», именно данный уровень является характерным для большинства студентов, изучающих французский язык в качестве второго иностранного языка на завершающем этапе обучения.

В процессе проведения устной части международного экзамена DELF B2 кандидату предлагается подготовить монологическое высказывание, опираясь на прочитанный текст (отрывок из газет, журналов). Таким образом, основной формой контроля навыков устной речи является монолог-рассуждение, в процессе которого говорящий высказывает свое мнение по определенной проблеме, вступает в дискуссию с экзаменатором. Процедура данного блока экзамена проста: экзаменаторы предлагают кандидату выбрать один из двух текстовых документов, на подготовку монолога выделяется 30 минут, экзамен длится 20 минут [5].

Задание, предлагаемое в международном экзамене для оценки владения устной речью на французском языке, направлено на контроль таких навыков и умений как:

1. Умение услышать и понять запрашиваемую информацию.
2. Умение выстроить логически структурированный и грамматически верный ответ.
3. Умение вовлечь собеседника в разговор и направить разговор в нужное русло.
4. Умение выразить и аргументировать свою точку зрения и др. [3, с. 43]

Объектами контроля монологического высказывания выступают также умение выделить тему текста, понять проблематику, а также умение завязать дискуссию, выразить собственное мнение, подкрепляя его примерами. При этом основные идеи говорящего должны быть логичными, последовательными, взаимосвязанными. Оценивается логика повествования, композиционная стройность. Экзаменаторы оценивают лексический запас кандидатов, обращают внимание на ошибки в языковом оформлении, так как лексический аспект, морфологическая и синтаксическая грамотность, произношение также являются объектами контроля.

Шкала оценивания монологического высказывания представлена во всех специальных изданиях, предназначенных для подготовки к международному экзамену DELF B2. Такая открытость и доступность критериев оценивания обеспечивают обучающихся ориентирами, которых необходимо придерживаться, и соответствуют требованиям оценивания при компетентностном подходе.

Исследуя проблемы контроля устной речи на иностранном языке, Е.Г. Тарева справедливо полагает, что современная система контроля в обучении иностранным языкам должна быть модернизирована и нацелена на выявление сформированности компетенций. На наш взгляд, предложенный автором способ организации контроля готовности студентов к межкультурной коммуникации с использованием полученной информации, заслуживает

особого внимания. В качестве примера организации контроля автор приводит задание на проверку понимания устного текста. На экзамене, который проводится в формате видеоконференции, студентам предлагается просмотр видеофрагмента, посвященного проблемной профессионально ориентированной теме, по итогам изучения которого они участвуют в дискуссии, доказывают собственную точку зрения.

Вышеназванный вид контроля позволяет продемонстрировать способности студентов к реальной межкультурной коммуникации, проконтролировать умения восприятия иноязычной речи на слух, а также устно-речевые умения [4, с. 7]. Преимуществами данной формы контроля являются его связь с будущей профессиональной сферой деятельности студентов, использование современных технологий обучения.

Современные программы обучения иностранному языку часто предусматривают формирование умений публичного выступления (презентации), как одного из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Подобная форма контроля часто используется на экзаменах в неязыковых вузах, например, когда студенты сдают профильный предмет (выпускную квалификационную работу) на иностранном языке. Перед преподавателем возникает множество вопросов: каким образом следует оценивать публичное выступление? Какие критерии оценивания необходимо выделить?

Е.В. Прилипко указывает в качестве основных критериев оценивания публичного выступления следующие:

- 1) Логичность и доступность подачи информации.
- 2) Глубинное понимание выступающим представляемого материала.
- 3) Использование наглядных средств (слайдов).
- 4) Лингвистический аспект выступления (структурированность, грамотность, лексическое богатство речи).
- 5) Эмоциональная вовлеченность [2, с. 49].

Автор отмечает, что лингвистический критерий не является главным при оценивании, так как формирование коммуникативной компетенции предполагает овладение языком для решения коммуникативных задач, а при публичном выступлении такой задачей является донесение информации до аудитории.

Каждый из отобранных критериев мы попытались описать с помощью дескрипторов. Комплексное оценивание степени владения умением публичного выступления осуществляется с помощью оценочной матрицы. При разработке оценочной матрицы, в частности при описании дескрипторов лингвистического аспекта выступления мы опирались на исследования Е.Н. Солововой, при выделении критериев были использованы исследования Е.В. Прилипко [2, с. 50].

Матрица для оценивания публичного выступления

КРИТЕРИИ	УРОВНИ			
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
Глубинное понимание выступающим представляемого материала	Информация не организована логически и не совсем понятна аудитории	Информация организована с нарушением логики, аудитория испытывает трудности в ее восприятии	Информация представлена достаточно логично, аудитория испытывает небольшие трудности в ее восприятии	Информация представлена в логической последовательности, аудитория легко воспринимает информацию
Использование наглядных средств (слайдов)	Наглядные средства практически не использованы в процессе выступления, что затрудняет понимание информации	Наглядные средства недостаточно использованы в процессе выступления	Наглядные средства использованы в достаточной степени в процессе выступления	Наглядные средства используются в полной мере в процессе выступления
Лингвистический аспект выступления	Выступающий обладает скудным словарным запасом	Выступающий обладает недостаточным словарным запасом	Выступающий обладает достаточным словарным запасом;	Выступающий владеет широким спектром языковых средств, свободно излагает мысли
	допускает многочисленные ошибки, которые приводят к непониманию	демонстрирует недостаточно высокий уровень грамматической правильности (ошибки часто встречаются в речи)	демонстрирует достаточно высокий уровень грамматической правильности (ошибки редки)	постоянно демонстрирует высокий уровень грамматической правильности
	не способен порождать высказывания определенной продолжительности, в речи много пауз	демонстрирует продолжительные колебания при отборе выражений и языковых конструкций	способен порождать высказывания определенной продолжительности без продолжительных пауз	Способен к беглым, спонтанным высказываниям
	не способен использовать средства связи для соединения отдельных	использует ограниченное количество средств связи для	способен использовать средства связи для соединения отдельных	способен строить ясное, логичное, правильно организованное

	высказываний, в речи отмечаются «перескакивания» от темы к теме.	соединения отдельных высказываний в единый текст.	высказываний в единый текст.	высказывание.
Эмоциональная вовлеченность	Выступающий не демонстрирует эмоциональной вовлеченности	Выступающий слабо демонстрирует эмоциональную вовлеченность	Выступающий достаточно часто демонстрирует эмоциональную вовлеченность	Выступающий проявляет эмоциональную вовлеченность в процессе всего выступления

Думается, вышеназванные формы контроля устной речи обладают такими преимуществами, как четкость объектов контроля, прозрачность, профессиональная обусловленность, возможность самодиагностики и соответствуют современным требованиям.

Список литературы

1. Панова И.В. Метод проектов в системе контроля учебных достижений студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 2.
2. Прилипко, Е.В. Оценивание при компетентностном подходе к обучению иностранному языку/ Е.В. Прилипко // Иностранные языки в школе. 2014. №5. С.47-52.
3. Соловова, Е.Н., Родоманченко, А.С. Формы контроля монологических умений в международных экзаменах по английскому языку/ Е.Н. Соловова, А.С. Родоманченко // Иностранные языки в школе. 2013. №2. С. 39-47.
4. Тарева, Е.Г. Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: компетентностно-ориентированный контроль / Е.Г.Тарева // Иностранные языки в школе. 2015. №6. С.3-9.
5. Centre international d'études pédagogiques [электронный ресурс]:[официальный сайт]. - Режим доступа: <http://www.ciep.fr/>

И.А. Жукова
МБОУ КСОШ №2, г. Княгинино

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Одаренный ребенок, - какой он? Как разглядеть его среди учащихся? Как построить работу с такими детьми на уроке английского языка. Ведь работать с такими детьми и легко, и сложно одновременно. Легко - потому что эти дети быстрее, чем товарищи запоминают новые слова, выполняют упражнения, готовы отвечать целые уроки напролет. Такие учащиеся легко усваивают новый материал, активны, их отличает творческий подход, стремление к познанию и к самостоятельному исследованию. Сложно - потому что они требуют к себе особого внимания.

Abstract: A gifted child - what kind of person is he? How to select him among

the students? How to organize the teaching process? To teach these children is both easy and difficult at the same time. It is easy because these kids are faster than other mates to remember new words and do exercises. They are ready to answer the whole lesson long. Such students are ready to learn new material actively; they are distinguished by their creativity, desire for knowledge and for independent study. It is difficult because they require special attention.

Ключевые слова: одаренный ребенок, творческий подход, стремление к познанию и к самостоятельному исследованию, дополнительные упражнения, разноуровневые задания, разноуровневые домашние задания, исследовательская деятельность, кружки и факультативы.

Key words: a gifted child, creativity, desire for knowledge and for independent research, additional exercises, multilevel tasks, multilevel home-assignments, research activities, clubs and electives.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей и, соответственно, к проблемам подготовки педагогов для работы с ними, потому что как бы ни был одарен ребенок, его нужно учить.

Система урочной и внеурочной работы в школе по всем учебным дисциплинам направлена на решение задач, связанных с созданием условий для интеллектуального и духовно-нравственного развития учащихся, воспитания в школьнике потребности в самообразовании, самовоспитании и саморазвитии. В этом плане большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом обладает иностранный язык.

А в системе языка это могут быть различные формы работы с детьми, как урочные, так и внеурочные.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [3, с. 22].

С такими учениками учителю работать и легко, и в то же время сложно. Они требуют к себе особого внимания. Становясь старше, они с желанием участвуют в языковых конкурсах, олимпиадах. Они – незаменимые участники разного рода соревнований: на лучшего чтеца, на лучшего переводчика, самого грамотного ученика, лучшего рассказчика на иностранном языке и т.п. Разумеется, я говорю об одаренных детях, чья мотивация напрямую зависит от хорошего объема памяти, внимания, трудоспособности, креативности, любознательности, общей широты кругозора.

Таким детям хочется уделить больше внимания, но это весьма непросто сделать в рамках классно-урочной системы. Каждый учитель продумывает дополнительные упражнения, чтобы загрузить таких детей на уроке, дает особое (более сложное) домашнее задание. На уроках методы и формы работы с одаренными учащимися прежде всего должны органически сочетаться с методами и формами работы со всеми учащимися школы и в то же время отличаться своеобразием.

На своих уроках я использую

- Разноуровневые задания, в том числе разноуровневые домашние задания. Это, во-первых, задания, лежащие в основе развития знаний, умений и навыков, а именно: заучивание материала учебника и его пересказ, группировка материала по определённому признаку, ответы на специально поставленные учителем вопросы, решение задач и т.п.

Во-вторых, направленные на развитие творческих способностей и учитывающие индивидуальные особенности учеников: самостоятельное составление языковых задач, ребусов, кроссвордов, вопросы викторины и т.д.

- индивидуальные формы работы, направленные на повышение мотивации к изучению иностранных языков.

Учащиеся привлекаются к разработке и проведению интеллектуальных марафонов, отдельных этапов уроков. Одарённым детям даются домашние задания повышенной трудности с использованием внепрограммного материала по интересам.

Одарённые дети – это первые помощники учителя на уроке. Учитель может успешно использовать лидерские способности одарённых детей, особенно при организации работы в группах.

Во внеурочной деятельности используются дополнительные ресурсы, на которые не хватает времени на уроке. Кроме того, вне урока учащиеся чувствуют себя свободнее, больше раскрываются перед учителем и одноклассниками.

Одним из способов развития одарённых детей является, на мой взгляд, исследовательская деятельность. Ведь в ходе исследования ребенок учится самостоятельно выбирать тематику и не бояться поработать по своей теме. Учитя работе с источниками, как в печатном, так и в электронном виде. Учитя сопоставлять: находить общее, выявлять различие. В результате исследовательской работы ученик получает первоначальные навыки оформления научной работы, реферата, знакомится с научной терминологией. Ну, и что самое важное для нас, «иностранцев», это возможность воспользоваться языком в практических целях, понять, что он (язык) просто очень нужен.

Ярким примером может являться исследование, сделанное в этом году моей ученицей. Татьяна всегда интересовалась языком. А в этом году мечтала о поездке в Индию. Вот и стала изучать индийский вариант языка, сравнивать его с британским вариантом. В ноябре её мечта осуществилась. И ученица отправилась в Индию, вооруженная определенным багажом знаний об особенностях индийского варианта. Причем имела возможность все свои знания проверить на практике, а также подтвердить или опровергнуть собственную гипотезу. Вернувшись домой, она с удовольствием продолжила оформление проекта. А потом выступила перед ребятами о результатах своей поездки и работы над исследованием. На районной научно-исследовательской конференции школьников работа ученицы заняла второе место.

Большим подспорьем для работы с одарёнными детьми являются кружки и факультативы. В нашей школе тоже есть такой кружок. Он называется

“Humpty-Dumpty”, в котором занимаются ребята начальных классов и пятиклассники. Они не только разучивают стихи и песенки, но и читают сказки на языке (конечно, в адаптированных вариантах). Делают попытки обсуждать их на английском и русском языках. Некоторые пробуют свои силы в написании собственных стихов и сказок на английском языке.

Именно такая работа побудила в этом году ученика 3 класса (изучающего английский язык только второй год) к исследованию. Мы прочитали сказку “Goldilocks and the Three Bears”, и ученик заметил, как похожа она на русскую. Я, как учитель, предложила ему провести исследование. Сравнить две сказки. Выяснить, что в них общего. В чем различия. Попробовать сделать вывод, какая из сказок ему кажется интереснее, на каком языке, по его мнению, сказка более яркая, захватывающая. Мальчик с интересом взялся за дело. Прочитал стихотворный вариант сказки в учебнике 4 класса. Провел опрос одноклассников. С успехом выступил на районной конференции. А сейчас с большим успехом выступает с докладом на уроках в начальных классах.

Факультативы также важны в работе с одаренными детьми. Такие ребята обычно сами, сознательно выбирают факультатив для совершенствования в языке.

Мною была разработана программа факультатива «Brush Up Your English». Данный факультативный курс предназначен для учеников 9 класса, которые хотели бы усовершенствовать свой лексический запас и улучшить свои знания грамматики. Изучение помогает ученику оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы, дает возможность получить опыт работы на уровне требований в формате ГИА (ОГЭ), готовит их как к сдаче экзамена, участия в олимпиадах и конкурсах, так и к успешному обучению в профильной школе. Коррекция и углубление полученных ранее сведений по грамматике и лексике важны на разных ступенях обучения иностранным языкам, в том числе и на среднем этапе обучения, т.к. обучающиеся проверяют свои знания, умения и навыки. Этот курс расширяет и углубляет знания по английскому языку, сохраняет интерес, осознание необходимости его дальнейшего изучения для будущей профессии, повышает мотивацию. Отвечая на задания тестов, учащиеся получают навыки работы с тестовыми заданиями, помогает оценить уровень трудности и свою подготовку.

Факультативный курс способствует индивидуализации процесса обучения. Он ориентирован на удовлетворение потребностей обучающихся в изучении английского языка, способствует развитию познавательной активности обучающихся.

Совершенно прав был В.А. Сухомлинский, когда сказал: «Одарённость человека – это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать всё необходимое, чтобы он вырос и дал обильный плод».

Список литературы.

1. Вопросы психологии, №1, 1996; №2, 1995

2. Словарь практического психолога/ сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест.1998.- 800с
3. Учителю об одаренных детях. / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. - М., 2010. – 354 с.
4. <http://worldofteacher.com/4101-rabota-uchitelya-inostrannyh-yazykov-s-odarennymi-detmi-po-predmetu.html>
5. <https://infourok.ru/statya-rabota-uchitelya-angliyskogo-yazika-s-odarennimi-detmi-1324665.html>

О.В. Захарова
ЧГУ им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЭКСПЕРТОВ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

***Аннотация:** В статье раскрывается содержание метода экспертов при обучении в рамках языковой профессиональной переподготовки, описываются преимущества и возможности его применения, а также факторы, которые следует учитывать для эффективной реализации данного метода.*

***Abstract:** The present article deals with the content of the jigsaw method within foreign language professional retraining, describes advantages and opportunities of its use as well as factors to be taken into account for effective implementation of the given method.*

***Ключевые слова:** метод экспертов, обучение в сотрудничестве, языковая профессиональная переподготовка*

***Key words:** jigsaw method, cooperative learning, foreign language professional retraining*

Сегодня свободное владение английским языком является одним из обязательных условий профессионального роста современного специалиста, в связи с чем курсы языковой профессиональной переподготовки становятся все более востребованными. Обучение в рамках таких курсов носит чрезвычайно интенсивный характер, требует изучения большого объема материала в короткие сроки, в связи с чем у преподавателя возникает необходимость в применении соответствующих технологий обучения. В рамках языковой переподготовки фронтальные виды обучения все чаще сменяются групповыми, парными и индивидуальными. Как показывает практика, современные методы кооперативного обучения оказываются намного эффективнее традиционных репродуктивных и объяснительных методов. Более того, современные компьютерные технологии способствуют тому, что обучение в сотрудничестве может применяться не только в реальном, но и виртуальном пространстве.

Одним из эффективных методов кооперативного обучения является метод экспертов, или «групповой пазл» (jigsaw). Применение данного метода

предполагает следующую процедуру. Преподаватель распределяет студентов по группам и назначает их лидеров. Далее группа получает определенный объем материала для изучения в указанный срок и ряд заданий в зависимости от числа студентов в данной группе. Студенты из различных групп, которым поручили одинаковые задания, некоторое время работают вместе, в результате становясь «экспертами» в определенной области, после чего возвращаются в свои группы и знакомят остальных членов группы с изученным ими материалом. В это время преподаватель перемещается от группы к группе, контролируя и корректируя процесс. В заключение проводится итоговый контроль знаний, который может быть индивидуальным или групповым.

Со времени разработки метода «групповой пазл» появилось несколько его модификаций. По варианту II, студенты исследуют не подтемы одной темы, а весь материал и в итоге проходят индивидуальное тестирование, результаты которого влияют на общую оценку работы группы. Согласно варианту III, итоговому контролю предшествует анализ изученного материала, а в соответствии с методом IV материал изначально представляется преподавателем, проводятся промежуточные групповые проверки и итоговый индивидуальный контроль после пересмотра материала. Также преподаватель освещает вопросы, которые, по его мнению, были недостаточно подробно рассмотрены в ходе коллективной работы.

В рамках языковой профессиональной подготовки данный метод представляется достаточно эффективным. Участие в экспертных группах способствует тому, что студенты, которые обычно «отстают» от остальных при выполнении традиционных заданий, получают возможность обсудить материал, причем студенты с более высокими темпами обучения активно привлекают к обсуждению остальных. При использовании данного метода удается изучить большие объемы материала в достаточно короткие сроки. При всех указанных преимуществах данного метода обучения следует учитывать следующее: для преподавателей очень важно правильно выбирать материал для изучения, структурировать группы, объяснять слушателям курсов кооперативный характер такой работы, обеспечивать среду обучения, способствующую выполнению заданий такого типа, контролировать групповую работу и оказывать студентам необходимую поддержку в синтезе материала. Безусловно, неправильная реализация метода экспертов связана с риском возникновения ряда проблем. Например, иногда происходят ситуации, когда более общительные студенты доминируют в групповых обсуждениях. Одна из стратегий преподавателя, позволяющих преодолеть данную проблему – назначать лидеров групп по очередности.

В заключение можно отметить, что реализация методов кооперативного обучения, в целом, и метода экспертов, в частности, оказывает на процесс обучения сильное положительное влияние. Слушатели курсов переподготовки демонстрируют высокую внутреннюю мотивацию, учатся плодотворно работать как автономно, так и в группах. При условии правильной реализации метод «групповой пазл» делает процесс обучения эффективным и интересным для студентов.

Список литературы

1. Захарова О.В. О кооперативном обучении в рамках языковой профессиональной переподготовки. «Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков». Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Кафедра теории и практики иностранных языков и лингводидактики НГПУ им.К.Минина. 2015. с. 142-144.
2. Johnson, D. W., Johnson, R. T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.co-operation.org/wp-content/uploads/2011/01/ER.CL-Success-Story-Pub-Version-09.pdf>

М.В.Золотова,

Е.В.Ганюшкина

ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н.Новгород

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ (MOOC courses)

Аннотация: В условиях реформы высшего образования очевидна важность организации самостоятельной работы студентов, как ключевой составляющей учебного процесса. Интегрирование образовательных онлайн технологий (MOOC courses) в процесс обучения способствует повышению его эффективности и развитию навыков и умений автономного обучающегося.

Abstract: Organisation of students' individual work as a key component of the education process is obviously important under reform of higher education. Integrating educational online technologies (MOOC courses) in the tuition process results in its effectiveness and promotes formation of necessary skills and abilities of an autonomous learner.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, автономное обучение, онлайн обучение, MOOC.

Key words: students' individual work, autonomous learning, online learning, MOOC.

Современный подход к обучению иностранным языкам в высшей школе наряду с формированием и развитием у студентов коммуникативной компетенции, приоритетной задачей ставит формирование и совершенствование учебной компетенции, то есть умение самостоятельно и эффективно учиться. С переходом вузов на новые модели обучения, в связи с изменениями учебных планов и увеличению времени, предусмотренного на самостоятельную работу студентов, возникает необходимость в новых подходах к учебному процессу. Приоритетными становятся образовательные технологии, ориентированные на личность студента, его интересы, потребности и возможности [5], а также на способы обучения, которые обеспечивают

высокий уровень самостоятельности обучаемых. Это полностью соответствует новой парадигме образования, где одним из основных постулатов является требование к формированию готовности выпускников к эффективной самостоятельной работе на уровне мировых стандартов, к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, способных проявлять активность при решении разнообразных профессиональных задач [4].

Самостоятельную работу студентов можно рассматривать важным шагом на пути к автономности студентов как основе развития современного непрерывного образования личности. Одной из основных задач педагога сегодня является научить студента учиться, воспитать независимого, автономного обучающегося. Понятие «автономия» включает не просто умение студента организовать свою учебную деятельность, но и умение самостоятельно планировать индивидуальную учебную траекторию, ставить реально-выполнимые цели и задачи, а также регулярно анализировать и оценивать имеющиеся у него знания и стремление к их постоянному расширению и самосовершенствованию [7]. Таким образом, обучение является процессом совместной деятельности равноправных партнеров. Студент, вовлеченный в учебно-познавательную деятельность, принимает во многом ответственность за свое обучение, преподаватель же умело управляет процессом обучения, оказывает помощь студенту в выборе методов и стратегий обучения, создании условий для самостоятельного развития и совершенствования.

Автономное обучение способствует выработке у студента мотивации и, активно участвующий в учебном процессе студент, стремится получить больше от учебной деятельности, тем самым повышая качество обучения [3].

Следует отметить, что существует множество приемов, способствующих развитию у студентов умения учиться. Изучение иностранного языка дает большие возможности для развития умений и навыков самостоятельной работы студентов. Активно вовлекая студентов в работу над языком, как на занятии, так и вне аудитории, мы тем самым повышаем их самостоятельность и ответственность.

Интернет-среда характеризуется разнообразием технологий и ресурсов, значительная часть которых может быть адаптирована и использована для образовательных целей [2]. Самостоятельная работа с интернет ресурсами способствует повышению автономии и поддержанию высокого уровня мотивации студентов, поскольку снимается психологический барьер страха общения на иностранном языке. Кроме того, работать можно в любое удобное время, с любого электронного устройства [1].

Последние несколько лет курсы MOOC (Massive Open Online Courses – пер. Массовые открытые онлайн-курсы) являются общемировой тенденцией в сфере высшего образования. Курсы MOOC построены так, что студенты могут удаленно получить знания по интересующему предмету. Сегодня уже миллионы слушателей имеют доступ к курсам ведущих университетов мира. Студент любой страны, имея доступ в интернет, может учиться у лучших

преподавателей планеты. Мировые университеты активно интегрировали открытые онлайн-курсы в образовательный процесс: одни засчитывают пройденные MOOC за курсы, прослушанные в университете, другие проводят летние школы и даже открывают программы бакалавриата в формате MOOC[8].

Так, магистрантам-биологам ННГУ было предложено самостоятельно пройти онлайн-курс 'Antibiotic Resistance: the Silent Tsunami', разработанный учеными Uppsala University (на платформе FutureLearn). Курс состоит из четырех учебных недель, посвященных определенной теме: WEEK 1: Antibiotic and Resistance from a Historical Perspective; WEEK 2: Understand Antibiotic Resistance; WEEK 3: Innovation of Antibiotics and the Dilemma of Access and Excess; WEEK 4: Challenges and Opportunities for the Future. Каждая учебная неделя включает просмотр 2-3 коротких видео-лекций, чтение научных статей по проблеме и проведение небольшого исследования, выполнение заданий и тестов самопроверки. Особенно студентам понравилось ощущать интерактивность процесса: открытые форумы дают возможность изучать тему совместно с участниками из разных стран мира, обсуждать материалы и задания курса. В конце курса вниманию студентов представлено видео - обсуждение вопроса резистентности к антибиотикам группой экспертов. В аудитории мы провели подобную дискуссию, которая позволила оценить полученные знания студентов.

Данный курс способствовал расширению знаний студентов по проблеме антибиотикорезистентности и также повышению своего профессионального уровня в языковом плане. Обобщив те возможности, которые дает онлайн-курс, можно выделить следующие навыки, которые студенты развивают и совершенствуют:

- навыки восприятия английской речи на слух,
- навыки чтения,
- навыки письма (форум),
- лексические навыки.

Массовые открытые онлайн-курсы ориентированы на формирование умения учиться в течение всей жизни. Именно такие технологии будут продолжать свое развитие, предоставляя все более индивидуальный опыт обучения, подстраиваемый под персональный темп студента и его учебные нужды. Однако для успешной работы в MOOC требуется высокий уровень самоорганизации и, более того, также необходимо учить участников курса работе в нем и анализу результативности своего обучения, выполнения домашних заданий и тестов [6].

Студенты выполняют задания онлайн-курса в психологически комфортной обстановке, при отсутствии контроля и критики со стороны преподавателя, что создает практически идеальные возможности для развития самостоятельности студента. Таким образом, студенты заинтересованы в подобных эффективных ресурсах в качестве автономных альтернативных источников получения знания в рамках традиционных учебных программ.

Список литературы

1. Архипова М.В., Золотова М. В. Возможности учебных электронных курсов

в процессе обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов. // Вестник Университета (Государственный университет управления), 2014. №20, С.255-257.

2. Демина О.А., Золотова М. В., Кадыкова И.Е., Каминская Н.В., Киреева Г.Г. Электронное обучение на занятиях по английскому языку. // Культурная жизнь Юга России, 2012, №46. С.24-26.
3. Золотова М. В., Ганюшкина Е.В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып.35. Н.Новгород: НГЛУ, 2016. С.138-145.
4. Леонтьев А.А. Школа 2100 / А.А. Леонтьев. М.: Баллас, 2000.
5. Buck T.E. The massive effects of MOOCs in higher education. 2013 Retrieved from <http://www.edtechmagazine.com/higher/article/2013/01/massive-affect-moocs-higher-education>
6. Dolan V. L. B. Massive online obsessive compulsion: What are they saying out there about the latest phenomenon in higher education? *The International Review of Research in Open and Distance Education*, 2013, 15 (2), 268-281. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1553/2893>
7. Holec H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: OUP. 1981.
8. Yuan L., & Powell S. MOOCs and open education : Implications for higher education. *CETIS White Paper*. 2013. Retrieved from <http://www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>

О.Р.Зубец

Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация: В статье рассматривается концепция изучения английского языка для профессиональных целей, а также факторы, влияющие на развитие этой концепции на современном этапе.

Abstract: The article considers the concept of teaching English for professional purposes and factors affecting development of this concept at present.

Ключевые слова: английский язык для профессиональных целей, этнография, контрастивная риторика, социальный конструктивизм, анализ потребностей, анализ речи.

Key worlds: English for professional purposes, ethnography, contrastive rhetoric, social constructionist theory, needs analysis, discourse analysis.

Настоящая статья представляет собой попытку понять специфику изучения английского языка для профессиональных целей, особую отрасль в

изучении иностранных языков, и ее возможность отвечать особым потребностям студентов в профессиональной иноязычной коммуникации.

Под иностранным языком для профессиональных целей понимается набор языковых единиц и речевых структур, посредством которых специалисты в профессиональной сфере могут передавать сообщения особого характера. Такой набор единиц принято называть научным функциональным стилем. Английский для профессиональных целей имеет тесную связь с прагматикой, теорией коммуникации, риторикой, сравнительной грамматикой, социо-когнитивной теорией и философией научных знаний.

Анализ потребностей является определяющим элементом в практике обучения иностранным языкам и основным источником его междисциплинарности. Использование системных средств, позволяющих определить конкретные наборы навыков, текстов, языковых форм и коммуникативной практики, которые конкретная группа студентов должна приобрести, занимает центральное место [8]. В Западной Европе этот подход был ознаменован попытками указать в нем уровни компетентностей студентов, необходимых для конкретных видов практической деятельности [7]. Разработанные в разных странах программы и методики обучения носят динамичный характер, включают обучаемого на всех этапах обучения, уделяют значительное внимание организации самостоятельной работы, дают право преподавателю менять курс в соответствии с изменяющимися потребностями обучающихся [5, с. 7].

Движению от текстов к практике речи способствовали этнографические исследования. Этнография является одним из видов исследований, который дает участникам описание культурных особенностей различных этнических групп. По сути, этнография делает акцент на целостном объяснении коммуникативного поведения. Члены речевых общин и то культурное окружение, в которых они существуют, таким образом, становятся основным направлением исследования [1].

Помимо этнографических исследований большое влияние на изучение английского языка в профессиональной сфере оказывают социально-психологические исследования. Все большее число исследований представляют существенные доказательства культурной специфики в выборе структур изложения и аргументации, что включает в себя разные организационные структуры, различные способы подачи материала, методики преподавания, а также различные виды использования лингвистических особенностей [2]. Эти различия могут влиять и, несомненно, влияют на то, как студенты пишут на английском языке, особенно в профессиональной сфере.

Вопрос о том, кто устанавливает языковые нормы профессиональных сообществ, и чьи нормы используются, является центральным вопросом при изучении английского языка в профессиональной сфере [3]. Анализ речи – это самый важный фактор при изучении английского языка в профессиональной сфере. Анализ речи принимает различные формы, но непременно внимание сосредоточено на особенностях текстов и их риторических целях в качестве основы для учебных материалов. Контрастивная риторика обращает внимание

на тот факт, что все люди являются членами нескольких таких культур одновременно, и критически подчеркивает конфликты, которые могут возникать при столкновении этих нескольких культур. В частности, имеются в виду потенциальные столкновения между речевой профессиональной и речевой этнической культурой. Анализ жанра стал основной формой анализа речи, что позволяет исследователям определить структурные и риторические особенности, которые отличают тексты, имеющие наиболее важное значение для конкретных сообществ [4].

Целью обучения при этом является формирование у студентов способности выбора и реализации программы коммуникативного поведения в зависимости от ситуации общения, включающей умение реализовать речевое намерение, позволяющей установить контакт и взаимопонимание с другими людьми; обеспечивающей знание структурных элементов языка и умение ими пользоваться в различных профессиональных ситуациях общения.

Список литературы

1. Абаева Ф.Б. Развитие навыков межкультурной коммуникации в процессе преподавания делового английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 2003. 22 с.
2. Назаренко А.Л. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей / А.Л. Назаренко. М.: Изд-во МГУ, 2000. 127 с.
3. Шанаева М.А. Методика преподавания словарного состава английского языка делового общения / М.А. Шанаева. М.: Диалог МГУ: МАКС Пресс, 2000. 38 с.
4. Hopkins A., Dudley-Evans A. A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations //English for Specific Purposes 7, 1988. С. 113-122.
5. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner-centred approach. Cambridge: CUP, 1987. 183 с.
6. Hyland K. Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge //Applied Linguistics 20, 1999. С. 341-367.
7. Munby J. Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. 561 с.
8. West. R. Needs analysis in language teaching, Language Teaching, 1994. 27(1), pp. 1–19.

***Е.В. Игнатьева,
А.С. Сухарева
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород***

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА РФ

Аннотация: Обучение лексике является важнейшим компонентом

речевой деятельности на уроке иностранного языка, особенно это касается начальной ступени обучения, которая закладывает базу для формирования лексических навыков. В данной статье раскрывается понятие лексического навыка, прослеживается формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков в разных типах упражнений, а также формы контроля их усваиваемости.

Abstract: *Learning vocabulary is an essential component of speech activity in a foreign language class, especially it concerns the primary stage of teaching English, which lays the basis for the formation of lexical skills. This article deals with the notion of lexical skills, structure, effective types of exercises that form and develop students' productive and receptive lexical skills in the English language and ways of controlling lexical skills.*

Ключевые слова: *продуктивный лексический навык, рецептивный лексический навык, словарный запас, начальная ступень обучения.*

Key words: *productive language skill, receptive language skill, vocabulary, primary stage of education.*

Пласт лексики в изучении иностранного языка, по мнению многих исследователей, играет главенствующую роль. Он формирует базу, на которую «выстраиваются» другие разделы языка (грамматика, фонетика и т.д.).

Лексический навык представляет собой автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи [4, с.133].

Особенно формирование лексических навыков актуально для учеников младших классов. Именно путь от знания и умения, процесс автоматического использования той или иной лексической единицы являются, на наш взгляд, залогом успешного освоения иностранного языка в дальнейшем, формирования активного, потенциального и пассивного лексических минимумов [7].

Формирование лексических навыков продуктивного и рецептивного характера должно проходить с учетом требований ФГОС. Это требование заложено в самом Стандарте: «обеспечить <...> формирование коммуникативной иноязычной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации» [6].

Задействование лексических навыков во всех вышеуказанных видах речевой деятельности сомнения не вызывает. Однако в зависимости от характера лексического навыка (продуктивный или рецептивный), методика их формирования будет отличаться, во-первых, умениями, которые навыкам предшествуют, а во-вторых приемами контроля.

Так, к примеру, при формировании продуктивных лексических навыков необходимы такие умения как:

- 1) корректно использовать лексическую единицу в контексте (Look at the picture and say);
- 2) грамматически правильно оформлять те или иные лексические единицы (Look at the picture and say what can (can't) grow on a tree

(countable/uncountable nouns));

3) замещать свободные позиции в высказывании (Complete the dialogue);

4) сочетать лексические единицы между собой и др. (Make up as many questions as you can).

При формировании рецептивных лексических навыков более актуальны следующие умения:

1) дифференцировать лексические единицы в звуковом или зрительном контексте (Listen and read the dialogue);

2) обнаруживать и выделять существенные признаки лексических единиц (Choose and read aloud the words in the plural form);

3) понимать значение лексической единицы в контексте абзаца и текста и др. (Read the dialogue and guess the meaning of the words and expressions given in bold type; Read the dialogue and think of a title).

Исходя из требований ФГОС, изучение иностранного языка служит и различным экстралингвистическим (лингвострановедческим, в частности) целям: достижению взаимопонимания между людьми и народами, приобщению к культурному наследию стран изучаемого иностранного языка [2].

Это, в свою очередь, во многом определяет выборку лексического материала для усвоения.

Формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков может быть реализовано в разных типах упражнений, варьирующихся в зависимости от цели, которую ставит учитель. Рассмотрим некоторые упражнения.

1) Подготовительные упражнения:

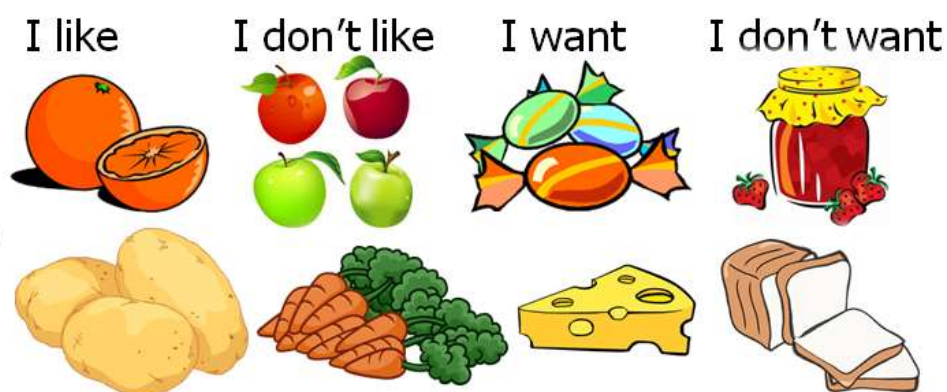
Чаще всего они направлены на повторение и отработку фонетической системы языка. Они могут быть, например, реализованы хорovým произнесением, стишками/скороговорками на иностранном языке, песнями.

Рассмотрим упражнение на имитацию. Суть данного упражнения в том, что учащиеся должны прослушать, а затем повторить слова/словосочетания за учителем. Каждое изображение сопровождается написанным словом. Таким образом, происходит слуховая и зрительная демонстрация лексических единиц, что способствует лучшему закреплению лексического материала.



2) Упражнения, направленные на реализации собственных интенций:

К примеру, упражнения на отработку глаголов «want», «don't want», «like», «don't like». Учащиеся должны составить предложения, используя лексику по теме, в данном случае по теме «Food» из УМК «English» И.Н. Верещагиной для учащихся третьих классов [1].



3) Упражнения, направленные на расширение лексического материала:

К примеру, игра «*I like*»: у персонажа (например, у мышки) день рождения, но мы не знаем, что подарить. Гости собираются прийти, но вот подарки выбрать не получается. В гости собираются разные животные (собака, кошка, свинка и т.д.).

Суть игры состоит в том, что на интерактивной доске появляются различные продукты (косточка, рыбка, сыр и др.). Учащиеся должны сказать какое животное любит тот или иной продукт. Методом исключения и путем составления предложения (пр. *Mouse likes a bone – No! Dog likes a bone*) выясняется, что же именно персонаж-именинник хочет получить в подарок.

Мы привели лишь некоторые типы упражнений, которые могут быть реализованы с целью формирования лексических навыков. Перечень их значительно больше: практикующие преподаватели до сих пор дополняют методическую «копилку» новыми методическими исследованиями.

Особое место при формировании лексических навыков приобретает форма контроля [3]. Это могут быть открытые и закрытые тесты, описание картинки, составление небольшого рассказа, диалогическая речь.

Таким образом, мы рассмотрели продуктивные и рецептивные навыки, упражнения по формированию этих навыков, а также формы контроля их усваиваемости.

Список литературы

1. Верещагина И. Н. Английский язык. Учеб. для 3 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий. 3-й год обучения. В 2 ч. Ч. 1// И. Н. Верещагина, Т.А. Прыткина. 5-е изд. М.: Просвещение, 2016. 160 с.
2. Королева, Е.В., Кальщикова, Ю.Р. Реализация требований ФГОС на уроках по английскому языку / Е.В. Королева, Ю.Р. Кальщикова // В сборнике: Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации сборник научных статей, Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева, Чебоксары: 2015, С. 85-90
3. Кручинина Г.А., Тураева Е.В. Система учета знаний по английскому языку в общеобразовательной школе. [Текст] Г.А. Кручинина, Е.В. Тураева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта, РИО ГПА 2016. Вып. 53. Ч. 10. С. 66-72
4. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия

повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3.

5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
7. Шамо́в А.Н. Моделирование учебного процесса по овладению лексической стороной иноязычной речи // Иностранные языки в школе. М.: 2014. №2. С. 2-7.

А.С. Ионова

НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** В статье отмечается важность развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках английского языка. Выделяются условия формирования и развития регулятивных действий обучающихся. Рассматриваются критерии сформированности регулятивных действий.*

***Abstract:** The article proves the importance of developing the regulatory universal learning activities at English lessons. The article reveals the conditions for the formation and development of the regulatory universal learning activities for junior pupils. In addition, the article considers the criteria for the formation of regulatory actions.*

***Ключевые слова:** создание условий, регулятивные универсальные учебные действия, урок английского языка, младшие школьники.*

***Key-words:** creation of conditions, regulatory universal learning activities, English lesson, junior pupils.*

Важнейшей задачей современной системы образования, согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту, является формирование универсальных учебных действий (УУД). Среди всех видов универсальных учебных действий особое место занимают регулятивные. Регуляция – это не что иное, как управление действиями, это основа основ успешности любой деятельности, это умение управлять своей деятельностью.

Уровень развития школьников и их возможности позволяют отметить, что при изучении английского языка освоение регулятивных универсальных учебных действий является наиболее сложным. Перед учащимися стоят задачи адекватно оценивать уровень знаний и умений, а также находить наиболее простой способ решения задач.

А.Г. Асмолов утверждает, что обучающийся сможет освоить какой-либо материал в форме учебной деятельности, в том случае если у него

будет внутренняя потребность и мотивация. Проблемная ситуация создается с учетом реальных противоречий, значимых для детей. В таком случае данная ситуация является мощным источником мотивации познавательной деятельности [2].

Следовательно, на начальном этапе урока необходимо создавать условия для формирования у учащихся положительной мотивации. Учитель на уроках должен научить учащихся самим ставить цель, составлять план для достижения этой цели. Исходя из цели и плана, ученики должны предположить, каких результатов они могут достигнуть. Определять и формулировать цель деятельности, составлять план действий по решению проблемы (задачи) [3; 5].

Анализируя психолого-педагогическую литературу (Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, Н. С. Лейтес, А. К. Маркова, А. М. Матюшкин, М. Н. Скаткин) нам удалось выделить 7 условий формирования и развития регулятивных действий обучающихся:

1. С начального этапа обучения школьника необходимо приучать применять во внешней речи планирование действий по решению учебной задачи. К примеру, для того чтобы... (цель); надо... (действие)

2. Ученику необходимо научиться оценивать и контролировать результаты деятельности. Предметом оценивания должны быть учебные действия и их результаты, способы учебного взаимодействия, собственные возможности осуществления деятельности.

3. Школьники должны сравнивать предшествующие и последующие достижения, анализировать причины неудач и выделять условия, которые должны обеспечить успех в рабочей деятельности.

4. Обучающиеся должны разбираться и понимать, в какой теме им необходимо совершенствовать свои знания. Оценка за выполнение задания или упражнения показывает, что необходимо «проработать» школьнику.

5. Фиксирование результатов домашних, классных и контрольных работ с помощью использования цветных и графических форм представления оценок позволит учащимся отслеживать свой рост достижений или неудач в учебной деятельности.

6. Педагоги должны помнить о поощрении школьников. Независимо от того дал ли ученик правильный ответ необходимо поощрять детей для мотивирования к следующему выполнению работы.

7. В учебном процессе часто используют такие формы работы как: организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп; учебный конфликт; обсуждение школьниками способов своего действия; заполнение рефлексивного портфолио.

Изучая условия формирования и развития регулятивных действий, стоит отметить, что педагогам необходимо «подталкивать» школьников для последующих самостоятельных действий. Примитивно представить материал учащемуся недостаточно. Обыденно рассказанная тема без закрепления будет забыта [4]. Когда же школьник начнет думать, размышлять, выстраивать «цепочку» действий своей работы, он учится оценивать, контролировать и планировать свои действия. Это и есть важные составляющие формирования и

развития регулятивных универсальных учебных действий для учащегося. Создавать условия необходимо, чтобы помочь школьнику самому научиться самостоятельно организовать свою работу.

Главным критерием сформированности регулятивных действий является вид оказываемой помощи (Таблица 1), необходимый учащемуся для дальнейшего успешного выполнения действия [6].

Таблица 1. Виды оказываемой помощи учащимся для успешного выполнения действий

Степень помощи	Условия, при которых оказывается помощь	Содержание помощи
1	Действие выполняется неуверенно	Одобрение, поддержка
2	Возникают затруднение, остановка	Замечания: «Попробуй еще раз», «Выполни дальше»
3	Действие выполняется ошибочно	Вопрос: «Разве так?»
4	Действие повторно ошибочно выполняется	Вопрос «Почему?» с просьбой объяснить причину действия
5	Неправильно понимается инструкция	Повторное объяснение
6	Неправильно выполняется все задание	Показ, демонстрация правильного выполнения действия, инструкция в действенном плане

Данная таблица является хорошей памяткой и подсказкой для педагога. С помощью нее учитель может узнать, на каком уровне находится усвоение регуляции действий у школьника и, какая помощь необходима, чтобы правильно оказать поддержку ученику. К примеру, школьник неуверенно выполняет работу – это означает, что регулятивные универсальные учебные действия «практически» сформированы, но ученик еще медленно и нерешительно выполняет работу. Увидев данную степень развития РУУД у школьника, учителю требуется одобрить и поддержать ученика [7].

Таким образом, владение регулятивными универсальными учебными действиями формирует у школьников: умение составлять план действий; умение вносить необходимые дополнения и коррективы в план, и способ действия в случае необходимости; осознание того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, а также качество и уровень усвоения; умение поставить учебную задачу на основе соотнесения того, что уже известно, и освоено учащимся, и того, что еще неизвестно; способности к волевому усилию; владение навыками результирующего, процессуального и прогностического самоконтроля; умение формировать внутренний план действий; умение определять последовательность действий; навык адекватно реагировать на трудности и не бояться сделать ошибку; понимать причины своего неуспеха и находить способы выхода из этой ситуации; умение учиться выработать критерии оценки и определять степень успешности выполнения своей работы и работы всех, исходя из имеющихся критериев [2].

Мы можем предположить, что перечисленные выше условия, при которых оказывается помощь, помогут нам целенаправленно развивать регулятивные универсальные учебные действия на уроках английского языка у

младших школьников.

Список литературы

1. Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы в современных социокультурных условиях: новые проблемы и факторы риска [Электронный ресурс]. 2016. №2
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Королева Е.В., Игнатъева Е.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий учащихся начальной школы на уроках по английскому языку / Е.В. Королева, Е.В. Игнатъева // Международный студенческий вестник. 2015. № 5-4. С.569-570.
4. Кручинина Г.А. Роль иноязычно-речевых способностей в развитии лексической компетенции. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта. РИОГПА. 2016. Вып. 53. Ч.10. С60-66.
5. Кручинина Г.А., Тураева Е.В. Система учета знаний по английскому языку в общеобразовательной школе. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта. РИОГПА. 2016. Вып. 53. Ч.10. С.66-72.
6. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006. 210 с.
7. Фортунa П.Ю., Королева Е.В. Методы кооперативного обучения в преподавании иностранного языка. // Инновационная деятельность в образовании сборник статей по материалам III региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2017. С. 45-47.

О.В.Кириллова
МБОУ «Школа №135», г. Н. Новгород

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ

Аннотация: В статье рассматривается внеклассная работа по английскому языку, как средство организации деятельности учащихся и повышения мотивации. Данный вид работы имеет существенное образовательное и воспитательное значение, а также является неотъемлемой частью процесса обучения.

Abstract: The article describes extracurricular work in English as a means of organising students' work and increasing motivation. This kind of work has a significant educational value and is an integral part of the learning process.

Ключевые слова: внеклассная деятельность, мотивация, повышение

интереса к английскому языку

Key words: extracurricular activity, motivation, increase of interest in the English language

Внеклассная и внеурочная работа – это одно из средств воздействия на духовное становление молодежи, формирование их личности и активной жизненной позиции. Данный вид деятельности имеет как образовательное, так и большое воспитательное значение. Занятия, проведенные в необычной, но в то же время увлекательной форме способствуют привлечению учащихся к изучению иностранного языка. Помимо этого, совершенствуются основные виды речевой деятельности, память, мышление, а также развивается творчество, умение общаться и работать в коллективе, то есть происходит всестороннее развитие личности ребенка. Немало важно, что занятия такого рода помогают ученикам провести свободное время с пользой, что особенно актуально в век активно развивающихся информационно-коммуникационных технологий, которые не всегда оказывают положительное влияние на ребенка.

Но одной из главных целей проведения внеклассных мероприятий является повышение мотивации к изучаемому языку. Ведь именно интерес к какой-либо деятельности заставляет нас работать и совершенствоваться.

Существуют следующие принципы организации внеклассной работы по английскому языку:

- принцип связи обучения с жизнью;
 - принцип коммуникативной активности учащихся;
 - принцип учета уровня языковой подготовленности учащихся и преемственности внеклассной работы с уроками иностранного языка;
 - принцип учета возрастных особенностей учащихся;
- принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы;
- принцип межпредметных связей в подготовке и проведении внеклассной работы по иностранному языку.

Также очень важно соблюдать некоторые условия при проведении внеурочных занятий: добровольность, актуальность материала, хорошая организация, применение различных форм и технологий, привлечение учащихся к организации занятий для других детей.

Что касается форм проведения внеурочных занятий, то выделяют индивидуальные, групповые, массовые. В рамках каждой из форм проводятся различные мероприятия: конкурсы, игры, викторины, соревнования, создание афиш и стенгазет, проведение праздников, агитбригад, фестивалей, ярмарок.

МБОУ «Школа №135» регулярно организует внеклассные мероприятия с учениками. Наиболее интересной является массовая форма проведения занятий, в частности недели английского языка. Процесс организации недели предполагает три этапа: подготовительный (составление программы мероприятий), основной (проведение всех мероприятий), заключительный (подведение и анализ итогов, составление отчета). В течение этого времени

проводятся разнообразные мероприятия, тематика которых актуальна, интересна и познавательна детям. Так, в марте 2017 года для учеников школы были организованы викторины по страноведению, конкурс плакатов, онлайн конкурс фотографий, научное общество учащихся для 5-6 классов, работы на котором ничуть не уступали работам старшеклассников, а также проведено масштабное мероприятие по созданию журналов на английском языке на разнообразные темы. Большой интерес у ребят вызвали агитбригады экологической направленности, на которых готовились материалы и выступления для учащихся начальной школы с целью обучения их новым словам и выражениям по теме «Экология» и привлечения внимания к актуальным проблемам нашей жизни.

Неделя английского языка – это своеобразный творческий отчет учителя, учащихся, а иногда и родителей, которые оказывают друг другу помощь и поддержку в процессе подготовки и проведения. Внеклассная работа является логическим продолжением урочной деятельности. Многообразие форм работы позволяет всесторонне раскрыть личность каждого ребенка и создать мотивацию к изучению английского языка.

Успех при организации внеурочных занятий зависит по большей части от учителя и его умения заинтересовать учащихся. Большое значение имеет атмосфера сотрудничества. Участие детей в такой работе помогает понять полезность и важность тех знаний, умений и навыков, которые даются в рамках уроков. Более того, формируется осознание необходимости образования в жизни каждого человека.

Список литературы

1. Внеурочная работа // Рос. Пед Энци. М.: 1993.
2. Дзюина Е.В. Нестандартные уроки и внеклассные мероприятия на английском языке: 10-11 классы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВАКО, 2011. 176 с.
3. Казначеева С.Н., Бондаренко В.А. Специфика мотивов изучения иностранного языка студентами неязыковых направлений мининского университета [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3.
4. Кулинич Г.Г. Внеклассные мероприятия: 11 класс. М.: ВАКО, 2009. 240 с. (Мозаика детского отдыха)
5. Филиппова С.Ю., Шапиро Э.Д. Некоторые итоги эксперимента по внедрению смешанного обучения в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова // Язык и языковое образование в современном мире: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 13 апреля 2016 года / Под ред. Е.Е.Беловой. Н.Новгород: Мининский университет, 2016. С.266-268.
6. Шепелева В.И. Принципы организации внеклассной работы. М.: Высшая школа, 1991. 117 с.
7. Щуркова Н.А. Новые формы воспитательной работы. ИЯШ. 1994. № 4.
8. Архипова М.В., Белова Е.Е. Ким О.М. Орлова О.А. Шутова Н.В. Experimental study of the leading motives in learning a foreign language.

*А.В. Кочешкова
Т.А.Перова
НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

***Аннотация:** В данной статье рассматриваются основные моменты методики обучения переводу. Цель работы состоит в том, чтобы показать, что переводу следует обучать как особой дисциплине. Выбор методов обучения переводу должен опираться на различные виды перевода, имеющие свою специфику. Текст, будучи объектом анализа при обучении переводу, должен подвергаться тщательному рассмотрению обеспечения коммуникативного эффекта, равнозначного коммуникативному эффекту текста оригинала.*

***Abstract:** This article considers the main methods of teaching translation. The aim of the article is to show that translation should be taught as a special subject. The choice of teaching methods should be based on different types of translation that have their own specific features. The text, being the object of analysis in teaching translation, must be carefully examined to ensure a communicative effect equivalent to the communicative effect of the original text.*

***Ключевые слова:** двуязычная коммуникация, коммуникативная равноценность, методика обучения переводу, навыки перевода, переводческое решение.*

***Key words:** bilingual communication, communicative equivalence, teaching methods for translation, translation skills, translation decision.*

Обучение иностранным языкам осуществляется в рамках комплексного подхода, который подразумевает преподавание всех теоретических аспектов языка: фонетики, лексики, грамматического строя, что обеспечивает получение разносторонних знаний в области иностранного языка. Но необходимо уделять значительное внимание и прикладным навыкам, тому, что называется «владением» языком. Навыки перевода занимают особое место среди практических навыков владения языком.

Согласно В.Н. Комиссарову «перевод – это вид языкового посредничества, при котором на ПЯ создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причем его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении» [3, с. 45]. Другой исследователь проблем перевода Л.К. Латышев, высказывает сходную точку зрения, которая заключается в том, что перевод призван обеспечить двуязычную коммуникацию, максимально приближенную к естественной,

однойязычной [4, с. 9].

Очевидно, что существует множество видов перевода, обучение которым имеет свою специфику. Одна из классификаций делит перевод в зависимости от условий восприятия текста на иностранном языке и создания текста на переводящем языке. Этот критерий предполагает деление на письменный и устный перевод.

О.В. Сдобников, В.В. Петрова подробно описывают различия между этими двумя видами перевода [6, с. 100-101]:

1. отсутствие в письменном переводе жестких временных ограничений, ограничение темпом речи говорящего в устном переводе;
2. различные отрезки оригинала в каждом из этих видов перевода;
3. различия по характеру связи с участниками межъязыковой коммуникации;
4. различия по характеру соотношения участвующих в акте коммуникации языков.

Классификация типов перевода очень важна для его преподавания: методика обучения письменному переводу будет отличаться от методики обучения устному. А внутри письменного перевода к текстам разного стиля предъявляются различные требования, которые также необходимо учитывать в процессе обучения.

Основным критерием успешного овладения навыками перевода является глубокое знание, как исходного языка, так и переводящего. Исходя из этого очевидно, что курс перевода должен начинаться тогда, когда студенты имеют необходимую языковую подготовку, а именно на старших курсах. Знание общей и языковой культуры является еще одним немаловажным условием для успешного осуществления перевода, поскольку это дает возможность более точно передавать реалии, представленные в исходном языке. Отсюда следует, что процесс обучения должен строиться на прочной языковой и страноведческой базе.

Объектом анализа при обучении переводу выступает весь текст в целом, так как текст в целом отражает основную идею автора и только текст перевода в целом является адекватным ему. Это предполагает главное требование к переводу – требование к его адекватности, то есть обеспечения коммуникативного эффекта, равнозначного коммуникативному эффекту текста оригинала. Только посредством анализа целого текста переводчик может выбрать адекватное решение перевода. Поэтому необходимо, чтобы в процессе перевода на первой ступени студенты выделяли главное содержание текста, его коммуникативную функцию для того чтобы определить жанр перевода, и выбирать уровень эквивалентности между оригиналом и переводом. При обучении переводу необходимо работать с текстами разных жанров [1], обращая внимание на различия в выборе переводческих решений. Процесс обучения переводу предполагает изучение студентами различных лексических и грамматических конструкций как исходного, так и переводящего языка и их дальнейшее употребление в различных контекстах. Такой подход предоставляет возможность сопоставлять эти конструкции, чтобы определить

уровень эквивалентности между ними. Отработка этих навыков позволит в дальнейшем оперировать большим числом вариантов переводческих решений. Следует отметить, что «у переводчика нет готового набора соответствия «значение – смысл – значение», в процессе своей деятельности он осуществляет последовательный выбор из целого ряда возможностей разного типа. При этом он выполняет сложные мыслительные операции, которые основаны на его собственных лингвистических и когнитивных знаниях» [5].

Таким образом, преподавание перевода должно быть ориентировано на формирование у студентов навыка комплексного анализа текста в целом и выработки стратегии перевода, выбора адекватных методов на основе этого анализа.

Список литературы

1. Кармазина Н.Н., Белова Е.Е. Проблема перевода романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф.. И. Б. Гецкина (отв. редактор). 2014. С. 213-219.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2001. 424 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
4. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М.: Просвещение, 1988. 160 с.
5. Перова Т.А. Влияние переводоведения на современную политическую обстановку // Сборник по материалам VIII Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Филология, переводоведение, лингводидактика: актуальные проблемы и тенденции развития в эпоху глобализации», посвященной 65-летию факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Чебоксары: ЧПГУ, 2015. 356 с.
6. Сдобников О.В., Петрова В.В. Теория перевода. М.: Восток–Запад, 2006. 444 с.
7. Смирнова Е.В. Специфика работы гида-переводчика // Великие реки' 2015: Труды конгресса 17-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2015. С. 329-332.
8. Смирнова Е.В. Иностранный язык как средство формирования коммуникативной компетенции у студентов, будущих гидов-переводчиков // Великие реки' 2014: Труды конгресса 16-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2014. С. 281-283.

Г. А. Кручинина,
К. А. Мажаева

НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье исследуется формирование грамматических навыков как одного из важнейших компонентов межкультурного общения. Приводятся примеры различных типов упражнений и последовательность формирования грамматического навыка для более успешного усвоения учащимися.

Abstract. This article studies formation of grammatical skills as one of the most important components of intercultural communication. There are some examples of different kinds of exercises and succession of a grammatical skill formation process for better mastering.

Ключевые слова: грамматика, грамматические навыки, языковые упражнения, условно-речевые упражнения, речевые упражнения, начальная школа

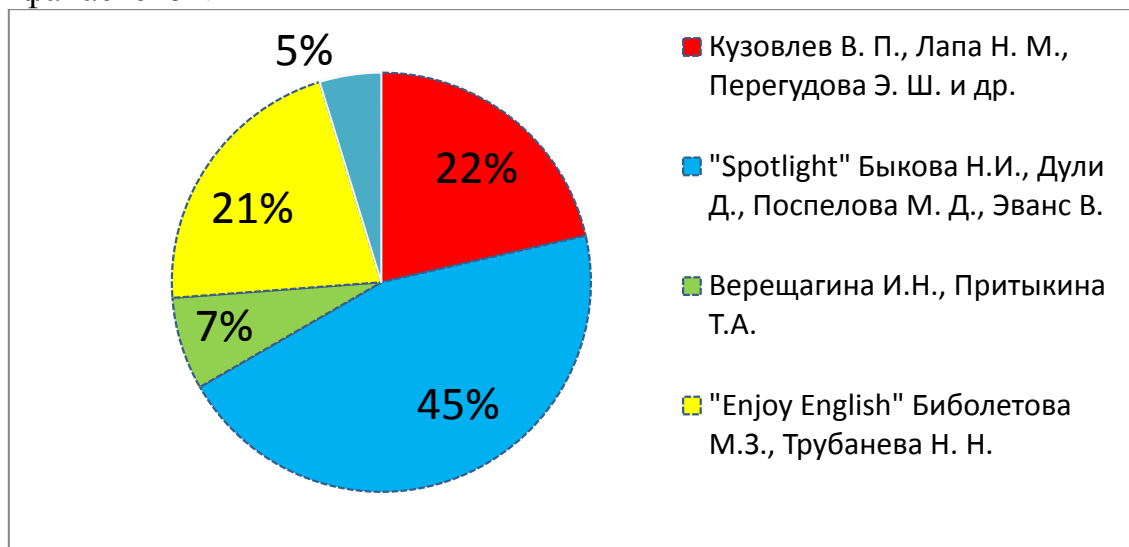
Key words: grammar, grammatical skills, language exercises, conditionally-verbal exercises, verbal exercises, primary school

В настоящее время актуально формирование и развитие грамматики в начальных классах, так как английский язык – это средство межкультурного общения [4]. Для того, чтобы совершить акт коммуникации с носителем языка и представить на иностранном языке родную культуру в письменной и устной формах общения с зарубежными сверстниками, нужно уметь говорить грамматически правильно. Иначе собеседник может не понять рассказчика или собеседника. Поэтому, возрастает необходимость научить детей грамматически правильно говорить, общаться и писать, начиная с первых лет обучения иностранному языку в школе.

Основной целью обучения грамматической стороне речи является формирование грамматических навыков как одного из важнейших компонентов всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма [5]. По определению доктора филологических наук, профессора В.Г. Гака, грамматика является разделом языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания.

Мы изучили теоретический материал по данному вопросу, а также мы решили выяснить, по каким программам работают школы Автозаводского района. Результаты показали самые популярные учебно-методические комплексы по английскому языку в начальной школе, такие как УМК В.П. Кузовлева, Н.М. Лапы, Э.Ш. Перегудовой, и др.; "Spotlight" Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Поспеловой, В. Эванс; УМК И.Н. Верещагиной, О.В. Афанасьевой; "Enjoy English" М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой; "Rainbow English" О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой. Как выяснилось, большинство школ отдают предпочтение УМК «Spotlight»

Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Поспеловой, В. Эванс и УМК И.Н. Верещагиной и О.В. Афанасьевой.



Несомненно, упражнения являются важным этапом при работе над грамматической стороной речи. Все упражнения для формирования грамматических навыков можно разделить на следующие виды:

Языковые – тип упражнений, предполагающий анализ и тренировку языковых явлений вне условий речевой коммуникации. Например, Read and Complete the sentences with the correct degrees of comparison of adjectives; Fill in the gaps with tell or say [1].

4 Read and complete.
(15 marks)

e.g. A dolphin is **cleverer** (clever) than a whale.

- 1 An elephant is ... (**short**) than a giraffe.
- 2 A kangaroo is ... (**big**) than a lizard.
- 3 A tiger is ... (**tall**) than a dog.
- 4 A hippo is ... (**fat**) than a seal.
- 5 A monkey is ... (**funny**) than a parrot.

21 Put in tell or say.

1. He ... "I'm proud of my new thematic collection of stamps."
2. He always ... his mother where he goes.
3. They never ... a lie.
4. We ... we were cold after our trip in the country.
5. My cousin ... me she was fond of travelling.

Условно-речевые – тип упражнений, характеризующийся ситуативностью, наличием речевой задачи и предназначенных для тренировки языкового материала в рамках учебной (условной) коммуникации. Например, Tell the class what you and your family are going to do this Sunday; Look at the pictures and say what the weather has been like since morning with the help of the words below [2].

1 What are you and your family going to do this Sunday? Tell the class.

I'm going to visit my grandmother this Sunday.

My brother is going to play soccer this Sunday.

4 Look at the pictures and say what the weather has been like since morning. The words can help you.

Example It has been cold in Moscow since morning.

bad	fine	wonderful	sunny	rainy
	cold	hot	snowy	



Речевые – тип упражнений, направленный на развитие речевых умений и предполагающий использование изученного языкового материала в условиях естественной речевой коммуникации. Например, what do you want to be? Why? or Tell your classmates about your last weekend and let them ask questions for more information.

2 What do you want to be? Why?

Tell your classmates about your last weekend and let them ask questions for more information.

Для того, чтобы грамматический навык был сформирован, обучающимся следует пройти несколько этапов для лучшего усвоения.

1) Целью первого этапа, этапа ознакомления с грамматическим явлением, является создание представления о нем. На этом этапе необходимо раскрыть значение и использование грамматической структуры.



I was at the cinema **yesterday**.
Where was Maya **two days ago**?
Were you at school **last Monday**?
Yes, I was. / No, I wasn't.

2) Второй этап тренировка, на котором происходит усвоение грамматического явления.

1 Read and complete. Use: was or were.

- 1 Uncle Harry ... not at work yesterday.
- 2 ... the cake for Robbie's birthday?
- 3 Larry and Lulu ... at the zoo last night.
- 4 Mum and Dad ... not at home last night.
- 5 Chuckles ... in Larry's room this morning.
- 6 ... Larry and Paco in the garden an hour ago?

3) Третий этап – применение, он обеспечивается упражнениями, в которых активизируемое грамматическое явление необходимо употребить без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами.

3 Correct your teacher.

Teacher: Kim was at the zoo on Saturday.

Student: No, she wasn't at the zoo. She was at the shops!

Таким образом, формировать грамматические навыки следует последовательно с использованием различных типов упражнений для наилучшего усвоения грамматических структур и явлений.

Список литературы

1. Английский язык. Английский в фокусе: учеб. для 4 кл. общеобразоват. учреждений/ [Н.И. Быкова, Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс]. М.: Express Publishing: Просвещение, 2015. 184 с.
2. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / [И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева]. М.: Просвещение, 2012. 224 с.
3. Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы в современных социокультурных условиях: новые проблемы и факторы риска [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 2.
4. Королева, Е.В., Кальщикова, Ю.Р. Реализация требований ФГОС на уроках по английскому языку / Е.В. Королева, Ю.Р. Кальщикова // В сборнике: Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации сборник научных статей, Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева, Чебоксары: 2015, С. 85-90
5. Кручинина Г.А., Тураева Е.В. Система учета знаний по английскому языку в общеобразовательной школе. / Г.А. Кручинина, Е.В. Тураева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта, РИО ГПА 2016. Вып. 53. Ч. 10. С. 66-72.
6. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М.: Просвещение, 2000.
7. Шамов А.Н. Грамматический аспект иноязычной речи как объект усвоения и его проблемное поле // Инновационные технологии в образовательной

Е.А. Куликова
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

К ВОПРОСУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье автор рассматривает необходимость сопоставления в процессе обучения иностранному языку двух культур: родной и иностранной. Подчеркивается важность компетентности преподавателя и родителя в вопросе межкультурной коммуникации.

Abstract: In the article the author considers the necessity to compare two cultures in the process of learning a foreign language: native and foreign. It indicates the importance of competence of the teacher and the parent in the issue of intercultural communication.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, раннее обучение иностранному языку

Key words: intercultural communication, early learning of foreign language

Поликультурное общество – общество XXI века. Межкультурная коммуникация как основа эффективного общения между представителями разных культур и разной возрастной категорией становится необходимым условием гармоничного развития поликультурного мира.

При изучении иностранного языка важно уделять внимание формированию таких качеств как толерантность и открытость к традициям и культуре других народов. Данная задача провозглашена в ООН и ЮНЕСКО «развитие чувства открытости и уважения к другим, солидарности и сопричастности, на основе духа незыблемости своей собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных социальных и культурных контекстах» [3, с.383].

Согласно А.В. Мишиной, межкультурная коммуникация это «комплекс мероприятий, необходимых для подготовки обучающихся к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения». Учитывая природу межкультурного непонимания, необходимо формировать и развивать практические навыки и умения общения посредством знакомства с особенностями культуры и быта изучаемого языка [5, с.290].

Дети дошкольного возраста обладают пластичной памятью, которая накапливает получаемую информацию от взрослых. Ребенка важно обучать и воспитывать культуре иноязычного государства, сравнивать с родной культурой, делать выводы. Следует учитывать проблему взаимоотношения и взаимодействия языка и культуры. Мы можем проследить тенденцию того, что дети овладевают грамматическим и лексическим строем иностранного языка,

но не принимают культуру изучаемой страны. На данном этапе возрастает роль педагога, который создает условия для изучения языка, обеспечивая наполняемость обучающего процесса культурологическими аспектами. Наглядность, аудиовизуализация посредством электронных информационных источников обогащает учебный процесс яркими, «живыми» картинками из жизни представителей иноязычной культуры [4, с.170]. Компетентность преподавателя позволяет «открыть дверь» в мир носителя языка. Демонстрация материала о жизни другого народа, сопоставление реалий родной культуры и иностранной глубже проникают в сознание обучающихся, формируя необходимые компетентности для межкультурного диалога.

Знакомство с образом жизни, менталитетом другой страны служит эффективным способом развития мотивации к изучению иностранного языка. Однако, межкультурная коммуникация возможна при знании родной культуры и традиций своей страны. Отсутствие представлений о культурном наследии собственной страны лишает мотивации, способности осознавать важность и значение другой культуры в общей картине мира. В процессе обучения важно, чтобы ребенок мог сопоставить полученные знания об иноязычной культуре с культурой своей страны, выделить различия, осознать уникальность обеих культур и их значение в мировом сообществе.

Говоря о раннем изучении иностранного языка, стоит в очередной раз подчеркнуть влияние близкого взрослого на процесс развития личности дошкольника. Вопрос вовлечения родителя в процесс обучения иностранному языку не менее актуален, чем вопрос воспитания дошкольника. Представления взрослого о межкультурной коммуникации во многом определяют отношение ребенка ко всему процессу обучения и воспитания уважения к традициям и культуре изучаемого и родного языка. Педагогу стоит организовать информационный уголок (сайт, блог), который содержит рекомендации по раннему обучению детей иностранному языку, провести ряд открытых занятий для родителей по теме межкультурного общения. Ответственный родитель своей заинтересованностью и знанием подаст пример своему ребенку и вместе им удастся расширить кругозор о мире носителя языка другой культуры.

Таким образом, готовность всех участников образовательного процесса к межкультурной коммуникации создаст условия для эффективного межкультурного диалога.

Список литературы

1. Белинова Н.В., Ханова Т. Г. Региональная научно-практическая конференция «Актуальные технологии дошкольного образования в свете ФГОС ДО» [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 1.
2. Бывшева М.В., Ханова Т. Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3.
3. Кузьмина С.В. Особенности изучения иностранных языков в контексте межкультурного диалога / С.В. Кузьмина // Иностранные языки в современном мире инфокоммуникационные технологии в контексте

непрерывного языкового образования: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / Центр информационных технологий. Казань, 2014. С. 377–384.

4. Куликова Е.А., Белинова Н.В. Особенности использования ИКТ в дошкольном образовании // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Международной научно-практической конференции. М.: Мозаика-Синтез, 2015. С.170.
5. Мишина А.В. Раннее изучение иностранного языка как условие формирования межкультурной коммуникации личности / А.В. Мишина // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Международной научно-практической конференции. М.: Мозаика-Синтез, 2016. С.289–291.
6. Семенова Л.Э., Росина Н. Л., Чевачина А.В. Возможности использования групповых ритмичных игр в процессе оптимизации социально-психологического благополучия старших дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.

Д.А. Куликова

Полоцкий государственный университет, г. Полоцк

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОЖИЛЫМ ЛЮДЯМ

Аннотация: Рассматривается актуальность вопроса об обучении пожилых людей иностранному языку. Предлагаются основные стратегии преподавания иностранных языков пожилым людям. Характеризуются эффективные методы обучения иностранным языкам.

Abstract: The article views relevance of teaching a foreign language to seniors. The article offers basic foreign language teaching strategies for seniors. It characterizes effective methods of teaching foreign languages.

Ключевые слова: пожилые люди, стратегии Рубинштейна, активные методы обучения, мнемотехника.

Key words: seniors, Rubinstein's strategies, active teaching methods, mnemonics.

До недавнего времени во многих странах интереса к вовлечению пожилых людей в образовательный процесс не было. Существовало множество стереотипов о том, что пожилые люди не способны в силу их возрастных особенностей к обучению, нежели молодые люди [2, с. 662].

Представления о том, что пожилые люди слабы и по состоянию здоровья не способны учиться, что они работают менее эффективно и не имеют возможности воспринимать и усваивать информацию, неправильные. Данные стереотипы не делали возможным рассмотрение пожилых людей как индивидуальностей со своими особенностями, к которым нужно находить особый подход.

Время не стоит на месте, в мире появляется все больше возможностей, которые затрагивают не только молодое поколение, но и пожилое. У пожилых людей все больше появляется желание идти в ногу со временем, многие из них все больше проявляют инициативность. Согласно опросу пожилых людей, изучающих иностранные языки в «Новополоцком территориальном центре социального обслуживания населения Республики Беларусь», причины, по которым они имеют желание изучать иностранные языки разнообразны: гимнастика для ума – 43%, использование языка во время туристических поездок – 24%, родственные связи с проживающими за границей – 22%, потребность в общении – 8%, желание выйти замуж или жениться – 3%. Наличие причины, по которой пожилые люди изучают иностранный язык, делает их обучение результативнее. Наличие причины является своеобразной мотивацией.

Несомненно, не стоит отрицать, что возрастные изменения имеют место быть. В школе у человека происходит активная умственная деятельность, в институте умственная деятельность продолжается; когда человек идет на работу, ему тоже нужно учиться и приспосабливаться к новой обстановке; с выходом на пенсию в жизни людей начинается новый период. Именно этот период их свободного времени им необходимо посвятить саморазвитию, дабы поддерживать себя в форме. На процесс старения влияют многие факторы: образ жизни до наступления старости, наследственность [2, с.697]. Из-за этих факторов могут возникнуть различные проблемы со здоровьем. Но «столкновение с проблемой не означает автоматически полного ухудшения качества жизни» [2, с.671].

В данный момент преподавателю предлагается огромный спектр методов преподавания, которые могут сделать обучение пожилых людей доступным и эффективным. Для того чтобы понять, какой подход использовать к пожилым людям, воспользуемся примером П. Балтеса [2, с.696]. В своем исследовании он отображает три стратегии, используемые пианистом А. Рубинштейном, с помощью которых в своем преклонном возрасте он был способен исполнять не малые по объему произведения по памяти. Следующие стратегии: исполнение меньших по объему отрывков музыкальных произведений, частое повторение каждого отрывка во время репетиций, замедление темпа игры. Изучив данные стратегии, можно прийти к выводу, что ключ к успешному обучению лежит в небольшом объеме, частом повторении, замедленном темпе.

Использование данных стратегий и активных методов обучения приведет к желаемому результату. Обучение людей пожилого возраста должно опираться на обучение действием, необходима постоянная практика. Человек так устроен, что яркие, возбуждающие образы сохраняются в нашей памяти намного дольше, чем просто полученная информация. Еще древние греки развивали искусство запоминания [3, с.5]. В наше время искусство носит название мнемотехники. Основой данного искусства является следующее утверждение: «Усваиваемую информацию надо всегда преобразовывать в образы» [5, с.5]. По всем характеристикам мнемотехники это именно та техника, которая поможет пожилым людям усвоить информацию на долгое время.

Использование ярких, объемных, необычных, детальных образов поможет лучше запомнить информацию.

Моделирование ситуаций также является одним из действенных способов усвоения информации. Данный метод позволяет пожилым людям преодолеть в себе внутреннее стеснение, в поставленных перед ними задачах использовать свой активный словарный запас, а также в процессе обмениваться знаниями с другими учащимися и пополнять свои знания. Опрос обучающихся пожилых людей в «Новополоцком территориальном центре социального обслуживания населения Республики Беларусь» показал, что сами они предпочитают построение занятий путем моделирования ситуаций – 57%, 30% отдают предпочтение занятиям с использованием мультимедийных устройств и 13% пожилых людей предпочитают выполнять упражнения в книге.

Активная работа в классе с использованием зрительных и слуховых образов подходит как для изучения нового материала, так и для закрепления ранее изученного материала. Однако фиксирование теоретического материала письменно тоже необходимо. Вновь обращаясь к мнемотехнике, можно использовать таблицы, графики, схемы, планы, которые будут наглядно и обобщенно отображать пройденный материал.

Таким образом, поиск эффективных методов обучения пожилых людей в наши дни актуален. К каждому представителю данной социальной группы можно найти свой подход. Современная организация обучения предоставляет большой спектр методов и технологий, которые могут быть использованы для обучения пожилых людей. Становится вопрос не в возможностях пожилых людей к обучению, а в желании преподавателя обучить их, быть готовыми найти подход к каждому студенту, использовать свои творческие способности и проявить свою терпимость по отношению к пожилым студентам.

Список литературы

1. Зиганов, М. А. Мнемотехника / М. А. Зиганов, В. А. Козаренко. М.: Школа рационального чтения, 2000. 173с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокун. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
3. Мельников, И. В. Как добиться феноменальной памяти / И.В. Мельников, «Мельников И.В.», 2012. 21с.
4. Университет третьего возраста. Законы эффективного обучения людей старшего возраста [Электронный ресурс]./Университет третьего возраста. – Режим доступа: <http://u3a.ifmo.ru/lekczia-7.-rekomendaczii-pri-obuchenii-dobrovolczev-provedeniyu-zanyatij-dlya-lyudej-starshego-vozrasta.html> [Дата обращения: 15.11.2016].
5. Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова. Секреты успешного запоминания [Электронный ресурс] / Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/6063605> [Дата обращения: 26.10.2016]

ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье рассматриваются основополагающие подходы в обучении студентов вузов грамматической стороне речи иностранного языка, а также современные подходы, разработанные и актуализированные в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами.

Abstract: The article deals with the basic approaches in teaching grammar to higher education students as well as modern approaches developed and updated in accordance with the Federal State Educational Standards.

Ключевые слова: грамматическая сторона речи, подходы в обучении грамматической стороне иноязычной речи, эксплицитный подход, имплицитный подход, нетрадиционные подходы, современные подходы в обучении грамматике.

Key words: grammatical side of speech, approaches of training foreign language grammar, explicit approach, implicit approach, nonconventional approaches, modern approaches of training grammar.

Основная задача, поставленная перед современной системой высшего образования – соответствие Федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения (ФГОС), что предполагает подготовку компетентного специалиста, реализующего способность эффективного решения поставленных практико-ориентированных задач. Ввиду современных мировых трансформационных процессов многих сфер деятельности, построение успешной карьеры не представляется возможным без грамотного знания иностранного языка, это и актуализирует развитие иноязычной коммуникативной компетенции, а вместе с тем, необходимость и важность обучения грамматической стороне речи будущего специалиста [9].

Рассматривая вопросы обучения иностранному языку, стоит говорить о речи, речевой деятельности, которая наиболее полно охарактеризована в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева [5] и др.

Грамматика, являясь по своей сути основным строительным материалом речи и ее содержательной стороной, в системе языковых средств – наиболее важная компонентная составляющая речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Вместе с тем, относительно ролевого значения грамматики в процессе обучения иностранному языку, специалисты педагогических, психологических наук, а также методисты по настоящее время не имеют единого мнения [7; 9].

Важность обучения грамматической стороны речи определено сферой применения – устная и письменная речь. При формировании и развитии навыков и умений устной речи подразумевает периодическое обращение к

грамматическим основам (второстепенная роль), письменная речь предполагает постоянную целенаправленную работу над грамматической стороной речи [6; 7].

Множество специалистов педагогики и психологии занимались изучением вопросов формирования грамматической стороны речи при обучении иностранным языкам, например, Витлин Ж.Л. [2], Гак В.Г. [3], Рубенштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Палмер Х., Пассов Е.И. [11], и др.

Изучая методическую литературу, можно выделить два основополагающих подхода в обучении грамматике иностранного языка – имплицитный и эксплицитный (рисунок 1).

Указанные выше подходы в чистом виде на практике не используются, о чем говорят в своих работах Н.Д. Гальскова [4], П.В. Сысоев [12], Е.Н. Соловова. Поэтому будет уместным и целесообразным рассмотреть дифференцированный подход.



Рисунок 1 – Основополагающие подходы в обучении грамматике иностранного языка

Данный подход включает в себе синергию знакомства обучающихся с эксплицитными грамматическими правилами, а также предоставляет возможность самостоятельного обнаружения грамматических закономерностей, закрепления полученных знаний посредством выполнения практических коммуникативных заданий.

В случае изучения менее сложного грамматического явления студентами в самостоятельном порядке выявляют языковые закономерности и формулируют грамматические правила. По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, более продуктивным будет объяснение преподавателем изучаемого грамматического явления обучающимся, которые только после этого будут осуществлять отработку посредством тренировочных упражнений или коммуникативных заданий.

Также, необходимо отметить, что изучив более простые грамматические структуры, студенты сразу могут использовать их в коммуникативных ситуациях [13]. А при объяснении сложных грамматических структур студентам чаще требуется выполнение тренировочных упражнений прежде, чем они смогут начать применение изученных грамматических явлений на практике в коммуникативных ситуациях [8].

В части усвоения студентами грамматики можно выделить следующие наиболее часто встречающиеся трудности:

– затруднение в применении грамматических явлений в речевых ситуациях, а также применение простых грамматических структур, затруднение в применении связующих элементов языка для естественного звучания и логичного построения;

– недостаточный уровень развития навыков корректного употребления форм грамматических явлений.

Выше перечисленные трудности усвоения студентами грамматики иностранного языка обуславливают применение других подходов при обучении: личностно-ориентированный (противопоставление традиционным подходам); глобальный подход («сверху вниз», от общего восприятия материала к последующему выделению и осознанию его частей, групповая и парная работа); подход, ориентированный на результат (итоговое создание речевого продукта); подход, ориентированный на формирование знаний, навыков, умений (программы аналитического типа, продукт письменной речи); лексический подход (уделяется много внимания лексическим основам, но не грамматическим), эклектический подход (комбинированный подход); интегрированный подход (виды речевой деятельности выступают и как цель и как средство обучения); аудитивный подход (понимание устной речи, формирование устно-речевых продуктов).

Необходимо отметить, что выбор подхода и методики обучения грамматической стороне речи имеет прямую зависимость от уровня сложности грамматического материала.

Список литературы

1. Богородская О. В. Осознанное целеполагание как ключевая компетенция в рефлексии учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] //

- Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
2. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 22-26.
 3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: монография. М.: КомКнига, 1988. 263 с.
 4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2012. 336 с.
 5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность // Избранные психологические произведения: В 2 т. / Под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1983. 591 с.
 6. Королева Е.В., Маслова А.В. Управление мотивацией с использованием технологии с использованием технологии учета и развития параметров индивидуального стиля учебной деятельности. Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков. // сб. статей по материалам Международной научно-практической конференции, кафедра теории и практики иностранных языков и лингводидактики НГПУ им.К.Минина, Н.Новгород: 2015, С.171-176
 7. Королева, Е.В., Кручинина, Г.А. Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] / Е.В. Королева, Г.А. Кручинина // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12).
 8. Кручинина Г.А. Grammar Tenses. Active Voice. Учебно-методическое пособие. Н.Новгород: НГПУ. 2016. 82 с.
 9. Кручинина Г.А., Фролова С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося по изучению английского языка. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 211-219.
 10. Лебедева О.В., Повshedная Ф.В., Карабущенко Н.Б. Возможности развития саморегуляции студента – будущего педагога в условиях современного педагогического вуза [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 2.
 11. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур). Липецк, 1998. 158 с.
 12. Сысоев П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка // Иностранные языки в школе. 2003. №6. С.25-29.
 13. Фортуна П.Ю., Королева Е.В. Методы кооперативного обучения в преподавании иностранного языка. // Инновационная деятельность в образовании сборник статей по материалам III региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 45-47.

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: В статье рассматривается ведущая роль компьютерных технологий в оптимизации современного образовательного процесса в лингвистическом вузе на примере разработки онлайн курса по иностранному языку.

Abstract: The article touches upon the problem of the leading role of computer technologies in the process of optimizing modern education in a linguistic university. It is shown on the example of developing an online course for learning English.

Ключевые слова: онлайн образование, современные компьютерные технологии, иностранные языки

Key Words: online education, modern computer technologies, foreign languages

Современный мир – это мир инноваций. Они твёрдо вошли в нашу повседневную жизнь, и с каждым годом их воздействие на нас стремительно возрастает. Это влияние не могло не сказаться и на образовательном процессе. Сегодня уже трудно представить себе профессию или вид деятельности, где они не были бы востребованы. Поэтому одним из критериев успешности преподавателя становится умение пользоваться новыми инструментами для эффективного решения различных задач.

Научить студентов самостоятельному поиску знаний, совместно использовать и свободно владеть современными информационными технологиями, построить новые взаимоотношения сотрудничества «обучаемый-обучающийся» – вот задача, стоящая сейчас перед нами. Гаджеты окружают современную молодёжь повсюду, им интересно и комфортно получать знания через устройства, которые до недавнего времени рассматривались как средства развлечения. Эта тенденция не обошла стороной и высшее лингвистическое образование.

В связи с сокращением количества часов, выделяемых на изучение фонетики английского языка в лингвистическом вузе, особенно остро стал вопрос создания онлайн курса, который бы помог студентам заочного отделения изучать данный предмет самостоятельно в межсессионный период. Таким образом, в связи с современными достижениями в педагогической науке, бурным развитием компьютерных технологий и особыми условиями обучения на заочном отделении, специально для таких студентов был разработан онлайн курс по систематизирующему курсу фонетики английского языка, который нацелен на то, чтобы максимально эффективно подготовить студентов к сессионным занятиям с преподавателем. Данный онлайн курс состоит из 2 частей. Первая включает в себя 6 модулей и длится 6 недель, вторая – 5 модулей и длится 5 недель. После каждой онлайн части идёт блок (6 аудиторных занятий) занятий с преподавателем, также с использованием

ИКТ. Он, в свою очередь, нацелен на лучшее закрепление пройденного материала, написание промежуточных и финальных контрольных работ для оценки знаний и умений студента.

Курс построен по методу перевернутого образования, основными преимуществами которого является то, что освобождается больше контролируемого классного времени для развития мыслительных процессов высшего порядка (по таксономии Блума), так как задания, направленные на развитие процессов низкого порядка, выполняются как домашнее задание.

Современное образование подразумевает использование современных технических инструментов. Данные опроса, проведенного до начала онлайн курса, показали, что обучающиеся заочного отделения достаточно хорошо владеют компьютерными технологиями и имеют опыт прохождения учебных курсов в онлайн среде. Поэтому данный формат обучения является для них интересным и удобным. Большинство студентов обладало всеми необходимыми техническими устройствами для успешного прохождения курса, а именно, компьютером с установленным программным обеспечением, сканером, принтером, Интернетом, фотокамерой.

При разработке данного онлайн курса мы использовали теорию американского учёного В. Канава [1] о том, что полноценный проект онлайн обучения состоит из инструктивного блока, информационного блока (системы информационного накопления ресурса), контрольного блока (механизма тестирования и оценки) и управляющей системы, объединяющей всё это воедино. Они были представлены следующим образом в разработанном онлайн курсе:

Таблица 1. Конструктивные элементы каждого блока онлайн курса

Блок онлайн курса	Функции блока	Конструктивные элементы блока
Инструктивный блок	Описываются цели и задачи модуля; даются пошаговые инструкции; указываются временные рамки работ	Гиперссылки, разные шрифты, элемент СДО Moodle «Описание темы»
Информационный блок	Объясняется новый теоретический материал	Авторские видео-лекции, картинки, схемы, разные шрифты, гиперссылки, дополнительные материалы в Word формате.
Контрольный блок	Закрепление материала и проверка уровня усвоения	Задания в дискуссионных форумах и тесты (Multiple choice & Matching)
Коммуникативный блок	Налаживание обратной связи между преподавателем и обучающимся	Дискуссионный форум “Do you have any questions or concerns?”; обобщающее видео после каждого модуля (средняя продолжительность – 10 минут).

Особенностью данного курса является использование авторских видео-лекций на английском языке. Подача информации в виде анимированных роликов помогает запомнить больше информации, нежели простой рассказ или лекция. Дело в том, что при просмотре видео одновременно задействуются

сразу два канала восприятия – слуховой и зрительный. Кроме того, в процесс вовлекается ещё одна особенность нашего мозга: он мыслит картинками и гораздо лучше запоминает информацию именно в форме последовательных визуальных образов.

Средняя продолжительность видео-лекции в данном онлайн курсе является 15-17 минут. Исследование Enfield в 2013 году показало, что лекции продолжительностью 20 минут, были тяжелы для восприятия, поэтому было решено, что продолжительность лекции в 15-17 минут является оптимальной, что подтверждено дополнительно результатами анкетирования студентов. В видео-лекциях активно использовался наглядный материал, а именно, картинки, видео, графики, таблицы и схемы. На слайдах представлено минимум текста. Большинство студентов оценили данные видео-лекции как интересные и полезные. Авторские видео-лекции озвучивались преподавателем на английском языке в нормальном (естественном) темпе, демонстрируя произношение обучающимся. Видео-лекции снабжены субтитрами, так как студенты заочного отделения имеют разный уровень владения английским языком, поэтому опора на письменный текст повышает процент понимания устной речи лектора.

Видео также использовались для комментирования основных ошибок обучающихся при выполнении тестов и заданий в дискуссионных форумах. Так как в обобщающих видео преподаватель использует только английский язык, они сопровождалась Word файлами с речью преподавателя в письменной форме, чтобы студенты смогли слушать и читать то, о чём говорит лектор.

Для того, чтобы оценить эффективность разработанного курса с точки зрения студентов, были созданы опросники в google forms, с помощью которых было выявлено, что никто (0%) из студентов не считал курс неэффективным, а большинство обучающихся (69.6%) отметило, что он очень полезный, и оставили пожелание, чтобы другие курсы были сделаны по его образцу. Студенты отмечали следующее: «доступность всех учебных ресурсов»; «мотивирующий и интересный формат представления информации»; «лучшее использование времени»; «систематическая работа (от 1 до 10 часов в неделю)»; «результат заметен на первом аудиторном занятии»; «Такой онлайн курс делает аудиторные занятия более интенсивными».

Вот некоторые комментарии участников курса:

Мне очень понравилось это нововведение, неплохо бы по другим предметам ввести такие курсы, где это возможно хотя бы частично

Лекции были интересными и очень полезными, так как материал, представленный в методичке, часто было трудно понять. Трудности как раз снимали видео, где использовались изображения вместе с объяснениями преподавателя. Так же некоторые моменты разбирались практически. Я считаю, что видео-лекции должны быть всегда.

Мне очень понравились все видеоматериалы. В каждом видео уроке были субтитры, я их часто читала. Онлайн тесты очень хорошие, требуют знания содержания каждого урока. Так же было интересно читать Ваши комментарии. Некоторые видео так понравились, что я пересматривала их несколько раз. По Вашим видео-урокам составила очень удобный справочник.

Применение новых информационных технологий для решения проблемы

ограниченного аудиторного времени подтвердило свою эффективность не только мнением студентов, но и результатами текстов контрольной и экспериментальной групп уже после первой части эксперимента.

Таблица 2. Результаты входного тестирования

	Все студенты (11 человек)	Студенты с высшим баллом (7 человек)	Студенты со средним баллом (3 человека)	Студенты с низким баллом (1 человек)
Результаты теста (среднеариф.)	≈18.3	≈22	≈13.2	4

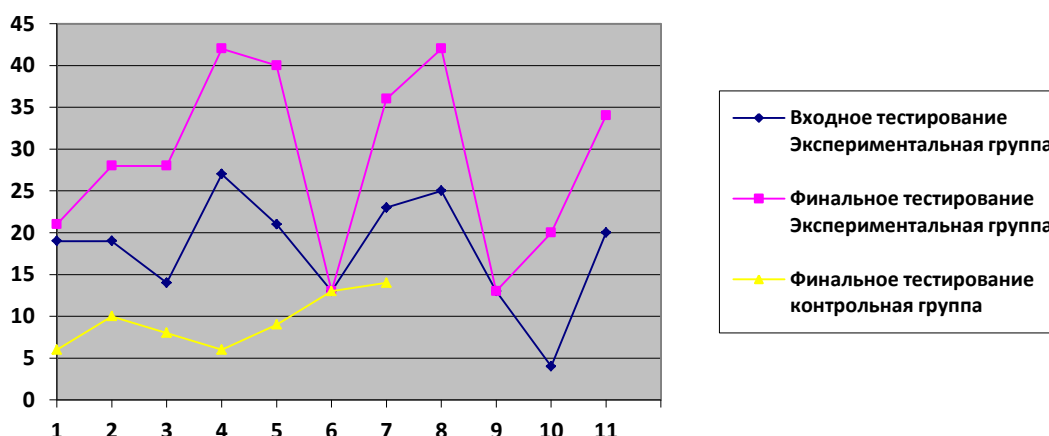
Таблица 3. Входное и финальное тестирование в сопоставлении

	Ст. 1	Ст. 2	Ст. 3	Ст. 4	Ст. 5	Ст.6	Ст.7	Ст.8	Ст. 9	Ст. 10	Ст.11
Входное	27	21	23	25	20	19	19	14	13	13	4
Финальное	42	40	36	42	34	21	28	28	13	13	20

Результаты тестов показывают, что новая организация курса помогла студентам экспериментальной группы достичь больших результатов по сравнению со студентами контрольной группы. Один студент контрольной группы написал в финальном тесте: «Я совершенно не понял курс» (см. граф. 1).

Стоит заметить, что данный онлайн курс был особенно полезен «сильным» студентам (обозначены зелёным цветом в Таблице 3) и «слабому» студенту (обозначен розовым цветом в Таблице 3), так как они работали онлайн систематично. Только некоторые студенты (студент 6, 9 и 10) не показали высоких достижений, но их результаты финального теста всё равно выше, чем у студентов контрольной группы.

График 1. Результаты тестов контрольной и экспериментальной групп



Данный эксперимент показал, что без современных компьютерных технологий создать эффективную образовательную среду в сложившихся образовательных условиях невозможно. Обучающимся интересно и комфортно работать в привычной для себя среде с привычными инструментами. Они становятся более активными, самостоятельными и ответственными участниками образовательного процесса. Совершенно очевидно, что переход на

цифровой формат обучения снизит и затраты на обучение и улучшит качество образования. Однако образование успешно, если оно системно!

Список литературы

1. Канава В. Методические рекомендации по созданию курса дистанционного обучения через Интернет [Электронный ресурс]. URL: <http://www.curator.ru/method.html>.

**Малина О.В.,
Ивентьева Г.В.
МБОУ «Гимназия г.Навашино»,
г.Навашино**

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОПЫТА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ

Аннотация: Данная статья представляет опыт работы по формированию у обучающихся опыта эмоционально-ценностного отношения к миру через усиление в ребенке эмоционального начала. Авторы статьи рассказывают о влиянии гуманитарно-антропологического подхода на преподавание английского языка. В статье описываются возможности уроков-праздников для формирования культуры чувств, эмоций, в том числе и через формирование кросс-культурной грамотности. Раскрываются возможности дискуссионного обучения в игровых формах творчества.

Abstract: This article represents an experiment in formation of students' experience of emotional-value attitude to the world through strengthening the child's emotional beginning. The authors report on the impact of humanitarian-anthropological approach to the English language teaching. The article describes the possibilities of the holiday-lessons in development of feelings, emotions through the formation of cross-cultural literacy. The article examines the opportunities for discussive learning in game and creative forms.

Ключевые слова: гуманитарно-антропологический подход, событийный принцип в образовании, урок-праздник, кросс-культурная грамотность учащихся, дискуссионное обучение.

Keywords: humanitarian-anthropological approach, co-existant principle in education, holiday-lesson, cross-cultural literacy of students, discussive learning.

Любая деятельность по усвоению и трансформации учебной информации лишь тогда продуктивна, когда она вызывает у учащихся определенные эмоции и чувства. Эмоциональная окрашенность информации углубляет ее восприятие, делает это восприятие живым, позволяет ощутить отношение к ней и, следовательно, выработать ответную реакцию. Анализ педагогических и психологических исследований показывает, что эмоциональное отношение к жизни, приобщение к искусству позволяют развить не только сенсорную и общую культуру учащихся, но и их познавательную активность, зрительную память, быстроту реакции, аналитическое и образное мышление.

Самореализация личности через чувства, эмоции происходит более продуктивно во всех сферах жизнедеятельности. Усиление в ребенке эмоционального начала в интересах его гармоничного развития педагоги и психологи рассматривают в тесной связи с культивированием гуманистической направленности его личности.

Эстетическое воспитание открывает иной, отличный от рационального, способ видения, чувствования и понимания культуры. Поскольку методологическим основанием концепции развития гимназии является гуманитарно–антропологический подход, где основной профессионально-педагогической ценностью становится конкретный человек – его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания, уроки английского языка в гимназии строятся с учетом культурологического смысла образования: «образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить житворчеству» (Е.В. Бондаревская); гуманитарный, антропологический смысл: образование суть обретения человеком своего образа — неповторимой индивидуальности, творческого начала. В процессе обучения педагоги гимназии руководствуются теорией антропологической перспективы развития человеческого потенциала образовательных систем, разрабатываемой В. И. Слободчиковым и Г. А. Игнатъевой [4, с.10].

Большими возможностями для формирования культуры чувств, эмоций обладают праздники. «Праздник для детей не тусовка, не бомонд, а премьера важного события. Со-бытие – совместное бытие» – так пишет профессор Сталь Шмаков в своей книге «Нетрадиционные праздники в школе». Событийный принцип в образовании сегодня занимает ведущее место. Его особенность заключается в сопричастности-событийности, ответственности за свое образование. Со-бытие по В.И. Слободчикову и есть та подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно «встать в отношение» к своей жизнедеятельности. Со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Соответственно сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития [3, с.119].

Совместная деятельность, свободное общение, именно этим привлекательны праздники для детей. Такие мероприятия снимают конфликтность, рожают чувство общности. Очень любимы учениками гимназии такие праздники, как «The Festival of British Holidays», «In the World of English Songs», урок-праздник "The ABC - Party", "Brain Storm". Учащиеся 5 класса участвуют в виртуальной экскурсии по Лондону, превращаясь в гида-экскурсовода и туристов.

Формирование целостного мировоззрения у учащихся – одна из актуальных задач образования последних лет. В качестве одного из возможных подходов мы рассматриваем ориентацию содержания курса английского языка на развитие кросс-культурной грамотности учащихся, которая позволяет видеть

общее и индивидуальное в культуре других народов, осознавать ценность каждой культуры в мировом поликультурном пространстве. Благодаря полному представлению о традициях, обычаях, языке своей и другой культуры формируется целостное представление о мире как одном большом доме, в котором живут разные народы, отличающиеся друг от друга и в то же время объединенные общими стремлениями к добру, счастью, миру. Эта идея ориентирует преподавателя на формирование у учащихся непредвзятого взгляда на мир, на формирование кросс-культурной грамотности и на умение осуществлять осознанный выбор способа действия с ориентацией на гуманистические ценности. В учебно-воспитательном процессе данные идеи рассматриваются как ценностно-смысловые ориентиры, определяющие выбор содержания обучения и характер отношений между участниками воспитательно-образовательного процесса.

Научное наследие Л.С. Выготского, которое на протяжении последних десятилетий получило признание во всем мире, позволило сформулировать новую парадигму обучения. Основной смысл ее состоит в том, что массовое дискуссионное обучение в учебных заведениях может быть успешным только в том случае, если учащиеся включены в процесс социального взаимодействия. Взаимодействие детей должно осуществляться не только с педагогами, но и со всеми теми, кто может обеспечить необходимую общественную поддержку и выступить в качестве носителей, «поставщиков» культуры и партнеров по обучению. Это важно, так как формирование жизненных установок определяется не только личным опытом индивида, но на него оказывают влияние оценки и отношения окружающих, родителей, их сопоставление.

Наиболее эффективно дискуссионное обучение проходит в игровых формах творчества. Вот как прошла научная конференция на одном из уроков английского языка «Прав ли Колумб?». Две команды вели дискуссию, одна – обвиняя Колумба, другая – приводя аргументы в его защиту. Участники конференции рассматривали положительные и отрицательные стороны открытия Нового Света, его влияние на области политики, искусства, экономики, религии. Конечно, такому разговору предшествовала большая организационная работа по приобщению учеников к мировой национальной культуре.

Философы говорят, что жизнь человеческая измеряется не количеством прожитых дней, месяцев, лет, а яркими запоминающимися событиями, впечатлениями от них. Уверены, что эмоциональная память сохранит удивительную атмосферу праздников на уроках английского языка, яркие впечатления жизни старшеклассников. В. Слободчиков утверждает, что, к сожалению, на внешние условия школа пока может влиять мало. Но есть внутренние условия, обусловленные культурой образования и культурой школьной жизнедеятельности. И здесь школа может в полной мере влиять на выстраивание собственных гуманитарных норм взаимодействия взрослых и детей, обеспечить инновационные, творческие, открытые формы школьного уклада жизни.

Список литературы

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М., 2004.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2004.
3. Слободчиков В.И. Со-бытийная общность. // Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных педагогов. М., 1995. №1.
4. Слободчиков В. И., Игнатьева Г. А. Антропологические перспективы развития человеческого потенциала образовательных систем.//Научно-практический журнал "Вопросы дополнительного профессионального образования". Выпуск №1 (5). 2016.

М.И.Малышев

*Таганрогский институт управления и экономики,
г. Таганрог*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос использования подкастов в обучении английскому языку. Автор приводит примеры аутентичных Интернет ресурсов, делает выводы о соответствии технологии подкастов дидактическим принципам формирования иноязычной компетенции.

Abstract: The article deals with the issue of using podcasts in teaching English as a foreign language. The author provides examples of Internet resources, draws conclusions about the accordance of this technology with didactic principles of developing a foreign language competence.

Ключевые слова: подкаст, иноязычная компетенция, Интернет.

Key words: podcast, foreign language competence, Internet.

Вопрос использования в процессе обучения сети Интернет и ее богатых ресурсов в настоящее время достаточно изучен и уже не требует аргументации в свою защиту. Современный преподаватель иностранного языка должен помочь обучающимся стать активными участниками процесса обучения, сформировать у них потребность в самостоятельном поиске знаний и развитии иноязычной компетенции.

Рассмотрим возможности использования одной из Интернет технологий – подкастов и ее дидактический потенциал. «Подкаст» – это комбинация из слов "pod" (от Apple iPod) и "broadcast" (теле- и радиовещание) [6]. Подкастом называют аудиоблоги или передачи, выкладываемые в интернет в виде выпусков, которые можно легко скачать на MP3-плеер или смартфон и слушать в любое удобное для пользователя время; это отдельные файлы либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых на одном сайте в сети.

В процессе обучения иноязычной речи возможно максимально полное раскрытие возможностей этой технологии, потому что язык как средство передачи информации в этом контексте является и объектом изучения. Эксперты утверждают, что использование подкастов в обучении различным видам деятельности способствует повышению мотивации к изучению

иностранных языков, предоставлению выбора интересующего фонетического материала, формированию навыков аудирования и способности воспринимать различные варианты/акценты иностранного языка, а также совершенствованию навыков говорения [1, с. 22].

Исследователь вопроса П.В.Сысоев выделяет следующие дидактические свойства подкастов: возможность размещения в Интернете личных подкастов пользователей; возможность создания на сервисе подкастов личной зоны пользователя для организации сетевого обсуждения; возможность организации сетевого обсуждения подкаста в микроблоге; создание личной зоны пользователя и ее модерация осуществляются автором подкаста; размещение комментариев при организации сетевого обсуждения подкаста осуществляется хронологически; доступность подкаста для просмотра всем зарегистрированным пользователям сервиса [2]. Кроме того, он раскрывает методические функции сервиса подкастов в соответствии с их свойствами и даже предлагает алгоритм развития умений говорения и аудирования обучающихся посредством подкастов.

Один из лучших примеров обучающих подкастов можно найти в разделе сайта Британского Совета (British Council), международной организации, курирующей проекты в сфере преподавания и изучения английского языка, в том числе, обеспечивая работу специализированного сайта. На сайте представлены разделы для детей, подростков и взрослых для самостоятельного изучения английского языка, содержащие разнообразные учебные аудио- и видеоматериалы, игры, материалы для чтения, упражнения по грамматике, лексике, аудированию и многое другое [3]. Что касается подкастов, то на сайте есть несколько сервисов. Так, один из них, "Elementary podcasts", ориентирован на начальный уровень языковой компетенции. Ведущие этой серии беседуют с разными людьми на самые разные темы, такие как планы на выходные, города, которые хотелось бы посетить или светская жизнь знаменитостей. 60 аудио файлов общей длительностью 20 часов сопровождаются пакетом заданий, разработанных профессиональными методистами. Учащийся может загрузить и распечатать текст аудиозаписи, ответить на вопросы, выполнить лексико-грамматические задания. Сайт позволяет бесплатно скачать отдельный аудиофайл или всю серию подкастов целиком на собственный компьютер или другой гаджет. О том, что подкасты данного сайта пользуются популярностью, можно судить по тому, что тысячи пользователей из разных стран комментируют серии, пересылают ссылки на этот сервис, делятся в соцсетях.

Другая серия подкастов на сайте Британского Совета – "Professional podcasts". Их целевая аудитория – старшекурсники, выпускники и специалисты, изучающие английский язык с профессиональными целями. Отличие от предыдущего сервиса не только в тематике подкастов (деловое общение, профессионально-ориентированные проблемы), но и в необходимом уровне подготовки обучающихся – от среднего до продвинутого. Аудиозаписи сопровождаются интерактивными текстами и глоссариями для каждой части информационного материала, упражнениями на понимание с экраном хода выполнения заданий для отслеживания их прохождения и с возможностью

сравнить свой ответ с эталонным.

Принимая все вышесказанное во внимание, можно заключить, что подкаст как медиатекст, является полезной и эффективной технологией очного и дистанционного обучения иностранному языку, позволяющей решать комплексные задачи. Использование подкастов в полной мере отвечает современным тенденциям иноязычного образования: 1) акцент на интересах, личности обучаемого; 2) мотивация как основа эффективности учебного процесса и 3) соответствие требованиям медиатизированного общества.

Список литературы

1. Ступина Т.Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство / Т.Л. Ступина. Иркутск: ИГЛУ, 2006.
2. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку// Язык и культура. 2014. №2 (26). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 27.08.2016).
3. <http://learnenglish.britishcouncil.org/en> (дата обращения: 17.12.2016).
4. <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/professionals-podcasts> (дата обращения: 17.12.2016).
5. <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/elementary-podcasts> (дата обращения: 17.12.2016).
6. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary, OUP, 2007.

**Е.Э. Мацкевич
Н.И. Юферева
Нижегородская академия МВД РФ,
г.Н.Новгород**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: Настоящая статья посвящена проблеме повышения мотивации обучающихся в процессе преподавания иностранного языка. В качестве мотивирующего средства рассматриваются способы визуализации учебного материала, а именно видеотрекменты и художественные фильмы. Анализируются особенности работы над видеоматериалами, рассматриваются задачи и особенности каждого этапа работы над ними.

Abstract: The article under consideration deals with the ways of raising the foreign language learning motivation. The leading means is considered to be visualizing of the educational material, namely video fragments and feature films. The peculiarities of work on video materials are analyzed; tasks and features of each stage of work are considered.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, видеоматериалы, документальные и художественные, методическая задача, коммуникативные

умения.

Key words: *foreign languages, motivation, video fragments, documentary and feature films, methodological aims, communication skills.*

Образовательное пространство в современной ситуации характеризуется многокомпонентностью и противоречивостью. С одной стороны, доступны самые различные средства обучения, в том числе мультимедийные. С другой стороны, сохраняется потребность в личностном воздействии педагога на процесс обучения, оставаясь самым действенным педагогическим явлением. При этом, в силу разных личностных и профессиональных характеристик, не каждому педагогу удастся организовать процесс обучения оптимально и эффективно. Положение осложняется, если иностранный язык не является профильным предметом, что существенно снижает мотивацию обучающихся. В академии МВД это представляется особенно актуальным, поскольку, в силу определенной специфики, возможности непосредственного общения обучающихся с носителями языка ограничены. При этом одна из целей обучения - научиться общаться с иностранными гражданами в различных ситуациях бытовой и профессиональной коммуникации.

В таком положении, по нашему мнению, необходима «дидактическая подпитка», в роли которой выступают средства визуализации учебного материала, в том числе документальные видеофрагменты и художественные фильмы. Грамотное применение этих средств на уроке иностранного языка позволяет существенным образом повысить мотивацию обучающихся и эффективность обучающей деятельности преподавателя, создать имитацию реальной языковой коммуникации, что делает процесс усвоения языкового материала эмоциональным и убедительным.

Презентация видеоматериалов характеризуется рядом особенностей, а именно:

1) Коммуникативная ситуация представляется средствами видеосюжета, то есть создается образная модель введения учебного материала, эмоциональное восприятие которого вызывает эффект сопереживания с героями. С эмоциональными мотивами деятельности обучающихся связано формирование оценочного отношения.

2) Информация подается динамично и эмоционально, что увеличивает плотность общения на занятии, а также способствует лучшему усвоению информации.

3) Информация, предъявляемая в видеоматериалах, является аутентичной, что обуславливает высокий уровень доверия при восприятии ее со стороны обучаемых.

Дополнительными положительными моментами при использовании видеоматериалов в процессе преподавания иностранного языка можно назвать следующие:

- современные технические возможности позволяют поместить необходимое оборудование, практически, в любой аудитории;
- помещение не требует затемнения и/ или использования

дополнительных ресурсов, не прерывается учебный процесс;

- видео позволяет использовать различные режимы работы, как например, работа с выключенной аудиодорожкой при включенной видеодорожке, стоп-кадр и так далее;
- видеоматериалы можно применять во всех видах работы с аудиторией: индивидуальной, парной, групповой, коллективной.

Необходимо отметить, что при планировании работы с видеоматериалами следует учесть функциональные ограничения, что выражается в умении преподавателя соизмерять, насколько применение видеоматериалов способствует достижению конкретной цели занятия. В противном случае, коэффициент обучения будет существенно снижен.

Видеоматериалы, применяемые нами на занятиях немецкого языка можно классифицировать следующим образом:

- 1) тематические документальные видеосюжеты;
- 2) художественные фильмы;
- 3) нелингвистические видеоматериалы (немое кино, не связанное с тематикой курса).

Тематические документальные видеосюжеты – это фильмы страноведческого характера, а также демонстрационные фильмы, связанные с различными аспектами будущей профессии.

Страноведческая тематика формирует у обучающихся эмоционально-личностное отношение к странам изучаемого языка, повышает мотивацию и усиливает интерес к языковому материалу. Подобные материалы, кроме того, направлены на развитие терпимого отношения к иноязычной культуре, что выступает одной из целей в преподавании иностранного языка на современном этапе.

Наиболее результативными являются страноведческие материалы, с помощью которых создается эффект присутствия в языковой среде, в том числе, связанные с профессиональной деятельностью, где наблюдаются как сходства, так и существенные различия между странами.

Художественные фильмы особенно успешно применяются на позднем этапе обучения иностранному языку. Например, на 2 курсе, демонстрируется немецкоязычный фильм «Гудбай, Ленин!», когда курсанты изучают историю ФРГ, знакомятся с общественным и государственным устройством страны. Фильм, снятый в жанре трагикомедии, рассказывает историю берлинской семьи в период существования ГДР, ее упразднения и объединения Германии. Просмотру фильма предшествует подготовка курсантами докладов о событиях того времени. Поскольку современные обучающиеся относятся к совершенно иному поколению, многие аспекты общественно-политической жизни того времени достаточно трудны для их понимания. По этой причине, фильм можно назвать документом того времени.

Кроме того, в ходе занятий используются «нелингвистические» видеосюжеты – это видеофрагменты, не связанные непосредственно с тематикой курса. Они даются без аудиодорожки с целью выполнения упражнений на антиципацию, а также озвучивания. Основная задача их

применения – развитие коммуникативных умений устной речи по различным темам реальной коммуникации.

Работа с видеоматериалами включает в себя пять этапов:

- подготовительный;
- рецептивный;
- аналитический;
- репродуктивный;
- продуктивный.

Основной задачей подготовительного этапа является снятие трудностей при восприятии видеоматериалов, что предполагает выполнение упражнений на введение и тренировку новых лексических единиц, активизацию изученного ранее лексико-грамматического материала.

Рецептивный этап работы нацелен на выполнение упражнений на восприятие, понимание и запоминание информации. Следует напомнить, что методически оправданным является двухразовая презентация видеофрагмента, а в некоторых случаях – трехразовая. Количество предъявлений зависит от этапа обучения и степени сложности учебного материала. При этом последующее предъявление видеофрагмента нацелено на более детальное понимание материала, по причине чего, оно должно предваряться новым коммуникативным заданием.

Аналитический этап работы предполагает работу с письменным текстом, который представляет собой текст по просмотренному видеоматериалу и, как правило, включает в себя работу на двух занятиях. Этот этап формирует алгоритм построения собственного монологического и диалогического высказывания.

Репродуктивный этап предполагает тренировку пройденного материала в рамках условно-речевых упражнений, которые включает задания на пересказ текста, его дополнение, частичное изменение монологов и диалогов при сохранении основных характеристик. Видеоматериалы являются, в данном случае, содержательной опорой.

Продуктивный этап является завершающим при формировании иноязычных навыков и умений. Его целью выступает формирование коммуникативных умений. Упражнения данного этапа предполагают неподготовленную речь в рамках индивидуальной, парной и групповой работы. Видеоматериалы выступают в качестве смысловой опоры.

Следует отметить, что не всегда предоставляется возможность пройти все этапы работы над видеоматериалами и выполнить разветвленную систему упражнений. Преподавателю при разработке плана занятия для работы с видеоматериалами следует учитывать языковую подготовку курсантов, цели, время, выделяемое на работу с видеофрагментом и ряд других факторов.

Подводя итог выше сказанному, можно сказать следующее. Для того чтобы видеоматериалы были эффективно интегрированы в систему преподавания иностранного языка, необходимо, чтобы они способствовали решению определенных методических задач и могли быть применены на конкретном этапе обучения.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИ- ОРИЕНТИРОВАННОМУ АУДИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** В статье рассматривается понятие «аудирование» в контексте межкультурного образования, объективные трудности при овладении аудированием и трехступенчатая модель обучения аудированию.*

***Abstract:** The article reveals the notion of "listening" in the context of intercultural education, objective difficulties in mastering listening skills and a three-stage model of teaching listening.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, диалог культур, аутентичный текст, трудности аудирования, трехступенчатая модель обучения аудированию, культуроведчески-ориентированное аудирование.*

***Key words:** communicative competence, dialogue of cultures, authentic text, difficulties of listening, three-stage model of teaching listening, cultural-oriented listening.*

Современное языковое образование предполагает подготовку обучающихся к межкультурному диалогу – процессу взаимопонимания и уважения в открытом обмене мнениями разных социальных групп различной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежности и историко-культурного наследия. Для него требуется как свобода и способность к самовыражению, так и готовность и способность слушать и понимать суть взглядов других людей.

Для эффективного формирования умений общения на английском языке и участия в диалоге культур успешно применяется аудирование. Термин «аудирование» означает «сложный процесс восприятия и понимания звучащей речи в момент ее порождения» [4]. В современной методике аудирование может выступать как цель и как средство обучения. Как средство обучения аудирование знакомит с новым языковым и речевым материалом. Оно выступает средством формирования навыков и умений во всех других видах речевой деятельности, поддерживает достигнутый уровень владения речью и формирует собственно аудитивные навыки.

В условиях межкультурного взаимодействия цель аудирования – декодировать национальные, региональные и общеевропейские понятия и на социокультурном фоне аудиоматериала для ориентации и получения необходимой информации при выполнении других видов деятельности [2]. Аудирование часто выступает инструментом межкультурного общения и самостоятельный вид речевой деятельности при телефонных разговорах, прослушивании радио и монологов.

Развитие культуры восприятия звучащего текста зависит от критериев отбора аудио и видеоматериалов. Для комплексов упражнений таковыми

считались: объем, темп и длительность. С развитием коммуникаций в общеевропейских документах появились жанрово-тематические критерии и целесообразность выбора аудио- и видео-документов с учетом [5]:

- коммуникативной ценности звучащего текста и степени его аутентичности при движении от одного уровня к другому уровню владения коммуникативно-речевой компетенцией (КРК).
- информационно-образовательной и социокультурной ценности и типов передаваемой устной информации, которые следует включать в уровень обучения.
- дидактической целесообразности выбора звучащего текста для конкретного дидактического контекста языкового образования.

Коммуникативная ценность любого (в том числе аудио) текста определяется его пользой для формирования слуховых, визуальных представлений и умозаключений о коммуникативно приемлемом общении на иностранном языке, т.е. без искажения культурных стереотипов и культуроведческой информации.

Все аудиотексты, созданные для удовлетворения потребностей человека в естественной языковой среде, называются *аутентичными*. Они включают ситуационно-тематические и информативно-справочные (уровни А2-В2) информационно-рекламные (уровни А2-С1) аудио и видео тексты (А2-С2), художественные аудио- и видеотексты (В2-С3), тексты пользователей интернета, в т.ч. как результат их творчества (не ниже В2-С2). Кроме аутентичных и учебных выделяются частично-аутентичные тексты (в них допускаются сокращения текста или 1-2% стилистических замен).

В связи с тем, что аудирование на иностранном языке является сложной рецептивной деятельностью, оно имеет свои специфические особенности, которые связаны с неизбежными и объективными трудностями при иноязычном общении. К ним относятся [6]:

- *Языковые трудности*. Они возникают в аудитивном тексте при наличии нового грамматического материала (грамматические конструкции, сокращенные разговорные формы), новой лексики (слова, идиоматические выражения), при особенностях произношения (интонация, акцент, ритм, скорость высказывания).
- *Контекстуальная осведомленность*. Незнание контекста и фоновой информации усложняет процесс восприятия и снижает уровень понимания информации.
- *Психологические трудности*. Боязнь не понять речь собеседника или аудитивного текста способствует концентрации учащихся не на основном смысле текста, а на конкретных незнакомых словах. Это значительно снижает результативность аудирования.

Для преодоления объективных трудностей учащихся и повышения качества аудирования текста на иностранном языке, а также для развития аудитивных умений методистами была разработана трехступенчатая модель обучения аудированию: 1) до прослушивания, 2) во время прослушивания, 3)

после прослушивания.

Стадия 1. До прослушивания

На этой стадии происходит актуализация имеющихся знаний, формирование мотивации к получению новой информации, построение предположений о содержании аудиотекста, т. е. происходит погружение учащихся в контекст аудиотекста [8].

Такое погружение может осуществляться с помощью следующих заданий:

1. Обсуждение вопросов, связанных с темой аудиотекста.
2. Называние ассоциаций, связанных с темой текста.
3. Построение предположений о содержании текста по его заголовку.
4. Верные/ неверные утверждения (может использоваться и для дальнейшего контроля).
5. Предположения о содержании текста по серии картинок.
6. Заполнение таблицы:

Знаю	Хочу знать	Узнал
------	------------	-------

Вместе с тем на данном этапе большое значение имеет подготовка учащихся к восприятию текста в языковом плане, т. е. снятие лексических и грамматических трудностей. Здесь может использоваться весь арсенал заданий для формирования лексических и грамматических навыков. Однако, чем старше ступень обучения, тем более свёрнутой будет языковая подготовка, т. к. методисты указывают на необходимость формировать умения понимать основное содержание текста без понимания значения отдельных новых слов, не влияющих на понимание основного смысла, а также развивать языковую догадку, позволяющую выяснять значения незнакомых слов из контекста.

Стадия 2. Во время прослушивания

На данной стадии происходит контакт учащихся с аудиотекстом, с новой информацией. Как правило, аудиотекст предъявляется 2 раза. Первый раз текст прослушивается с целью предварительного ознакомления и понимания общего содержания. При выполнении таких заданий учащиеся развивают умения:

- определять тему / проблему в аудиотексте
- определять основные идеи аудиотекста
- отделять главную информацию от второстепенной.

Виды заданий:

1. Ответ на общий вопрос на понимание основной идеи текста (О чём?)
2. Прослушивание текста по частям и установление соответствия частей текста и основной идеи.
3. Расположение частей текста в правильном порядке.

Второй раз текст прослушивается с целью более детального изучения и понимания подробностей. Учащиеся развивают умения:

- извлекать необходимую информацию
- выделять факты и аргументы в соответствии с поставленными вопросами
- определять временную и причинно- следственную связь событий и

явлений.

Проверка понимания может осуществляться с помощью следующих видов заданий:

1. Верные/ неверные утверждения.
2. Заполнение пропусков в тексте.
3. Определение фактических ошибок или информации, не содержащейся в тексте.
4. Заполнение таблиц.
5. Задания с множественным выбором ответа.
6. Графическое представление информации (схемы, рисунки, диаграммы).
7. Ответы на специальные вопросы.

В ходе предъявления аудиотекста целесообразно использование опор. К *визуальным* опорам относятся картинки, фотографии, карты, схемы.

Вербальные опоры могут быть представлены в виде ключевых слов, плана, а также заданий, которые направлены непосредственно на проверку понимания (т.к. они обычно выдаются ученикам уже на этапе прослушивания аудиотекста).

Стадия 3. После прослушивания

На данной стадии полученная учащимися информация перерабатывается, переосмысливается и используется для дальнейшего развития коммуникативных умений. Как правило, на этой стадии происходит развитие продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма. Учащиеся обсуждают содержание текста в монологической или диалогической форме, выражают оценочное отношение к нему, развивают идеи, затронутые в тексте, выполняют творческие, практические задания на основе полученной информации. На данном этапе целесообразно применение (как и на первом) парных, групповых и коллективных форм работы.

В контексте межкультурного образования выделяют следующие виды аудирования [5]: а) информационно-поисковое (уровни А1, А2-С1); б) коммуникативно-поисковое (уровни А2-С2) и в) культуроведчески-ориентированное (уровни В2 - С2). дифференцированного подхода.

Информационно-поисковое аудирование предполагает обучение стратегиям аудирования с разными коммуникативно-информационными заданиями. Следует учитывать применение данных стратегий в реальной жизни и не моделировать в учебном процессе псевдокоммуникативные действия учащихся с аудиоматериалами, как, например, в ЕГЭ по английскому языку.

Насыщенное социокультурное содержание текста не должно вызывать трудностей восприятия. Их можно снять при помощи предтекстовой работы, но более целесообразно использовать такие тексты в заданиях по культуроведчески-ориентированному аудированию.

Коммуникативно-поисковое аудирование направлено на развитие у школьников/студентов коммуникативной наблюдательности в отношении общего и различного в содержании стилистики и стиля речевого поведения человека на иностранном и родном языках.

Культуроведчески-ориентированное аудирование предполагает полное и

детальное понимание аудио-материала и одновременно является инструментом социокультурного обогащения речевой практики студентов. Аудиотексты могут отличаться друг от друга по своей социокультурной насыщенности.

Следует отметить, что данный вид аудирования является достаточно сложным и его применение в обучении иностранному языку является целесообразным среди учащихся, которые достигли общеевропейского уровня В2.

При культуроведчески-ориентированном аудировании используют задания, которые применяются при информационно-поисковом тестировании, если они содержат культуроведческую информацию и включают лингвокультуроведческие элементы. Среди специальных заданий этого типа выделяются:

- общекультурные;
- лингвокультуроведческие;
- культуроведчески-ориентированные (маркированные страноведчески или регионально, цивилизационно или геополитически).

Лингвокультуроведческие задания по аудированию нацелены на:

- обогащение представлений о различиях между эквивалентной, безэквивалентной и частично эквивалентной лексикой;
- отработку аудитивных навыков опознавания безэквивалентной и частично эквивалентной лексики в иноязычной устной речи в рамках изучаемой тематики;
- развитие умений опознавать и пояснять культурно-исторические реалии в устных культуроведческих текстах;
- формирование и развитие умений: а) визуально проиллюстрировать аудиотекст, используя информационные технологии; б) собирать и систематизировать способы передачи лингвокультурных реалий родного языка на иностранный язык, опираясь на аудиотексты.

В заключении хотелось бы отметить, что аудирование играет важную роль в обучении коммуникативной компетенции, особенно если оно ориентировано на подготовку человека к межкультурному взаимодействию. В связи с этим, культуроведчески-ориентированное аудирование способствует, во-первых, обогащению коммуникативно-речевой практики учащихся, во-вторых, поликультурному коммуникативно-когнитивному развитию. В виду того, что дидактический диапазон лингвокультуроведческих заданий при аудировании ограничен общеевропейскими уровнями В2-С2, обучение данному виду аудирования следует применять в гимназиях с углубленным изучением английского языка, и учитель иностранного языка должен обладать специальными умениями по обучению такому аудированию как виду речевой деятельности и опосредованного средства межкультурного общения и взаимодействия [9].

Список литературы

1. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. №2. С.28-

36.

2. Когнитивные процессы и изучение иностранных языков в разных типах учебных заведений: Межвузовский сборник научных трудов: Отв. ред. А.Н. Шамо́в. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. 331 с.
3. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. №3.
4. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
5. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения // Иностранные языки в школе. 2011. № 5,6.
6. Сысоев П.В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей степенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. 2008. №1.
7. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. №2.
8. Шамо́в А.Н. Учебная деятельность на уроках иностранного языка и ее специфика. 2012. №12. С.9-14.
9. Шамо́в А.Н. Гностические умения учителя иностранного языка как основа методического мастерства// Профессиональная подготовка учителя иностранных языков в новых образовательных условиях/ Сборник научных трудов. Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2015. С.178-184.

Ю. О. Папилова
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н.Новгород

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** В статье обосновывается внедрение экспериментальной системы упражнений, направленных на формирование навыков устного перевода у студентов профильных языковых вузов. Рассматриваемые упражнения представляют собой пример средств обучения устному переводу, основанных на интерактивном подходе.*

***Abstract:** The present article proves implementation of the system of exercises used to develop oral interpretation skills of students of a linguistic higher educational institution. The considered exercises are interpretation teaching tools based on the interactive approach.*

***Ключевые слова:** устный перевод, дидактика перевода, интерактивный подход, интерактивная ситуация*

***Key words:** interpretation, didactics of interpreting, interactive approach,*

Несмотря на активное развитие переводческой отрасли в современном мире, повышение профессионального и социального статуса устного переводчика и эволюцию материально-технической базы, относящейся к отрасли устного перевода, обучение будущих переводчиков все еще остается процессом с достаточно консервативными порядками, крайне пассивно реагирующим на изменения. Исследования в области лингводидактики и дидактики перевода, проводимые в последние годы, все чаще фокусируются на проблеме обучения переводчиков в контексте межкультурной коммуникации (И.О. Лебедева, Е.Р. Поршнева, А.Н. Панова, Ю.О. Швецова), неотъемлемым звеном которой и является устный переводчик. Более того, ученые отдают предпочтение интерактивной модели преподавания устного перевода, целью которой становится обучение будущих специалистов с учетом реальных особенностей их будущей деятельности (И.О. Лебедева, А.Н. Панова, Ю.О. Швецова). Понятие «интерактив» происходит от английского «interact» («inter» – между, «act» – действие). Под понятием «интерактивность» подразумевают способность к беспрепятственному взаимодействию с чем-либо или контакту, общению с кем-либо. Интерактивное обучение в первую очередь характеризуется тем, что студенты осуществляют совместную деятельность, осуществляя обмен такими принципиально важными компетенциями как: знания, идеи и личностный опыт [3, с. 768]. Интерактивное обучение устному переводу предполагает не просто совместную работу студентов, но и максимальное приближение условий их работы к условиям реальной переводческой деятельности.

Интерактивное обучение устному переводу основано на осуществлении устного перевода без отрыва от реальных условий межкультурной коммуникации, неотъемлемым субъектом которой становится переводчик. Студенты выполняют различные переводческие задания, действуя в условиях, заданных конкретной ситуацией межкультурного взаимодействия (интеракции), самостоятельно принимая решения, необходимые для максимально успешного осуществления коммуникации. Сами ситуации устного перевода (УП) разрабатываются преподавателем на основе текстов на родном и иностранном языках, воспроизводимых носителями этих языков. Тип, стиль, жанр текста, а также иные, экстралингвистические особенности ситуации, определяются в зависимости от цели, поставленной преподавателем совместно с обучающимися. Например, для отработки навыков последовательного перевода официальных выступлений на конференциях отбираются соответствующие выступления различной тематики (экология, политика, экономика, искусство и прочее) и продолжительности; не исключается, а напротив, приветствуется использование материалов, осложненных всевозможными лингвистическими и экстралингвистическими трудностями (узкоспециальная тематика, особенности речи оратора, фоновые шумы, темп воспроизведения сообщения и т.д.).

Необходимо заметить, что на настоящий момент программа обучения

устному переводу на основе интерактивных ситуаций еще не проработана детально ни одним из современных отечественных исследователей. Более того, существующие упражнения, относящиеся к курсу устного перевода, до сих пор не только не подвергались сколь бы то ни было значительным изменениям в соответствии с современными требованиями, но и вовсе не были систематизированы и не рассматривались в своем взаимодействии. Сам факт того, что переводческие упражнения на занятиях по устному переводу существуют лишь в форме разрозненных, разноуровневых заданий, зачастую никак не связанных между собой, а то и вовсе в форме текстов, зачитываемых студентам самим преподавателям, обесценивает саму концепцию интерактивно-ситуативного подхода.

В связи с этим важно связать теоретическую базу нового подхода к обучению переводу с практическим модулем и продемонстрировать новые возможности преподавания УП. Предлагаемая экспериментальная система упражнений следует традиционной схеме, принятой в лингводидактике для обучения переводу. Попытки систематизировать подобные упражнения ранее предпринимались в трудах Р.К. Миньяра-Белоручева, А.Ф. Ширяева (синхронный перевод), И.С. Алексеевой. Однако попытки носили фрагментарный характер и обычно касались определенного этапа обучения устному переводу – чаще всего, подготовительного. Представленная ниже классификация основана на трудах А.Ф. Ширяева [5, с.138–163], может быть применима не только к обучению синхронному переводу, но и к обучению устному переводу в целом, и включает в себя основные виды разработанных им упражнений, расположенных в строгом хронологическом порядке с добавлением к ним упражнений собственно переводческого этапа и последующей рефлексии. Все отобранные упражнения можно разделить на две основные категории: а) предпереводческие (подготовительные) и б) собственно переводческие. В свою очередь, предпереводческие упражнения включают в себя несколько подкатегорий:

- обще-профессиональные,
- поведенческие,
- лексико-грамматические (языковые),
- просодические (речевые),
- когнитивные.

Собственно переводческие упражнения, в свою очередь, представляют собой задания, направленные на осуществление различных видов устного перевода в рамках заданных преподавателем интерактивных ситуаций.

Что касается собственно ситуаций межкультурного взаимодействия, которые могут быть использованы в качестве основы для собственно переводческих упражнений, их тематика и условия могут различаться в зависимости от потребностей преподавателя и студентов (как и отмечалось выше). В целом, все ситуации перевода как межкультурной коммуникации можно разделить на две группы: ситуации медиации (посредничества) и ситуации интеракции (взаимодействия). В обоих случаях переводчик является

неотъемлемым активным участником процесса коммуникации. Однако роль его меняется от простого канала передачи информации в первом случае, до связующего звена, осуществляющего не только собственно перевод, но МК коммуникацию во всех ее аспектах (урегулирование межкультурных противоречий, когнитивного диссонанса и пр.). В данной статье рассматриваются лишь примеры ситуаций медиации, как наименее сложных переводческих ситуаций, что не умаляет их значения для эксперимента.

Собственно переводческое упражнение состоит из трех этапов: подготовительного, когда переводчики получают переводческое задание, знакомятся с тематикой перевода; преподаватель и переводчики проводят совместный подготовительный брифинг (по возможности с самим оратором), составляют глоссарий. Второй этап предполагает собственно перевод в рамках заданной ситуации межкультурного взаимодействия; завершающим этапом становится рефлексия, в рамках которой переводчики анализируют свою работу, возникшие трудности и т.д.

Таблица 1
Примеры ситуаций, используемых для подготовки собственно переводческих упражнений

Ситуации устного перевода	
<p>1. Перевод конференции (ситуация медиации).</p> <p>Подситуация: выступление на конференции</p> <p>Тематика: Наука</p> <p>Подтема: Сохранение французского языка.</p> <p>Ситуация: необходимо осуществить последовательный (синхронный) перевод с французского языка на русский выступления пожизненного секретаря Французской Академии, историка Элен Каррер д'Анкосс. Речь произносится на заседании Академии, в присутствии всех ее членов, с трибуны. Ситуация перевода «один – много». Длительность выступления – 9,53 минуты.</p> <p>Ресурсы переводчика: предварительно изученный скрипт речи, содержание которого полностью соответствует содержанию выступления, однако имеются отсутствующие в речи отрывке, а также в выступление добавлены новые куски (автором в процессе говорения). Переводчик заранее оповещен о тематике выступления и имеет возможность ознакомиться с позицией спикера, материалами по теме и т.д.</p>	<p>2. Перевод конференции (ситуация медиации) – 2 занятия (1ое – перевод с подготовленным подстрочником, 2ое – перевод с подготовкой без подстрочника).</p> <p>Подситуация: монолог, выступление с благодарственной речью</p> <p>Тематика: Литература, история</p> <p>Подтема: благодарственная речь лауреата Нобелевской премии/ мастерство романиста/ 2ая Мировая война</p> <p>Ситуация: необходимо осуществить последовательный (синхронный) перевод с французского на русский выступления писателя Патрика Модино, который планирует произнести благодарственную речь в связи с вручением ему Нобелевской премии по литературе. Ситуация перевода «один – много». Длительность выступления – 40 минут.</p> <p>Ресурсы переводчика: переводчик заранее извещен о тематике выступления и имеет возможность ознакомиться с позицией спикера, материалами по теме и т.д. Имеется скрипт выступления с незначительными отклонениями от устной версии речи.</p>

Выше представлены лишь две возможные подситуации, относящиеся к переводческим ситуациям медиации, которые могут быть предложены студентам на занятиях по устному переводу. Само выступление предлагается студентам в форме видеозаписи, которая транслируется на экран посредством проектора. Во время воспроизведения выступления не делаются паузы, и не производится иное вмешательство в ход развития ситуации – переводчики пытаются самостоятельно справиться с возникающими трудностями, а преподаватель на этом этапе выступает как наблюдатель и получатель текста перевода; ведется диктофонная запись перевода для последующей рефлексии. После осуществления перевода проводится коллективная рефлексия с участием всех студентов и преподавателя.

Таков краткий обзор системы упражнений, послужившей основой экспериментального обучения устному переводу с использованием интерактивных ситуаций. Настоящий эксперимент находится на этапе разработки и частично уже начата апробация его основных положений. Предполагается, что процесс проведения эксперимента, а также описание и анализ его результатов будут продолжены в дальнейшем. При этом особое внимание необходимо уделить пересмотру дидактической ценности традиционно используемых упражнений, многие из которых незаслуженно недооцениваются, а другим придается незаслуженно большое значение.

Список литературы

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. Екатеринбург: ЕГПУ, 2006. С. 38.
2. Лебедева С.В. Переводчик в сфере профессиональной коммуникации: характеристики подготовки / С.В.Лебедева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2006. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/perevodchik-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-harakteristiki-podgotovki> (дата обращения: 01.04.2017).
3. Лебедева И. О., Королевич Н. В. Применение интерактивных методов обучения при подготовке устных переводчиков китайского языка / И.О. Лебедева, Н. В. Королевич // Молодой ученый. 2015. №12. С. 767-770.
4. Поршнева Е. Р., Зиновьева И. Ю. Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового государственного стандарта / Е.Р. Поршнева, И.Ю. Зиновьева // Высшее образование в России. 2011. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-professionalnyh-perevodchikov-v-svete-novogo-gosudarstvennogo-standarta> (дата обращения: 29.03.2017).
5. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М.: Воениздат. 1979. 183 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** Статья направлена на обоснование важности использования языкового портфеля для развития регулятивных универсальных учебных действий учащихся на уроках английского языка. Подчеркивается роль языкового портфеля как инструмента обеспечивающего непрерывное образование на протяжении всей жизни. В статье также выделяются умения, которые ученики приобретают в ходе работы с языковым портфелем.*

***Abstract:** The article aims at proving the importance of using a language portfolio for the development of students' regulatory universal learning activities during English lessons. The article indicates the role of the language portfolio as a tool for providing continuous education throughout the whole life. Moreover, it reveals the skills which students acquire working with a language portfolio.*

***Ключевые слова:** языковой портфель, регулятивные УУД, урок английского языка.*

***Key words:** language portfolio, regulatory universal learning activities, English lesson.*

Развитие универсальных учебных действий является основополагающей задачей, которую ставит ФГОС перед педагогами в современном образовательном пространстве. Ее решение невозможно лишь традиционными приемами и методами. Поэтому очень острой является необходимость внедрения в образовательный процесс абсолютно новых педагогических технологий, которые отвечали бы потребностям меняющегося общества и возникающих образовательных стандартов.

«Языковой портфель» (далее ЯП) является одной из таких инновационных технологий, которая выступает выражением стремительных изменений, происходящих в педагогической системе. Портфолио представляет собой комплекс заданий, направленных на обучение саморефлексии, самоанализу, самодиагностике, т.е. задания, направленные на развитие регулятивных универсальных учебных действий [2; 3; 4].

Специфика использования технологии ЯП заключается в том что «Портфель» позволяет школьникам проследить динамику овладения языком, тем самым отразить биографию своего языкового развития.

Языковой портфель состоит из 3-х разделов: «Языки, которые я знаю», «Мои успехи» и «Копилка».

В первом разделе, «Языки, которые я знаю», учащиеся делятся своим опытом изучения, использования иностранных языков. Последние страницы первого раздела отражают уже имеющийся сформированный уровень владения тем или иным иностранным языком. Таблица самооценки и коммуникативных

умений, используемые в первом разделе, позволяют школьникам определить свой уровень владения языком, используя европейскую терминологию.

Внутри каждого уровня представлены умения аудирования (Когда я слушаю, я умею), говорения (Когда я разговариваю, я умею), чтения (Когда я читаю, я умею), письма (Я умею писать). Учитель при работе с данными таблицами должен помочь каждому ученику оценить уровень приобретенных навыков.

Во втором разделе, «Мои успехи» ученики самостоятельно оценивают свои результаты в изучении иностранных языков и культуры, отмечая здесь свои достижения в аудировании, говорении, чтении и письме внутри каждого уровня («Выживание», «Допороговый»).

Следующий раздел – «Копилка» – это особая папка, в которую дети складывают продукты своего труда – результаты деятельности по овладению иностранными языками, которыми они хотели бы поделиться с окружающими.

Каждый год папка пополняется новыми материалами по выбору ученика, которые могут время от времени пересматриваться. Если ученик переходит в другой класс или школу, из «копилки» выбираются образцы работ ученика и передаются в новую школу вместе с языковым портфелем.

Большую часть учебного времени должна занимать работа с третьим разделом языкового портфеля – «Копилкой». К таблице самооценки и к таблицам «Коммуникативные умения» Раздела 1 («Языки, которые я знаю»), так же как и ко второму разделу «Мои успехи», дети обращаются в 3–4-м классах. Одно-двух занятий в четверть будет достаточно для самооценки и для пополнения «Копилки» [1].

Подобные виды деятельности обеспечивают осознанное овладение языком и помогают ученикам развивать свои учебные умения и отношение к изучению языков и культур. Осознанное овладение языком формируется именно благодаря использованию подобных видов деятельности, в результате которых ученики выходят на новый уровень развития своих учебных навыков, умений, меняют свое отношение к изучению иностранных языков [5].

При выполнении в последующем различных проектных заданий, ученик демонстрирует и использует не только уже имеющиеся знания, но и привлекает знания смежных дисциплин [6].

Работая с технологией «языковой портфель» на уроках английского языка учащиеся приобретают следующие умения, характеризующие их как субъектов учебной деятельности:

- умение мобилизовать внутреннюю силу и энергию для приобретения новой информации, готовность к самосовершенствованию.
- умение организовать собственную учебно-познавательную деятельность, направленную на получение знаний, умений и опыта деятельности.
- умение соотносить имеющиеся знания с новой информацией;
- умение проводить проверку и самопроверку собственных действий;
- умение проводить рефлексивный анализ процесса и результата

учебно-познавательной деятельности;

- умение фиксировать успехи в изучении английского языка;
- умение самооценивания собственных действий.
- умение осознавать свой уровень знаний по английскому языку.
- умение осмысленно представлять, как осознается собственный процесс мышления;
- умение определять проблемы собственной деятельности;
- умение оценивать собственные достижения в изучении английского языка с помощью дневника достижений;
- умение предвосхищать ожидаемый результат и уровень усвоения знаний.

На уроках обучения иностранным языкам языковой портфель дает возможность выразить цели образовательного процесса более конкретно, таким образом, обучение организовывается учителем совместно с учениками более эффективно [7].

С помощью данной технологии учащиеся способны анализировать учебную деятельность совместно с учителем, используя самооценку ученика, тех потребностей и мотивации, которые лежат в основе интереса к изучаемому предмету. С помощью языкового портфеля педагоги корректируют, дополняют содержание образовательного процесса. Также данная технология позволяет найти абсолютно к любому ученику индивидуальный подход и более эффективно построить учебный процесс.

Мы полагаем, что «Языковой портфель» как педагогическая технология имеет очень большие перспективы использования в условиях, когда ученика и его межкультурный, коммуникативный опыт ставят во главу угла всего учебного процесса.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков. // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. 84 с.
2. Каштанова С.Н., Белинова Н.В. Модульное обучение: целеполагание, структура и проектирование содержания [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
3. Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. Силлабус как инструмент регулирования учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 2.
4. Королева Е.В., Игнатьева Е.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий учащихся начальной школы на уроках по английскому языку / Е.В. Королева, Е.В. Игнатьева // Международный студенческий вестник. 2015. № 5-4. С.569-570.
5. Королева ЕВ, Полуэктова В. Особенности использования языкового портфеля для развития самооценки учащихся 8 классов. // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков сборник научных трудов по материалам I Международной научно-

практической конференции. Главный редактор: Плесканюк Т.Н., 2017. С. 40-46.

6. Кручинина Г.А., Фролова С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося по изучению английского языка. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 211-219.
7. Фортуна П.Ю., Королева Е.В. Методы кооперативного обучения в преподавании иностранного языка. // Инновационная деятельность в образовании сборник статей по материалам III региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 45-47.

А. Г. Романова
МАОУ СОШ № 22, г. Томск

АДАПТАЦИЯ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

***Аннотация:** В данной статье представлены основные проблемы успешной адаптации выпускников ВУЗов и пути их решения. Автор предлагает решение основных проблем через организацию наставничества, целью которого является индивидуальное сопровождение и создание условий*

***Abstract:** The article discusses the problems of successful adaptation of graduates and the ways of their solving. The author suggests doing it by arranging a coaching system in a secondary school.*

***Ключевые слова:** наставничество, анкетирование, план индивидуального сопровождения*

***Key words:** coaching, questioning, individual plan of coaching*

Молодой учитель, начинающий свою педагогическую деятельность в школе, нередко теряется. Знаний, полученных в вузе, достаточно, но школьная практика показывает, что молодым учителям не хватает педагогического опыта. Целью организации наставничества в школе является оказание практической помощи молодому специалисту в становлении его как учителя английского языка, создание условий для профессионального роста педагога. Чтобы реализовать эту цель необходимо создать условия для развития профессиональных навыков, в том числе навыков применения современных технологий и их элементов в урочной и внеурочной деятельности. Анкетирование молодых педагогов показывает с какими проблемами и трудностями они сталкиваются в адаптационный период:

- методическая организация и проведение уроков и внеклассных мероприятий
- недостаточное владение современными педагогическими технологиями
- ведение школьной документации
- работа с родителями, и др.

Данные проблемы возникают в связи с тем, что начинающий педагог-вчерашний выпускник ВУЗа, имеет достаточные знания по предмету, психологии, методике, но недостаточные умения, так как у него еще не сформированы профессионально значимые качества. Работа по адаптации начинающего педагога начинается с анкетирования и определения профпотребностей, составления плана индивидуального сопровождения, рассчитанного на 3 года. В ходе реализации плана совместной деятельности молодой специалист привлекается к участию в методических семинарах и конференциях, проектно-исследовательской деятельности школьников, экспертной работе творческих и проектных работ учеников, проведению открытых уроков и предметных недель по английскому языку, самообразованию через профессиональные сайты, курсы и вебинары, а также к организации внеурочной и конкурсной деятельности школьников. В конце учебного года задачей начинающего педагога является представление письменного отчёта. Это необходимо начинающему педагогу для осмысления своих трудностей и достижений.

В решении проблемы профессиональной адаптации существенная роль принадлежит системе наставничества, которая способна интенсифицировать процесс профессионального становления молодого учителя.

Список литературы

1. Барыбина, И.А. Организация наставничества в школе / И.А. Барыбина // Справочник педагога-психолога. Школа. 2012. №7. 67 с.
2. Голубева О. В., Шляхов М. Ю. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
3. Челнокова Е. А., Храбан Г.С. Тьюторская деятельность педагога по индивидуализации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 1.

**И.Ю. Смирнова,
Ю.В. Ильин,
Нижегородская академия МВД РФ,
г. Н.Новгород**

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД

Аннотация: Авторы выделяют процесс познания реалий западного права и правоохранительной деятельности в качестве важной составляющей лингвострановедческого образования. Предлагается вывод, что знание иностранного языка становится необходимой частью профессиональной подготовки юриста и специалиста правоохранительной деятельности в современном российском обществе.

Abstract: The authors emphasize that knowledge of artifacts of western law

system is an imperative requirement of modern foreign language teaching at law-enforcement establishments. This conclusion is based on the assumption that lawyers and operatives in modern Russia should have a good command of foreign languages. The culture-focused method of teaching is a key to the achievement of this goal.

Ключевые слова: *реалия, культура и язык, страноведение, лингвострановедческий подход к преподаванию иностранного языка.*

Keywords: *artifacts, culture and language, country studies, culture-focused approach to teaching a foreign language.*

Межкультурная коммуникация, рассматриваемая нами как составная часть лингвострановедческой компетенции, призвана являться средством взаимодействия специалистов разных стран в рамках определенной профессиональной деятельности и передачи профессионально значимой информации. Для получения профессионально значимой информации курсантам вузов МВД необходимо прививать умение работы с иноязычными первоисточниками законодательных и судебно-исполнительных актов с целью ознакомления и изучения их содержания. Правовая социальная норма большинства культур выступает относительным критерием поведения людей того или иного этноса и является особенностью национального мировоззрения. Она может быть заимствована другими культурно-правовыми системами. Самостоятельность и самобытность высокоразвитых национальных правовых норм могут являться привлекательными по ценности накопленного опыта, служить примером для становления и развития российской правовой системы, её адаптации к западным правовым системам и нормам. При этом заимствование норм в сфере правоохранительной деятельности не исключает самостоятельного поиска решений противоречий в данной области.

Воспитание профессиональной компетенции в процессе обучения иностранному языку в образовательном учреждении МВД происходит путем приобретения профессионально ориентированных социокультурных знаний, т.е. знаний о зарубежных юридических и правовых системах. Учитывая глубину знаний в полном объеме, профессионально окрашенную информацию возможно усвоить реализовав межпредметные связи между основными (профилирующими) и так называемыми общегуманитарными предметами, к которым относится и иностранный язык.

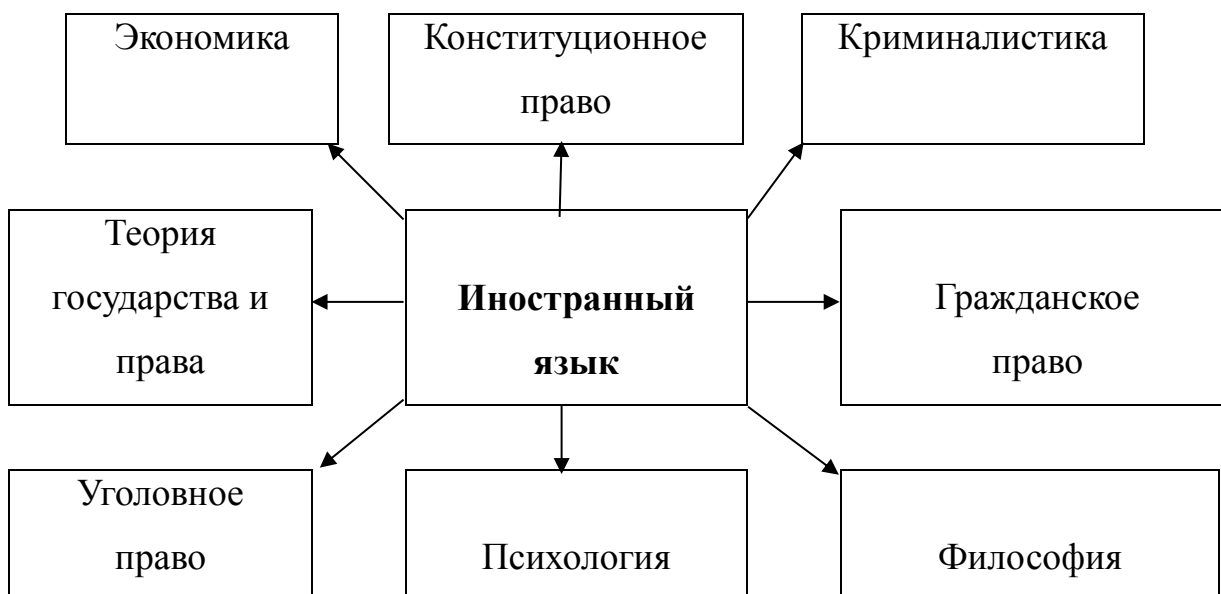


Рис. 1. Межпредметные связи дисциплины «Иностранный язык» с другими предметами

Требования, предъявляемые к подготовке специалистов юридического профиля и будущих специалистов Отделов Внутренних Дел (ОВД), устанавливают определённые рамки, внутри которых и должен происходить организованный процесс воспитания и обучения слушателей. В интересах повышения мотивации курсантов вузов МВД в изучении иностранных языков подача материала должна рассматриваться с точки зрения страноведческой значимости и учета профессиональной направленности. Такой подбор учебных материалов соответствует целям обучения и ведет к формированию лингвострановедческой компетенции благодаря компетентностному подходу к обучению.

Для достижения этих целей необходимо рассмотрение соответствующих методологических подходов к разработке системы языковой подготовки юристов и специалистов ОВД путём:

- отбора содержания дисциплин, информативно обеспечивающих наполняемость обучающего курса по иностранному языку (межпредметная связь);
- установлением связей между отобранными элементами знаний, их слияние с информативной насыщенностью курса «Иностранный язык» и упорядочение их в рамках изучаемого предмета (системность обучения).

Исходя из вышесказанного, мы выделяем процесс познания реалий западного права и правоохранительной деятельности в качестве важной составляющей лингвострановедческого образования, что позволяет сделать вывод о том, что знание иностранного языка становится необходимой частью профессиональной подготовки юриста и специалиста правоохранительной деятельности в современном обществе, т.к. формирует знания обучающихся:

- о социокультурном прошлом и настоящем ведущих стран мира и Европы,
- о геополитическом портрете современной Европы, политических и

- социальных европейских структурах;
- раскрывает историческое наследие Европы и его влияние на развитие законодательной, исполнительной и судебной системы ведущих западноевропейских стран;
 - демонстрирует развитие идей государственности и свободы в обществе;
 - уделяет внимание взаимоотношениям между народами и экономиками, на взаимодействия между правоохранительными и прокурорскими органами;
 - прививает уважение и понимание разных культур и языков.

Формирование лингвострановедческой компетенции в юридической и правоприменительной сфере деятельности сопряжено с трудностями, когда профессиональные реалии родного языка не совпадают с реалиями изучаемого языка, тем более при изучении английского языка. Более того: в подязыке английского права некоторая терминология британского английского (ВЕ) и американского английского (АЕ) различается. Даже общеупотребительные понятия, например, *state* – «государство» в американском варианте имеет расширенный правовой смысл: *semi-independent section of a federal country* – «штат»; *representative* – «представитель», АЕ: *member of the lower house of Congress* – «член нижней палаты Конгресса». Ключевое понятие правовой концептосферы *law* в британском варианте *an Act of Parliament which has received the Royal assent* – «Акт Парламента, получивший королевское одобрение», в американском английском – *an Act of Congress which has been signed by the President of the USA, or which has been passed by Congress over the President's Veto* – «Акт Конгресса, подписанный Президентом либо утвержденный Конгрессом, преодолевшим вето Президента»; *barrister = lawyer* («юрист») в британском английском: *lawyer who can plead or argue a case in one of the higher courts; in England and Wales a barrister has passed examinations and spent one year in pupillage before being called to the bar* – «в Англии и Уэльсе степень *barrister* и право вести дела в высоких судах получает юрист, сдавший специальный экзамен и прошедший годовую стажировку». Обширный список британских реалий по теме «Государственная система» можно продолжать: *Home Secretary, Parliament, The House of Commons, The House of Lords*; в свою очередь специфичен целый ряд американских реалий – *Secretary of State, Congress, The House of Representatives, Senate*. Эти же лексические единицы дают наглядное различие между одними и теми же понятиями в британском и американском вариантах языка: «министр иностранных дел»: *state secretary* (АЕ) *versus foreign secretary* (ВЕ) названия низших и высших палат законодательных органов Великобритании и США. Названия должностных лиц *The Lord Chancellor, Sheriff* являются исконно английскими, хотя «шериф» мы скорее ассоциируем с американским вариантом английского языка благодаря американским фильмам, тем не менее, оно является британским заимствованием.

Как показывают приведенные примеры, задача формирования лингвострановедческой компетенции может быть решена через осуществление в процессе обучения принципа взаимосвязи профессиональной культуры и

языка. Выдвижение иноязычной культуры в качестве цели обучения обеспечивает единство учебного, познавательного, воспитательного и развивающего аспектов. Лингвострановедческая компетенция предполагает знание <...> культуры, обычаев и традиций, системы ценностей и взаимоотношений, поведенческих правил в различных ситуациях, а также реалий, фоновой лексики и формул речевого этикета [1, с. 89]. В процессе формирования лингвострановедческой компетенции обучающиеся приобщаются к культуре как большой, так и малой: под большой культурой (*Big Culture versus small culture*) мы понимаем закономерности и особенности развития общества в рамках национальных границ – его истории, экономики, обычаев, культуры, языка; под малой – закономерности и особенности развития, например, правоохранительной системы конкретного государства [2, с. 216].

Но есть и обратная связь: средствами иностранного языка раскрывать родную культуру как общую, так и профессиональную. Межкультурная коммуникация подразумевает диалог, по крайней мере, между двумя культурами. И какой бы национальности не был второй коммуникант, ведя диалог на международном языке, а именно: английском, выпускник российского вуза МВД должен быть способен объяснить профессиональные реалии, обычаи и правила поведения на изучаемом языке. О необходимости знания и передачи средствами иностранного языка родной фоновой, безэквивалентной лексики, обозначающей реалии, коннотативной лексики как ценных источников культуры большой и малой, способствующей отражению национально-культурной и профессиональной действительности (например, *The Federation Council, The State Duma*) указывали в своих трудах М.Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, Л.Г. Саяхова, А. Вежбицкая.

Для выполнения поставленных образовательных задач необходима разработка новых методов профессионального развития личности обучающихся. Необходимо создание такой концепции подготовки сотрудника МВД, которая опиралась бы на закономерности формирования личности, содержание обучения и учет протекания служебно-учебного процесса в вузах системы МВД. Развитию всей личности обучающегося как гражданина и профессионала немало способствует иностранный язык.

Список литературы

1. Ильина С.Ю. Формирование лингвострановедческой компетенции на занятиях по английскому языку на третьем курсе НГЛУ // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы: Сборник научных трудов. Н. Новгород: НГЛУ, 2016. 278 с.
2. Ильин Ю.В., Смирнова И.Ю. К традиции и инновации а методике преподавания иностранного языка в вузе МВД // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы Всероссийской научно методической конференции, г. Н. Новгород, 3 февраля 2016 г. Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. Н. Новгород, 2016. 308 с.

Н.В. Смирнова,

ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н.Новгород

**ЭМЕРДЖЕНТНЫЕ СВОЙСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Данная статья посвящена изучению эмерджентных свойств парадигмальных оснований формирования профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков.

Abstract. This article is devoted to researching emergent properties of paradigmatic bases for the formation of professional competence of a foreign language teacher.

Ключевые слова: эмерджентные свойства, профессиональная компетентность, методология, социальная структура, парадигма, парадигмальные основания

Key words: emergent properties, professional competence, methodology, social structure, paradigm, paradigmatic bases

Прогресс науки и техники в XX веке выдвинул перед методологией и историей науки актуальную проблему анализа природы и структуры тех коренных, качественных изменений научного знания, которые принято называть революциями в науке. В западной философии и истории науки интерес к данной проблеме был вызван появлением Томаса Куна "Структура научных революций" [3]. В книге излагается довольно-таки спорный взгляд на развитие науки. На первый взгляд Т.Кун не открывает ничего нового. О наличии в развитии науки нормальных и революционных периодов говорили многие авторы. Они не смогли найти аргументированного ответа на вопросы: "Чем отличаются небольшие, постепенные, количественные изменения от изменений коренных, качественных, в том числе революционных?", "Как эти коренные сдвиги назревают и подготавливаются в предшествующий период?". Не случайно поэтому история науки нередко излагается как простой перечень фактов и открытий. При указанном подходе прогресс в науке сводится к простому накоплению и росту научного знания (кумуляции). Вследствие чего не раскрываются внутренние закономерности происходящих в процессе познания изменений. Кумулятивистский подход и критикует Кун в своей книге, противопоставляя ему свою концепцию развития науки через периодически происходящие революции. Суть теории Т.Куна состоит в следующем: периоды спокойного развития (периоды "нормальной науки") сменяются кризисом, который может разрешиться революцией, заменяющей господствующую парадигму. Под парадигмой Т. Кун понимает общепризнанную совокупность понятий, теории и методов исследования, что дает научному сообществу модель постановки проблем и их решений [3].

Так в плане образования Е.А. Ямбург предлагает на каждой ступени общего образования (дошкольное, начальная школа, основная школа и старшая школа) определенную системно построенную совокупность парадигм. Она выступает средством достижения цели на каждой ступени, обеспечивает

получение результата в процессе интегративной реализации совокупности парадигм [5]. Применительно к общему образованию Е.А. Ямбург выделяет следующие образовательные парадигмы: а) когнитивно-информационная парадигма; б) личностная парадигма; в) культурологическая парадигма; г) компетентностная парадигма.

Обобщая потенциал приведенных парадигм, Е.А. Ямбург отмечает, что каждая из вышеперечисленных парадигм может задать свой вектор в модернизации содержания образования, определить стратегию его развития [5]. Каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является укорененной в культуре, ориентирует ребенка на необходимые ценности и смыслы. Поэтому ни одна из них не может быть полностью иллюминирована из образовательного процесса [5].

Новая парадигма, а вслед за ней и теория воспитания (образования), наследует ядро нравственно-философского императива в том виде, сложившееся в философских теориях. Такой подход позволяет заключить, что здесь выявляется наличие в парадигме старого, переходного и новаторского (революционного) состояний. Их присутствие в составе любой парадигмы подтверждается многочисленными исследованиями по истории науки, в том числе и социальной. Поэтому правомерно выделение в структуре каждой парадигмы нескольких поясов (зон): а) наследственное ядро, отражающее кумулятивно накопленные элементы давно ушедших парадигм; б) оправдавшую себя часть сменяемой парадигмы; фундаментальные основы новой парадигмы, которые затем войдут в состав наследственного генотипа; в) переходящую часть новой парадигмы, подлежащая замене на следующем витке спирали научного познания [5].

Рассмотрим основные образовательные парадигмы применительно к профессиональному образованию. В профессиональной педагогике парадигма квалифицируется как совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное исследование, которое воплощается в научной практике на данном этапе. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время в теории и практике представлены три парадигмы профессионального образования: когнитивно, деятельностно и личностно-ориентированная. Исходя из анализа процесса формирования парадигм, можно утверждать, что на новом уровне парадигмы формируются качественно новые свойства, влияющие на профессиональную компетентность специалиста, т.е. эмерджентные свойства.

Рассмотрим четыре основных вида эмерджентных свойств. Первый вид – численность элементов социальной совокупности. Численность – очень важная теоретическая категория в структурной социологии, так как она является общим эмерджентным свойством всех социальных групп, включая не только все многообразие социальных групп, но и подгруппы любого профиля, являющиеся структурными компонентами того или иного социального объединения. Второй вид эмерджентных свойств относится к социальным отношениям между людьми, представляющим собой прямые связи между элементами структуры социальной группы. Социальные отношения индивидов

в малых группах выражаются в непосредственном социальном взаимодействии и общении. Они могут быть квалифицированы категорией «социальное положение», употребленной в самом широком значении всех тех отличительных особенностей людей, на основании которых люди сами проводят социальные различия. Показателями же прямых связей между различными положениями являются частота и уровень социальных отношений и взаимодействия между людьми, занимающими эти положения, например уровень социальных контактов между лицами, занимающими различные должности в организации, между преподавателем и учащимися.

Категории, описывающие социальные отношения между людьми, определенно идентифицируют эмерджентные свойства структуры социальной группы. Они не существовали бы, если бы составляющие элементы этой группы рассматривались отдельно. Еще одним эмерджентным свойством является состав социальной совокупности, находящий свое выражение в различиях между ее элементами. Эти различия и их степень могут быть определены независимо от того, являются ли составляющие элементы неупорядоченными номинальными категориями, т. е. могут быть только маркированы, или же упорядоченными классами, которые могут быть ранжированы [2]. При этом обычно задаются следующие вопросы: насколько отличаются друг от друга различные институты и сколько существует отдельных институциональных сфер? Насколько многосторонними являются разнообразие, разделение труда или этническая неоднородность?

Необходимо отметить два типа структурных свойств более высокого порядка. Для К. Леви-Стросса [6] глубинная структура — это область культурных символов и значений, так же как и для Т. Парсонса культурные ценности и нормы составляют тот субстрат, который в конечном итоге управляет социальным действием, отношениями между людьми, институтами общества [4].

Рассматривая формирование профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка, можно утверждать, что на его процесс влияют эмерджентные свойства самой системы, включающей в себя согласованную работу ее составляющих компонентов.

Согласно определению Т. Парсонса в рамках анализа социальных систем существуют три связанных между собой идеи в отношении эмерджентных свойств:

- а) социальные системы обладают структурой, возникающей (emerges) в процессе социального взаимодействия;
- б) эмерджентные т.е. возникающие свойства не могут быть сведены к биологическим или психологическим характеристикам;
- в) смысл социального действия нельзя понять в отрыве от общего контекста социальной системы, в рамках которой оно происходит.

Таким образом, все социальные объекты обладают эмерджентными свойствами, они не могут быть сведены к какому-либо одному фактору [4].

Рассматривая профессиональную компетентность как социальный объект, можно утверждать, что она представляет собой совершенную систему,

состоящую из взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов. Поскольку можно видеть многочисленные аспекты внутренних различий, правомерно поставить вопрос о том, в какой степени различия по разным направлениям пересекаются, а не частично (или полностью) совпадают, о чем свидетельствует эмпирически устанавливаемая определенная корреляция между ними. Например, насколько тесно взаимосвязаны различия в характере профессиональной деятельности, уровне образования? Та степень, в которой пересекаются отличительные черты в разных измерениях, как раз и является тем эмерджентным свойством социальной структуры, имеющее большое значение для социальных отношений и интеграции [1].

На примере профессиональной компетентности преподавателя-предметника видно, что на формирование его компетентности влияет формирование предметной компетенции, которая на определенных уровнях парадигмы вырабатывает качественно новые эмерджентные свойства. В случае формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка предметная компетенция состоит из языковой компетенции, речевой компетенции и социо-когнитивной компетенции. Поэтому предметная компетенция учителя английского языка отличается от предметной компетенции учителя немецкого или испанского языка. Также следует отметить, что формирование эмерджентных свойств и их изменение одной из компетенций неизменно влечет за собой изменение и обновление всех составляющих профессиональной компетентности. При этом соблюдается принцип эмерджентности: по мере объединения компонентов в более крупные функциональные единицы, у этих новых единиц возникают новые свойства, отсутствовавшие на предыдущем уровне – это качественно новые эмерджентные свойства. Из того, что компетенции функционируют как единое целое, следует, что у системы в данном случае у профессиональной компетентности, есть свойства, отличающиеся от свойств ее составляющих. Они возникают, когда система работает. Разобрав систему на части и проанализировав отдельно каждую составляющую, мы не можем предвидеть, как она будет работать в целом. Чтобы выяснить, как система функционирует и каковы ее эмерджентные свойства, есть только один способ – наблюдать ее в действии.

Следует учитывать, что эмерджентные свойства – это характеристики социальной структуры, неподдающиеся контролю со стороны индивидов, даже когда эти характеристики являются совокупным результатом их же собственных действий, и эти условия социальной среды с необходимостью ограничивают то, что способна реализовать свободная воля людей.

Список литературы

1. Блау П. Изначальная теория социальной структуры (1977), Пересекая социальные круги (1983). N. Y.: Wiley, 1986. P. IX.
2. Ермак В. Д. Классическая соционика. Системная концепция теории информационного метаболизма психики. Москва: Издательство «Черная белка», 2009.

3. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс.1977.
4. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Клопова Ю.В. Использование технологии «учебная фирма» при обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 166-173.
5. Парсонс Т. Система современных обществ /Пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалёва. М.: Аспект-Персс, 1998.
6. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Учительская газета. 2004. 23 авг.
7. Geeraerts D., Grondalaers S. Looking back in anger: cultural traditions and metaphorical patterns // Language and the cognitive constructual of the world. Philadelphia, 1985.

**О.В.Смоловик,
Э.Н.Макеева
НГПУ им.К.Минина, г. Н.Новгород**

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В КОРПОРАТИВНОМ СЕГМЕНТЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация:** Статья посвящена проблеме повышения качества иноязычной подготовки для специальных целей слушателей корпоративного сегмента. В статье рассматриваются современные технологии, пути и способы обучения английскому языку для специальных целей, способствующие развитию мотивации. Использование предложенных методов является обязательным с целью наиболее эффективного овладения английским языком для специальных целей в корпоративном сегменте.*

***Abstract:** This article deals with the problem of improving the quality of the English language training. The article studies modern technologies, ways and methods of teaching the English language for special purposes which develop students' motivation. These methods are obligatory to use for effective ESP acquisition.*

***Ключевые слова:** английский язык для специальных целей, мотивация, информационно коммуникационные технологии, активные методы обучения.*

***Keywords:** English for special purposes, motivation, information technologies, active learning methods*

В настоящее время владение иностранным языком является одной из необходимых компетенций современного человека, желающего быть востребованным специалистом. Известно, что специалисты, владеющие иностранным языком на должном уровне, всегда обладают большими перспективами трудоустройства и карьерного роста. Именно поэтому особую актуальность приобретает изучение языка для специальных целей в

корпоративном сегменте.

Термин «Английский язык для специальных целей» (English for special/specific purposes – ESP) появился в 60-е гг. XX века в англоязычных странах в виде научного направления и типа обучения английскому языку. По мнению И. С. Кудашева «язык для специальных целей – это совокупность естественных или естественно-искусственных языковых средств, используемая в какой-либо области знаний и/или деятельности главным образом для передачи предметной информации и отражающая понятийный аппарат, не являющийся достоянием большинства носителей данного национального языка» [3, с. 74]. Направления обучения английскому языку для специальных целей (ESP) является одним из наиболее значимых особенно в корпоративном сегменте.

Многие ученые признают, что оптимизация процесса преподавания иностранного языка непосредственно связана с мотивацией учащихся. В психолого-педагогических исследованиях имеется большой пласт работ, посвященных данной проблеме. Вопросом мотивации изучения иностранного языка посвящены работы таких ученых, как М.В. Архипова [1], [2], И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.К. Маркова, Н.В. Шутова [1], [2] и других. Общепризнанной целью обучения иностранному языку считается обучение ему как средству общения, широко используя при этом принцип коммуникативной направленности. Исходя из этого, процесс обучения английскому языку для специальных целей должен проходить посредством вовлечения учащихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию.

Коммуникативно-ориентированное обучение ставит перед преподавателем непростые в методическом смысле задачи, требующие систематичной и кропотливой работы. Для реализации данного типа обучения необходимо учитывать особенности профессиональной деятельности того контингента учащихся, который овладевает английским языком. Используя данный подход, можно наблюдать улучшение мотивации слушателей корпоративного сегмента и их академических результатов.

Ученые предлагают свои технологии повышения мотивации слушателей корпоративного сегмента к изучению иностранного языка для специальных целей. Например, В.Н. Крутиков предложил пути развития положительной мотивации: создание имитационных и социально-игровых моделей; создание дидактических условий, побуждающих учащихся в условиях диалога к активному использованию всех имеющихся у них на данный момент знаний; реализация принципа превышения уровня сложности над уровнем подготовки студентов. Другой исследователь, Дж. Хармер, выявил условия, влияющие на внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка: «физические условия» (количество человек в аудитории, атмосфера); методы обучения; стиль преподавания; «правильно подобранный» уровень сложности [9].

Для реализации наиболее эффективных условий развития внешней мотивации преподавателю рекомендуется: формировать ситуации успеха, вознаграждать за успешно выполненные задания, развивать у слушателей

уверенность в их силах; осуществлять контроль знаний. С целью обучения иностранному языку для специальных целей и развития мотивации ряд ученых (А.М. Смолкин, М.М. Новик, И.Г. Абрамова и другие) предлагают использовать активные методы обучения. Активные методы обучения (АМО) – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала [4].

В последние годы часто поднимается вопрос о применении информационных технологий при изучении иностранных языков. С точки зрения психологов компьютерное обучение оказывает значительное влияние на мотивационную готовность к изучению иностранного языка, формирует комфортную атмосферу на занятиях, обеспечивает большую степень интерактивности в общении и адаптированности к нуждам конкретного учащегося [7]. Эффективным стимулирующим и мотивационным средством может стать также просмотр и обсуждение видеозаписей на английском языке на профессиональные темы, беседы с иностранными специалистами носителями языка, их участие в тематических уроках-дискуссиях, привлечение слушателей к оформлению тематических стендов, публичная оценка деятельности наиболее активных из них, диалоги на профессиональные темы, заседания экспертных групп, форумы, «круглые столы». Данные методы должны войти в состав регулярных упражнений, что способствовало бы реализации уже накопленной лексики и грамматики в многообразных ситуациях, приближенных к реальности.

Применение современных технологий обучения английскому языку для специальных целей повышает мотивацию слушателей корпоративного сегмента, развивает их творческую активность, профессиональные компетенции и способствует успешному овладению иностранным языком.

Список литературы

1. Архипова М.В., Шутова Н.В. Психологические возможности использования музыкального искусства в процессе изучения иностранного языка школьниками // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С.68-71.
2. Архипова М.В., Шутова Н.В. К проблеме использования специально организованного музыкального воздействия в учебном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 3. С. 171.
3. Кудашев И. С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики / И.С. Кудашев. Helsinki: Helsinki University Translation Studies, 2007. 444 с.
4. Левина Л.М. Обучение критическому мышлению на уроке иностранного языка. Н. Новгород: НГЛУ, 2005.
5. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Клопова Ю.В. Использование технологии «учебная фирма» при обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 166-173.

6. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 3.
7. Солопова Е. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения. Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Елец, 2008. 20 с.
8. Филиппова С.Ю., Шапиро Э.Д. Некоторые итоги эксперимента по внедрению смешанного обучения в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова // Язык и языковое образование в современном мире: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 13 апреля 2016 года / Под ред. Е.Е.Беловой. Н.Новгород: Мининский университет, 2016. С.266-268.
9. Harmer J. The Practice of English Language. Pearson Education Limited, 2007. 448с.

Ж. О. Соловская
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной работе рассматривается вопрос о межкультурной компетенции преподавателя иностранного языка, в частности, такие понятия, как диалог культур, культурное познание, толерантность.

Abstract: The present article deals with the issue of cross-cultural competence of a foreign language teacher, it particularly discloses the notions of dialogue of cultures, cultural cognition and tolerance.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, диалог культур, преподавание иностранных языков, толерантность.

Key words: cross-cultural competence, dialogue of cultures, foreign language teaching, tolerance.

Межкультурная компетенция складывается из множества критериев, которыми должен обладать преподаватель иностранного языка. Однако не существует конкретных стандартов, где бы это было отражено.

Компетенция – это обладание знаниями в том или ином вопросе, которые позволяют судить о чём-либо. Компетенция преподавателя в первую очередь связана с персональными способностями, то есть его знания, навыки и умения.

По определению М.А.Абдуллаевой межкультурная компетенция определяется как действие, в котором нужно иметь способность с помощью людей из других культур вместе решать проблемы. Это определённая восприимчивость иной, чем собственной, культуры.

Межкультурная компетенция заключается в способности воспринимать другие культуры (ценности, мировоззрение и менталитет других народов), а так

же умения взаимодействия с представителями других культур. От навыков и умений преподавателя во многом зависит уровень знаний учащихся.

Однако существует проблема именно в недостатке знаний о культуре народа изучаемого языка, при этом имея высокую языковую компетенцию. Уровень подготовки будущих преподавателей не должен ограничиваться лишь "книжной" базой. Преподаватель должен постоянно совершенствоваться, находить новую информацию в предмете изучения и вносить её в программу урока. Компетенция – процесс непрерывный.

В процессе обучения преподаватель должен осознавать те межкультурные барьеры, с которыми придётся столкнуться ученикам при изучении иностранного языка. Поэтому в первую очередь он должен воспитывать в учениках толерантность и приемлемость культурных различий.

Цель преподавателя – научить умению понимать и анализировать культуры других народов, а так же умению сопоставить, сравнить, найти сходства и различия между культурами, умению принимать существующие культурные различия.

В своих работах, Л.В.Гусева указывает, что студента необходимо научить, обнаружив эти различия, отнестись к культурному конфликту как конструктивному фактору, требующему активного поиска точек соприкосновения, устранения непонимания и развития сотрудничества, что и является частью межкультурной компетенции.

Ученики в свою очередь должны понимать, что принимая чужую культуру и изучая её в процессе межкультурного взаимодействия, так же приносят и свою культуру в другую страну. Ведь именно при общении с представителями других народностей происходит не что иное, как "диалог культур", взаимное принятие культуры друг друга. Диалог – это корень и основание всех иных определений человеческого бытия, общий принцип понимания (П.В.Сысоев).

Чтобы осуществлять подобную коммуникацию, учитель должен обучить своих учеников способности грамотно ориентироваться в иноязычной среде. Однако при изучении иностранных культур зачастую возникают проблемы, которые преподаватель должен уметь грамотно решить. Для этого необходимы навыки компетенции познания – это знания, необходимые для аргументации преподавателем своих доводов. Этот навык и есть основа культурной компетенции.

Большинство межкультурных проблем, как в кругу учащихся, так и во всём обществе в целом, возникает из-за недопонимания культурных различий. В компетенции учителя так же должно входить умение искоренять подобные ситуации. Ведь это влияет на людское восприятие, и неправильное понимание ситуации может привести к масштабным последствиям.

При правильном культурном воспитании учащиеся будут осознавать свою причастность, ответственность и роль в общечеловеческих проблемах.

Культурное недопонимание так же возникает из-за политических конфликтов, в результате которых происходит обострение международных отношений. Но это не повод прекращать интересоваться национально-

культурными особенностями, обычаями и традициями. Ведь конфликт пройдёт, а отрицательные взгляды, возникшие под влиянием политической обстановки, останутся на долгие годы. А в дальнейшем из-за культурной неприязни могут возникнуть новые более масштабные конфликты.

Преподаватель должен воспитывать в учениках толерантность, чтобы в дальнейшем это благотворно отразилось на международных отношениях.

Такое культурное образование приведёт к сплочению народов вне зависимости от их национально-культурных различий.

Список литературы

1. Абдуллаева М.А. О межкультурной компетенции учителя иностранного языка высшей школы. Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. 2014. № 3(40).
2. Алекберова И.Э., Сувилова А.Ю. К вопросу о межкультурной компетенции преподавателя иностранного языка. Вестник РМАТ. 2015. №4.
3. Гусева Л.В. Ситуации межкультурного общения как средство развития межкультурной компетенции студентов по направлению «туризм» (уровень: бакалавриат). Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
4. Емельянова Н. А., Воронина Е. А. Из опыта интегративного обучения навыкам межкультурной коммуникации в контексте подготовки современного специалиста [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
5. Медведева Т.Ю., Кривоногова А. С. Требования к оцениванию результатов подготовки обучающихся вуза в условиях компетентностного подхода в практико-ориентированной реализации образовательных программ [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
6. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке. Язык и культура №2(6), 2009.

Е.В. Соловьева,

Т.Г. Проворова

Дзержинский филиал РАНХиГС, г. Дзержинск

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: Статья предлагает к обсуждению опыт разработки комплекса методов исследования мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка в профессионально-ориентированном аспекте. В комплексе представлены такие методы как анкетный опрос, наблюдение, глубинное интервью и другие.

Abstract: The article is intended to describe the experience of working out of research methods of non-linguistic universities students' motivation for learning a foreign language in professional-oriented aspect. Questionnaire survey, observation,

depth interview and other methods are given complex consideration.

Ключевые слова: учебная мотивация, профессиональная мотивация, методы исследования, анкетный опрос, наблюдение, глубинное интервью.

Key words: learning motivation, professional motivation, research methods, questionnaire survey, observation, depth interview.

Современный взгляд на мотивацию студентов как на совокупность факторов, опосредующих эффективность процесса обучения иностранным языкам, предусматривает учет различных подходов к пониманию ее природы и сущности. К примеру, учитывают различия между внутренними побудительными ресурсами, актуализирующимися в процессе обучения и внешним стимулированием со стороны преподавателя или учебного коллектива, между мотивацией успеха в обучении и избеганием неудач, различают познавательный и прагматический интерес к предмету и т.д. [1, с. 9-15; 4]

В тоже время стремление студента неязыкового вуза к расширению лексических и грамматических знаний, совершенствованию речевых умений представляется целесообразным рассматривать, принимая во внимание его ориентацию на будущую профессиональную деятельность, так как именно она выступает наиболее вероятной сферой реализации коммуникативных умений выпускника. Это, в свою очередь, обеспечивает взаимосвязь учебной мотивации с профессиональной, затрагивает вопросы профессиональной социализации [3, с. 182-186].

Исследование мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых вузов в профессионально-ориентированном аспекте, с учетом того, что предметом исследования выступают технологии обучения иностранному языку, способствующие развитию мотивации к изучению языка и профессиональной мотивации, обуславливает комплексный подход к выбору методов и разработке инструментария. Анализ научной литературы, отечественного и зарубежного опыта исследований учебной и профессиональной мотивации позволяет спроектировать соответствующую специфике исследования систему методов. Кратко представим ее компоненты.

Самоанализ студентов и выявление ряда параметров учебной и профессиональной мотивации могут быть представлены в виде анкетного опроса. Респондентами выступают студенты неязыкового вуза, проходящие обучение иностранному языку по программе подготовки неязыкового профиля. В рамках экспериментальной и контрольной групп предусмотрена сплошная выборка по количеству студентов не менее 15 человек в каждой группе. Для соблюдения основных принципов самоанализа анкета разработана как анонимная, с максимальным количеством вопросов закрытого и полужакрытого типов, в ряде случаев допускающих возможность внесения дополнительных вариантов ответа. Вопросы анкеты отражают следующие параметры исследования: наличие интереса к дисциплине и его причины, наличие и характер трудностей, предпочтения относительно форм и технологий проведения практических занятий, ассоциирование иностранного языка с

будущей профессией, готовность работать по выбранной профессии и др. Метод анкетного опроса эффективен при получении статичных данных, но не позволяет произвести анализ динамики развития мотивации, регистрации признаков. К тому же данные самоанализа, как субъективное мнение студентов, требуют объективного подтверждения [4; 5] Данные о показателях, уровне и факторах мотивации студентов целесообразно также регистрировать в ходе наблюдений с фиксацией в журнале наблюдения в соответствии с выбранными единицами наблюдения и заданными параметрами, к примеру, с различными проявлениями активности и инициативности в ходе практического занятия, наличием и характером вопросов к преподавателю и т.д. Исследовательскую работу со студентами дополняет комплекс диагностических процедур, в частности лексико-грамматическое тестирование, латентная диагностика уровня речевых умений в формате устного и письменного контроля в ходе специально организованных заданий [6]. Особым компонентом в этом блоке исследовательских методов выступает анализ устных и письменных анонимных отзывов студентов о практических занятиях.

Экспертное мнение представлено данными анкетного опроса преподавателей иностранного языка (выборка случайная, респонденты – преподаватели вузов Нижегородской области, стаж не менее 10 лет) и глубинных интервью с работодателями (выборка случайная, респонденты – руководство HR-отделов компаний международного уровня бизнеса и проектов Нижегородской области).

Преподаватели иностранного языка выступают носителями экспертного мнения об успешности применения тех или иных технологий, форм, приемов, средств обучения иностранному языку в плане мотивации студентов. Преподаватели также трансляторы опыта личных наблюдений за факторами, способствующими и препятствующими эффективному обучению иностранному языку и формированию профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов. По возможности метод анкетного опроса преподавателей целесообразно сочетать с элементами неформализованного опроса, свободной беседы, что позволит получить более детальную информацию.

Статус иноязычной коммуникативной компетенции в числе квалификационных требований к выпускникам неязыковых вузов, претендентам на прохождение стажировок и замещение вакансий, а также требуемый уровень развития основных видов речевой деятельности определяется, прежде всего, мнением работодателей. Представители HR-отделов источники глубинной информации о необходимом и достаточном уровне владения иностранным языком, востребованности иноязычной коммуникативной компетенции в тех или иных сферах профессиональной деятельности, актуальных ситуациях иноязычного общения. Эти аспекты и должны быть включены в перечень программирующих глубинное интервью вопросов.

Список литературы

1. Бобрицкая Ю.М. Методика формирования и развития мотивации к

изучению иностранного языка у студентов неязыкового вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. СПб, 2015. 25с.

2. Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В., Няголова М. Д. Психодиагностика в системе работы по профессиональному самоопределению студентов, будущих педагогов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 1.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: «Логос», 2008. 384с.
4. Королева Е.В., Маслова А.В. Управление мотивацией с использованием технологии с использованием технологии учета и развития параметров индивидуального стиля учебной деятельности// Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сб. статей по материалам Международной научно-практической конференции. Н.Новгород: НГПУ им.К.Минина. 2015. С.171-176.
5. Королева Е.В., Кручинина Г.А. Развитие памяти учащихся при обучении лексической стороне речи на уроках английского языка // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/02/78428> (дата обращения: 15.02.2017).
6. Кручинина Г.А., Фролова С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося по изучению английского языка. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 211-219.

Е.В. Соловьева

НГПУ имени К.Минина, г. Н.Новгород

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

***Аннотация:** В статье анализируются особенности применения интерактивных технологий в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Особое внимание уделяется роли интерактивных технологий в формировании учебной и профессиональной мотивации студентов в соответствии с современными подходами к обучению иностранным языкам.*

***Abstract:** The article deals with the peculiarities of using interactive technologies in foreign language teaching to students of non-linguistic universities. Special attention is paid to the role of interactive technologies in formation of learning and professional students' motivation according to the modern foreign language teaching approaches.*

***Ключевые слова:** интерактивные технологии, активные методы обучения, обучение в сотрудничестве, профессионально-ориентированное обучение, кейс-технологии, игровые технологии.*

***Key words:** interactive technologies, active methods of teaching, cooperative learning, professional-oriented teaching, case technologies, game technologies.*

Результаты освоения дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, сегодня связывают с профессионально-личностным развитием, осознанием социальной значимости будущей профессии. Актуальность такого видения подтверждает и факт укрепления статуса иностранного языка в условиях глобальных коммуникаций, осуществляемых в современном обществе. В частности, изменились требования работодателей к уровню владения иностранным языком выпускников неязыковых направлений подготовки. Иноязычная коммуникативная компетенция сегодня не просто дополнительное преимущество выпускника, стажера, соискателя, а базовый элемент его квалификации.

Важнейшим из многообразия факторов, препятствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции, соответствующей требованиям работодателей, представляется отсутствие у студентов неязыковых вузов мотивации к изучению иностранного языка и языковому саморазвитию, которое на практике может выражаться в отсутствии осознания роли иностранного языка, интереса к непрофильной дисциплине и включенности в процесс обучения ради зачета или оценки [3, с. 224-233; 6, с. 262-268]. Подтверждают эту точку зрения и данные авторского исследования опыта преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, на неязыковых направлениях подготовки. (Метод – анкетный опрос, выборка случайная, респонденты – преподаватели вузов Нижегородской области – НГТУ, РАНХиГС, НГПУ, стаж не менее 10 лет, время проведения опроса – октябрь 2016 года). Более 80% респондентов отмечают, что, несмотря на способность опытного преподавателя стимулировать студентов к учебной активности, внутренняя мотивация студента выступает главным фактором успеха обучения. Кроме того, около 72% респондентов подчеркивают важность профессионально-ориентированного подхода к преподаванию иностранного языка или обеспечения связи с потребностью в деловой и профессиональной коммуникации, реализуемой через практику взаимодействия представителей учебной группы.

Анализ научной литературы и данных исследования опыта преподавания позволяет предположить, что интерактивные технологии, с одной стороны, могут рассматриваться как средство развития учебно-познавательных мотивов и интереса студентов к дисциплине «Иностранный язык», с другой стороны, как способ активизации профессионально-познавательных мотивов, стремления студентов к саморазвитию [7; 8].

Под интерактивными технологиями понимают такие, которые обеспечивают взаимодействие представителей учебно-профессионального сообщества. Интерактивные технологии относят к активным формам обучения, когда студент становится активным субъектом познавательного процесса и напрямую взаимодействует с областью осваиваемого опыта. В то же время отмечают, что интерактивные технологии, в отличие от просто активного обучения, основаны на более широком взаимодействии студентов не только с

преподавателем, экспертом, но и с другими обучающимися, на доминировании активности студентов. Интерактивные технологии также ассоциируют с обучением в сотрудничестве, обращая внимание на возможности взаимного обучения и обмена практическим опытом [2, с. 1-3; 6, с. 10-16].

Особенности интерактивных технологий отвечают требованиям компетентностного и коммуникативного подходов, сочетаются с идеями профессионально-ориентированного обучения через создание на практических занятиях условно деловых или профессиональных ситуаций общения, коммуникативных условий, приближенных к реальной жизни [1, с. 46-48].

Интерактивному характеру обучения, применительно к иностранному языку, соответствуют, прежде всего, игровые и кейс-технологии. В тоже время к интерактивным технологиям также относят проект, дискуссию, тренинг, мастер-класс, экскурсию и др. [2;8].

Кейс-технологии, к примеру, кейс-стади, предполагают моделирование и анализ ситуаций, соответствующих профессиональным потребностям студентов, активизируют применение студентами различных способов познания, взаимного обсуждения и принятия решений. Игровые технологии, к примеру, профессионально-ориентированные ролевые игры, позволяют воссоздавать практические ситуации и соответствующую им систему взаимодействия, обеспечивают коммуникативно-мотивированное поведение студентов [1, с. 217-222; 7, с. 9-26]. Игровые технологии, в отличие от кейс-технологий, более динамичны и представляют собой имитацию практики, акцентированы на развитие умений и навыков, а кейс-технологии – на поиск проблемы, заложенной в практической ситуации или ее разрешение [2, с. 4-10].

Анализ роли и специфики интерактивных технологий позволяет предположить возможность их интегрированной реализации, в том числе в партнерстве с работодателями, в целях мотивации студентов к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку в формате как аудиторной, так и внеаудиторной работы. Этот вопросы представляют научный интерес и практическую ценность.

Список литературы

1. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества, человека «Дубна». 2012. №2. С. 1-18.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: «Логос», 2008. 384с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2002. 512с.
4. Казначеева С.Н., Бондаренко В.А. Специфика мотивов изучения иностранного языка студентами неязыковых направлений Мининского университета [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3.
5. Ковалева А.В. Интерактивные педагогические технологии при обучении иностранных учащихся лексике русского языка: автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 2015. 24с.
6. Кобышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб: КАРО, 2008. 192с.

7. Королева Е.В. Психологические условия развития учебной деятельности у будущего учителя начальной школы как основы его профессионализма: автореф. дис. канд. психол. наук. Н.Новгород, 2008. 22с.
8. Королева Е.В., Маслова А.В. Управление мотивацией с использованием технологии учета и развития параметров индивидуального стиля учебной деятельности // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сб. статей по материалам Международной научно-практической конференции. Н.Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2015, С.171-176
9. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3.

*Е.М. Соломина,
М.В. Архипова
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород*

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В данной статье прослеживается развитие понятия «мотивация» в работах зарубежных ученых от античных времен до 21 века.

Abstract. The article deals with the problem of motivation and establishes its theories starting with the ancient period and up to the 21th century.

Ключевые слова: мотивация, мотив, потребности, побудительные факторы, источник мотивации.

Key words: motivation, motive, needs, motivating factor, source of motivation.

Для многих зарубежных ученых проблема мотивации была и остается наиболее острой и актуальной. Несмотря на обилие исследований по данной теме, проблема мотивации не может считаться решенной в силу своей многогранности и сложности.

В данной работе мы проследили развитие понятия «мотивация» в работах зарубежных ученых от античных времен до 20 века. С античных времен великие мыслители, задавались вопросом мотивации, а именно что побуждает человека к тем или иным действиям. Сократ считал, что каждому свойственны желания, потребности, стремления. Основная мысль заключается вовсе не в том, каковы стремления человека, а в том, какое место они занимают во всей его жизни. Древнегреческий философ Аристипп является основоположником такого направления в философии как «гедонизм», согласно которому единственными мотивами поступков людей являются возможность удовлетворения своих потребностей. Аристотель рассматривал мотивацию как результат функции «влечений», которая, как известно, всегда была связана с каким-либо результатом или целью. Цель создавалась или предлагалась в ходе

мыслительного процесса, сопровождающего восприятие, память или воображение. Т.Гоббс считал, что базовыми моральными побудительными факторами человека является стремление к самосохранению и собственной целостности. Р.Декарт связал источник мотивации поведения и знания человека с самим человеком. При этом на первое место в философии выдвинулись человеческая личность и изучение человеческого сознания.

К. Левин, сторонник гештальтпсихологии, разработавший методику экспериментального изучения мотивов, понимал их как нечто самостоятельное. Как представителями гештальтпсихологии понималась категория образа, так К. Левиным в "теории поля" понималась категория мотива.

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Впоследствии этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

Основой активности индивида, с точки зрения бихевиоризма, является некоторая потребность или нужда организма, вызванная отклонением физиологических параметров от оптимального уровня. По мнению большинства классических бихевиористов, основным механизмом мотивации является стремление организма снять, снизить напряжение, вызванное возникшей нуждой (Hull C. L, 1929). С ходом времени главный постулат бихевиористов «стимул – реакция» был оспорен необихевиористами (Э. Толмен, Б. Скиннер, К. Халл), по мнению которых формула поведения должна быть следующей: стимул (независимая переменная) – промежуточные переменные – зависимая переменная (реакция). Среднее звено (промежуточные переменные) – не что иное, как недоступные прямому наблюдению психические моменты: ожидания, установки, знания. А. Маслоу определял мотивацию как особое состояние; универсальную характеристику практически любого организмического состояния [4].

Одна из наиболее популярных концепций 19-20 веков была психоаналитическая теория мотивации З.Фрейда. Он считал, что людьми, в основном, управляют подсознательные психические силы, формирующие их поведение и подавляющие различные влечения. Одним из последователей З.Фрейда является К.Юнг, который считал, что коллективное бессознательное является основой индивидуального бессознательного, которое играет существенную роль в поведении индивида. По мнению А. Адлера, стремление к совершенству, а не к удовольствию, является основным элементом, который мотивирует человека. Из зарубежных исследований 20 века можно отметить теории мотивации Д. Берлайна, И. Аткинсона, К. Берча, Э. Даффи и др., которые отличаются различными трактовками данного понятия.

Таким образом, проблема мотивации, несмотря на продолжительный период истории, в течение которого она была исследована, остается до сих пор актуальной и значимой.

Список литературы

1. Архипова М.В. Психологические аспекты проблемы мотивации (прошлое и настоящее) // Вестник Университета (Государственный университет

- управления). 2011. № 19. С. 4-6.
2. Архипова М.В., Жерновая О.Р. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации современных школьников при изучении иностранного языка // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 6-1. С. 177-179.
 3. Белова Е.Е. Языковое образование: достижения и проблемы // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 25.
 4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478с.
 5. Смолоник О.В., Шутова Н.В. Сравнительный анализ мотивов изучения иностранного языка у современных студентов // Казанский педагогический журнал. 2016. №4 (117). С.168-171
 6. Смолоник О.В., Шутова Н.В. Экспериментальное исследование отношения студентов к изучению иностранного языка на разных этапах обучения // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 2. С.673-677.

И.Н. Федорова
ЧГУ им. И.Н. Ульянова, г.Чебоксары

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация: *Преподавание латинского языка иностранным студентам в медицинском вузе имеет свою специфику. С какими проблемами приходится сталкиваться иностранным студентам? Погружение в языковую среду или дифференцированный подход? В любом случае высокий уровень знаний по латыни – основа для успешного овладения медицинской терминологией.*

Abstract: *Teaching the Latin language to foreign students at the Medical University has its own specifics. What are the problems faced by foreign students? Is it language immersion or differentiated approach? In any case, high competence in Latin is the basis for successful mastering of medical terminology.*

Ключевые слова: *латынь, преподавание, медицинская терминология*

Keywords: *Latin, teaching, medical terminology.*

Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова на протяжении многих лет активно развивает международную сферу деятельности, в том числе и привлечение иностранных студентов для обучения. В 2016 году наибольшее число иностранных студентов приехали в Чувашию из бывших союзных республик: Таджикистана, Узбекистана, Туркмении. Если еще пару лет назад иностранных студентов было 1-2 в группе, то сейчас набраны целые группы по 16 человек. В связи с этим актуальной задачей для университета является организация эффективного процесса обучения иностранных студентов, который бы обеспечивал высокое качество образовательных услуг и позволял эффективно реализовывать современные концепции преподавания медицинских специальностей. Эта задача является

комплексной и многоплановой. В этом году впервые на медицинском факультете появилось преподавание всех предметов на английском языке. В рамках данной статьи мы не будем рассматривать эту возможность обучения, а обратимся к проблемам, возникающим на занятиях по латыни при выборе иностранными студентами образовательной программы на русском языке.

Иностранцев студентов, обучающихся на медицинском факультете, либо обособляют в отдельные группы, либо добавляют по 2-3 человека в группы русских студентов. Считается, что, погружившись в языковую среду, иностранцам проще овладеть не только нормами русского литературного языка, но и профессиональными знаниями. С одной стороны, это действительно так, но с другой – все значительно сложнее. По нашим наблюдениям, студенты-иностранцы держатся обособленно, в разговоре между собой переходят на родной язык, а во время занятий не успевают записывать материал и часто переспрашивают. По материалам анкетирования, в котором приняли участие 42 иностранных студента I курса медицинского факультета, выяснилось следующее.

Во-первых, среди опрошенных 25 человек (60%) обучались в школе на родном языке (таджикском, узбекском) и считают русский язык иностранным. 23 человека хотели бы дополнительно заниматься русским языком.

Во-вторых, 38 студентов отметили, что иногда не успевают записывать материал на занятиях, 13 не всегда понимают задания. Некоторые стесняются читать вслух, боятся ошибиться в ответе, поэтому ждут подсказки от соседа.

На занятиях по латинскому языку наибольшую сложность вызывает овладение грамматическими нормами: выбор падежного окончания, согласование прилагательных (30 студентов). 10 человек испытывают трудности при заучивании терминов, 9 – при выписывании рецептов.

Лишь 5 человек из опрошенных ответили, что они хотели бы учиться в группе, состоящей только из иностранных студентов. Мотивируют они это тем, что среди своих им комфортнее. 24 человека хотели бы учиться в русской группе, так как в ней уровень знаний выше. И тринадцати безразлично, в какой группе учиться, лишь бы были хорошие отношения среди одногруппников.

Нравственному воспитанию студентов ЧГУ, привитию норм взаимовыручки, толерантности уделяется много внимания. Т.С. Игнатьева в своей статье отмечает: «... развитие нравственной культуры у студентов медицинских вузов – это многогранный, сложный и постоянно развивающийся процесс...» [1, с. 106].

Для того чтобы помочь иностранцам адаптироваться в группе (особенно это касается англоязычных студентов, приехавших из Египта, Ливана, Сирии и т.д.) мы пытаемся назначать кураторов из русскоязычных ребят, распределяя конкретные задачи обучения. Например, один помогает сдать зачет по чтению, другой объясняет систему склонения, третий проверяет новую лексику. Так принцип «Docendo discimus» («Обучая – учимся») реализуется на практике.

Конечно, понятно желание студентов-иностранцев заниматься в русской группе, для них это дополнительная возможность улучшить язык. Но для обучения латыни уже необходим базовый образовательный уровень, на

занятиях просто не хватает времени на объяснение грамматических норм русского языка. Латынь – профессиональный язык врачей, за 2 семестра будущим медикам предстоит не только выучить множество новых слов (900 за год), но и научиться конструировать и переводить клинические термины, освоить правила написания рецептов. Поэтому нам больше импонирует работа в однородных по уровню начальной подготовки группах. Это дает возможность выбирать задания различной степени сложности, замедлять или ускорять темп занятия.

Список литературы

1. Игнатъева Т.С. О проблеме развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов / Т.С. Игнатъева // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 106-109.

С.Ю. Филиппова

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г.Н.Новгород

РАЗВИТИЕ "НАВЫКОВ 21 ВЕКА" ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ "РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ"

Аннотация: Статья посвящена развитию «навыков 21 века» на занятиях по практике английского языка в ВУЗе. Рассматривается содержание навыков обучения и самообразования, информационной, медиа- и технологической грамотности, а также навыков самостоятельности и построения карьеры.

Abstract: The article is devoted to developing 21st century skills at English language classes at University. The skills include learning skills, information-, media- and technology-literacy skills, and also life and career skills.

Ключевые слова: навыки 21 века, практика английского языка

Key words: 21st century skills, practical English language classes

С развитием новых технологий, ускорением темпа жизни и появлением новых видов коммуникации становится очевидным, что на передний план выступают некие новые, кардинально отличающиеся от прежних, необходимые для «новой» жизни навыки. Их нельзя не учитывать при планировании и проведении занятий по практике языка вообще (как English as a Second Language, так и English for Specific Purposes), так и, в частности, для направлений подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Суммируя упоминания «новейших навыков», можно составить их обобщённый перечень, а затем проследить, по какому пути следует пойти, чтобы соответствовать требованиям времени.

При всём многообразии подходов к классификации этих навыков (см, напр., соответствующую статью в «Википедии») выделяются три крупных «блока», на которые их можно в целом подразделить: это learning and innovation skills ((само)образование и инновационная деятельность), digital literacy skills

(цифровая грамотность) и *career and life skills*, что можно условно перевести как «навыки самостоятельности и построения карьеры».

В некоторых источниках (см., напр., [2]) встречается деление так называемых «навыков 21 века» на *learning skills* (навыки обучения и самообразования), *literacy skills* (грамотность) и *life skills* (жизненно важные навыки). К навыкам обучения и самообразования, кроме упомянутых ранее критического мышления и коммуникативных навыков, авторы относят *creative thinking* (творческое мышление) и *collaborating* (взаимодействие в коллективе). Направление подготовки «Реклама и связи с общественностью» предполагает, что обучающийся исходно обладает некоторыми творческими способностями, подлежащими дальнейшему развитию. Это способствует вовлечению студентов в учебный процесс, дополнительно повышая их заинтересованность, давая возможность проявить себя, в частности, при подготовке презентаций, проектов, выступлений самого разного рода. В этих же видах деятельности не может не развиваться навык взаимодействия в коллективе. Чаще всего подготовка, например, крупного проекта является результатом деятельности целой группы студентов, в рамках которой каждый студент отвечает за отдельный аспект и должен обеспечить согласованность своей части с проектом в целом.

Примером такого рода проектов может быть групповая презентация знаменитых зарубежных университетов, где каждая группа готовит информацию о конкретном университете. При подготовке такого проекта развиваются и *information literacy* (информационная грамотность), т.е. выбор информации в соответствии с темой, задачами, уровнем группы/аудитории, *media literacy* (медиа-грамотность), т.е. способность анализировать СМИ как источники данных, и *technology literacy* (технологическая грамотность), т.е. способность использовать новые технологии для достижения целей своей работы, в данном случае – умение создать компьютерную презентацию, способную заинтересовать аудиторию и довести до её сведения нужную информацию.

Хорошо знакомая аббревиатура ИТ (*information technologies*, информационные технологии) уступает место аббревиатуре ИКТ (*information & communication technologies*, информационные и коммуникационные технологии). Смещение акцента в сферу общения (*communication*) отражает становление отдельной, «цифровой» реальности, в которой живут и общаются всё больше и больше людей. Специалист по рекламе должен успевать следить за новшествами в этой реальности, за всеми новинками рынка, а в идеале – предвосхищать их.

Возникает необходимость целенаправленного развития навыка *problem solving*, то есть способности предвидеть возможности решения проблемы ещё до её возникновения (недаром в статьях авторов, пишущих по-английски, так часто встречается эпитет “*proactive*” (активный, инициативный). Впрочем, подобное качество важно уже при прохождении собеседования при приёме на работу и, естественно, развивается (должно развиваться) в процессе освоения профессии, с накоплением опыта и развитием интуиции. Естественно, этот

навык оказывает влияние и при обучении иностранному языку, особенно в ситуациях делового общения и изучения примеров поведения в конкретных ситуациях (конфликт в коллективе, падение доли продаж на рынке, неудачная рекламная или PR кампания): необходимо в дополнение к развитию чисто речевых навыков и способностей побудить студента мыслить «наперёд», не бояться высказывать своё мнение и отстаивать его.

Следующий навык, который необходимо и возможно развивать на занятиях по практике языка – communication skill (коммуникативный навык), который особенно нужен в процессе ведения переговоров. Это способность договариваться, приходиться к компромиссному решению, искать аргументы «за» и «против», чётко и понятно излагать свою точку зрения, напр., в эссе типа “argumentative”, монологе на заданную тему, групповом обсуждении, дебатах.

Не менее важным качеством является critical thinking (критическое мышление, критический подход к информации в условиях, обратных ситуации «информационного голода»). Принимая во внимание огромные объёмы информации, которые необходимо переварить, осмыслить, отбор самого важного, нахождение правдивой информации (о человеке, политической ситуации, и т.д.) становится особенно сложным.

Кроме упомянутых ранее leadership skills (развитие качеств лидера), упоминаются flexibility (гибкость), initiative (инициативность) и social skills (навыки общения). Данные навыки развиваются не только в проектной деятельности, но и в повседневном деловом общении, в частности, при подготовке к собеседованию при приёме на работу.

Поскольку жизнь предъявляет к молодому человеку в его профессиональной деятельности такие высокие требования, то и преподаватель должен им соответствовать.

При этом интересно отметить, вслед за Tsisana Palmer [1], что нигде не встречается понятие «навыки учителя (teacher’s skills)» девятнадцатого, двадцатого, или любого другого века. Сейчас нередки ситуации, в которой студенты используют цифровые устройства для ведения дневников (блогов), написания литературных произведений, создания видеofilмов и т.д., то есть превращают технологические новшества в новую среду общения друг с другом и внешним миром, в то время как преподаватели, вместо того, чтобы повернуться лицом к этим навыкам и использовать их, полностью их игнорируют. Другого пути, кроме изучения технологий, которыми пользуются студенты, и овладения ими, чтобы поставить их на службу обучения, в частности, иностранному языку, не дано. Преподавателю не остаётся ничего иного, кроме того, как взять их на вооружение, начать общаться со студентами в Сети, показывая им, как можно создавать презентации, реализовать различные проекты и т.д.

Список литературы

1. Palmer, T. 15 Characteristics of a 21st Century Teacher, [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher>, свободный. Загл. с экрана. Яз. англ.
2. Thoughtful Learning [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://k12.thoughtfullearning.com>, свободный. Загл. с экрана. Яз. англ.

3. Иорданский М.А., Мухин Н.А. Учебные компьютерные тренажеры – важный класс новых образовательных продуктов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 2.
4. Смирнова Е.В. О внедрении образовательных инноваций в вузе // Великие реки' 2011. Труды конгресса 13-го Международного научно-промышленного форума: в 2-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2012. С.115-116.
5. Смирнова Е.В. Формирование лингво-профессиональной компетенции в системе уровневой подготовки // Великие реки' 2014. Труды конгресса 16-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2014. С. 213-215.

Л.В. Чернова
ЧГУ им И.Н.Ульянова, г. Чебоксары

К ВОПРОСУ О ВЛАДЕНИИ НОРМАМИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** Речь учителя по любому предмету выполняет важную роль в учебном процессе. Для учителя иностранного языка она является средством его обучения. Поэтому владение нормами речевого поведения – это необходимая составляющая профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Без высокой языковой подготовки, без речевых навыков и умений он не сможет обучать иностранному языку.*

***Abstract.** Teacher's speech in any subject plays an important role in the learning process. For a foreign language teacher it is a means of teaching it. Therefore, mastering the norms of speech behavior is a necessary component of the professional activity of a foreign language teacher. A teacher will not be able to teach a foreign language without high language training, without developed speech skills and abilities.*

***Ключевые слова:** речь учителя, языковая подготовка, речевое поведение, речевые навыки и умения.*

***Key words:** speech of the teacher, language training, speech behavior, speech skills and abilities.*

Педагогическая профессия занимает особое место среди других профессий по своей социальной значимости и специфичности. Предметом деятельности педагога становится другой человек со своим характером, мировоззрением, внутренним миром. Поэтому в педагогической профессии нужно учитывать индивидуальность, неповторимость каждого из субъектов деятельности (учитель-ученик) [2]. К тому же к педагогу предъявляются определенные, высокие, профессиональные требования.

Качество образования напрямую зависит от личности учителя. Называют

ряд профессиональных качеств, обеспечивающих успешное педагогическое общение учителя с учащимися [6]. В частности, к ним относятся:

- коммуникативные качества;
- творческое мышление, гибкость ума;
- умение поддерживать обратную связь в общении;
- умение управлять своим психическим состоянием, голосом, мимикой и жестами;
- умение прогнозировать психологические ситуации;
- спонтанность и способность к импровизации.

Учитель является воспитателем, организатором и оратором. А что касается учителя иностранного языка, то без высокой языковой подготовки, без речевых навыков и умений, он не сможет обучать своему предмету. Речь учителя по любому предмету выполняет важную роль в учебном процессе. А для учителя иностранного языка речь – его средство обучения. Поэтому владение нормами речевого поведения – это необходимая составляющая профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Речь учителя должна быть нормативной, свободной от сленга, выразительной, ясной и понятной, аутентичной и приспособленной для малоподготовленного слушателя и придерживающейся строгой логической последовательности в изложении, плавно переходя от одного вопроса к другому [4, с. 80]. Ей должны быть присущи хорошая дикция и правильное словесное ударение.

Следует отметить, что без единства языка и культуры, обучение иностранному языку не может быть полным [1, с. 17]. Учитель должен стремиться к усвоению учащимися элементов культуры народа, язык которого они изучают. Ему необходимо обучить их осуществлять межкультурное общение с соблюдением норм и правил речевого поведения, принятых в стране изучаемого ими языка. Поэтому учитель должен сам знать и соблюдать правила речевого поведения, стараться приблизить его к стандарту, установленному речевыми идеалами в стране преподаваемого языка. Несоблюдение правил речевого поведения может привести к недоразумениям и казусам.

Учитель должен быть дружелюбным, терпимым, вежливым, внимательным, приветливым, активным слушателем и умелым собеседником. Он должен уметь похвалить, поощрить, установить контакт между учениками и способствовать обмену информацией между ними. А речь учителя должна являться примером для подражания.

Задачей учителя является создание на уроке условий, при которых учащиеся стремились бы к общению и имели бы возможность развивать свои речевые навыки. Учитель при этом контролирует и направляет процесс общения, принимая во внимание особенности каждого своего ученика. Учитель должен всячески способствовать установлению контакта между учениками, обмену информацией, предусмотренной темой общения, ориентироваться на индивидуальные особенности, формировать активное отношение к незнакомому материалу [3, с. 129].

Будут ли заинтересованы учащиеся в изучении иностранного языка, и превратится ли их интерес в движущую силу, которая поможет им сохранить

этот интерес на протяжении всего обучения, во многом зависит от учителя [5]. Правильное и красивое произношение, грамотно построенная речь, скромное поведение, интеллигентность, умение пошутить, сняв тем самым напряжение в классе, умение создать дух здорового азарта и победы. При грамотном сочетании всех этих факторов есть возможность достигнуть реального конечного успеха в изучении учащимися иностранного языка.

Список литературы

1. Архипова О.В. О роли латинского языка в современном обществе / О.В. Архипова // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2015. С. 17-20.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. С. 124.
3. Игнатъева Т.С, Антонова Н. А. Обучение студентов-медиков пониманию и переводу оригинальных текстов по специальности без словаря / Т.С. Игнатъева, Н.А. Антонова // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы. Материалы VIII Международной учебно-методической конференции. Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2016. С. 126-130.
4. Игнатъева Т.С, Антонова Н. А. Языково-стилистические средства логико-смысловой ориентации в медицинском научном тексте. / Т.С. Игнатъева, Н.А. Антонова // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2016. С. 76-83.
5. Чернова Л.В., Федорова И.Н. Факторы, способствующие успешности изучения иностранных языков в школе / Л.В. Чернова, И.Н. Федорова // Инновации в подготовке учителя иностранного языка: теория и практика. Н. Новгород: Изд-во Мининского ун-та, 2014. С. 264-267.
6. Чернова Л.В., Федорова И.Н. Значимость предмета «Латинский язык» и основы медицинской терминологии» для студентов медицинского факультета / Л.В. Чернова, И.Н. Федорова // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2015. С. 279-283.

С.В. Чернышов

НУДО «Детский гуманитарный центр», г.Н. Новгород

А.Н. Шамов

НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ МЕДИУМ

Аннотация: В целях достижения реального партнерства в диалоге культур, исключения гегемонии одного языка и установления

монокультурализма языковое образование должно направить усилия на формирование и развитие плюрилингвистической компетенции. Она представляет интегративную способность, которая обеспечивает готовность обучающегося к использованию нескольких языков в коммуникации с целью решения различных социальных проблем. Плюрилингвизм предусматривает употребление нескольких языков одним человеком и одновременно.

Abstract: *In order to achieve real partnership in the dialogue of cultures, to avoid the hegemony of one language and to establish monoculturalism language education should strive to form and develop the plurilinguistic competence. The plurilinguistic competence is an integrative ability and willingness of the student to use several languages in the conditions of intercultural communication. In the ethnographic pedagogy plurilingualism is considered as usage of several languages by one person according to the circumstances of communication at hand for the purpose of coping with different social problems.*

Ключевые слова: *языковое образование, компетентностная парадигма, культурно-образовательная парадигма, лингвокультура, плюрилингвизм, плюрилингвистическая компетенция, мультикультурная модель взаимодействия, коммуникативная конкурентноспособность*

Key words: *linguistic education, competence-based paradigm, cultural paradigm, linguistic culture, plurilingualism, plurilinguistic competence, multicultural interaction model communication competitiveness*

Одно из направлений образования, требующего существенного пересмотра целей, содержания, разработки новых методов и технологий обучения и воспитания, оценки достигнутых за предыдущие периоды результатов образовательной деятельности выступает *языковое образование в сфере преподавания неродных языков*.

Языковое образование представляет собой сложное и многоаспектное явление. Н.Д. Гальскова рассматривает языковое образование как: 1) ценность; 2) процесс; 3) результат и 4) система [2].

Ценности представляют собой результаты материальной и духовной деятельности людей, обладающие общественно-полезной значимостью для функционирования личности на разных уровнях общественных систем. Они являются «элементами нравственного воспитания, важнейшими составляющими внутренней культуры человека, которые, выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе» [1].

Иностранный язык выступает средством познания окружающего мира, средством освоения разнообразных материальных, духовных ценностей человечества и отдельных культур. Вместе с тем сам язык представляет особую ценность как хранителя и распространителя общечеловеческой, национальной и этнической культуры. Изучаемый язык можно рассматривать и как образовательный механизм личностного развития и гармонизации каждого отдельного индивида. Иностранный язык представляет и средство доступа, и

средство обмена научно-практическим опытом с другими странами, народами, научными коллективами.

Языковое образование в сфере преподавания неродных языков в России прошло сложный и тернистый путь. Такой путь обусловлен социально-политическими и экономическими трансформациями российского общества конца 20-го столетия: изменениями общественно-политической системы, переходом к рыночной экономике, внедрением реформ по либерализации различных общественных институтов, изменением ментальности граждан и общества в целом и т.д.

Каждый раз языковое образование строго и стойко отвечало социальному заказу общества и государства, реализуя поставленные перед ним цели. За последнее время был осуществлен переход к компетентностной парадигме в преподавании. Получили научное обоснование и широкую практическую реализацию новые подходы к обучению языкам (коммуникативный, социокультурный, когнитивный, компетентностный). В настоящее время разработаны ФГОСы нового поколения; реализовано раннее обучение иностранным языкам; широко внедряются мультимедийные, социальные, исследовательские, проектные технологии, технология «языковой портфель» для создания иноязычной образовательной среды. Проводится определенная работа по раскрытию концепция профессионально-ориентированного обучения профильных классах и гимназиях, в технических и гуманитарных вузах страны.

В качестве приоритетных направлений культурно-образовательной политики государства обозначены: 1) усиление и расширение влияния российской культуры в иностранных государствах; 2) сохранение единого культурного пространства как фактора национальной безопасности и территориальной целостности России; 3) содействие формированию гармонично развитой личности, способной к активному участию в реализации государственной культурной политики; 4) сохранение культурного наследия и создание условий для развития культуры; 5) использование культурного потенциала России в интересах международного сотрудничества; 6) продвижение международного имиджа России как страны с богатейшей традиционной и динамично развивающейся культурой и др.

Сфера преподавания иностранных языков функционирует в соответствии с социальным заказом государства, реализуя общую государственную стратегию развития российского общества. Наступило время, когда необходимо: 1) провести корректировки в целевых ориентирах политики языкового образования; 2) наметить перспективы развития данной сферы образовательной деятельности.

Современное языковое образование в сфере преподавания неродных языков как ценность должно быть обращено: 1) на интеграцию культур, поддержание культурного диалога; 2) на распространение собственной культуры в иноязычных лингвокультурных социумах; 3) на формирование толерантного отношения и понимания культурных ценностей другого народа и пропаганда собственных культурных ценностей.

С учетом сложившихся обстоятельств языковое образование должно:

- 1) сосредоточить сегодня свое внимание на поиске компромисса между интеграцией культур и сохранением национально-культурной идентичности;
- 2) обеспечить условия, препятствующие распространению релятивизма, утверждающего обособленность культур друг от друга и предполагающего возможность культурного развития только в рамках родного лингвокультурного социума, и языковой экспансии.

В целях достижения реального партнерства в диалоге культур, в целях исключения гегемонии одного языка и установления монокультурализма языковое образование в России должно направить свои усилия на формирование и развитие *плюрилингвистической компетенции*. Она представляет интегративную способность и готовность обучающегося к использованию нескольких языков в условиях межкультурной коммуникации одновременно.

Плюрилингвизм рассматривается в этнопедагогике как употребление нескольких языков одним человеком. Данное понятие отличается от понятия многоязычия. Общество плюрилингвизма сформировано из людей, способных высказаться на различных уровнях компетенции на нескольких языках. А многоязычное общество состоит из одноязычных индивидов, не знающих язык другого.

Формирование данной компетенции у обучающихся сводится к обращению к мощному потенциалу, скрытого в диалоге культур, к сохранению национальной идентичности россиян. Такая работа позволяет создать качественно новую мультикультурную модель взаимодействия. Она предполагает сосуществование и развитие разных культур. Все культуры сохраняют свою самобытность, но вступают на практике в равноправную интеракцию.

Важным аспектом современного языкового образования как ценности выступает: 1) его направленность на развитие личностного потенциала обучающихся; 2) расширение их социальной, политической и экономической свобод; 3) создание конкурентоспособной личности.

В рамках языкового образования следует рассматривать понятие «коммуникативная конкурентоспособность обучающихся». Такое качество в человеке представляет его интегративную способность. Она раскрывается и проявляется в системе ключевых компетенций. Сами же компетенции формируются в ходе языкового образования. Они дают личности возможность реализации и дальнейшего расширения ее коммуникативных возможностей.

Развитие конкурентоспособной личности, по мнению Л.М. Митиной, связано с развитием рефлексивной личности. Такая личность способна: 1) организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях; 2) обладает новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях [4, с. 115].

Изучение иностранных языков и культур способствует: 1) расширению информационных границ; 2) предоставлению обучающимся практически неограниченных возможностей по преобразованию самого себя; 3) развитию

внутренних резервов, оценке своего «Я» в глобальном информационном мире. Личность нового типа все это вбирает в себя, «впитывает». За счет этого повышается ее конкурентоспособность в обществе [6].

Полноценное формирование личности, создание условий для ее духовного и нравственного развития на базе ценностей русской культуры возможны лишь при воспитании уважительного отношения к языкам и культурам других народов, благодаря овладению общечеловеческой культурой, благодаря присвоению культурных ценностей других стран и народов. Важно самоопределение личности в собственной культуре. Правильно говорил П.В. Сысоев в свое время об этом. Самоопределение наступает через культурную осведомленность студентов, через знания существующих вариантов языков и культур, через их анализ и сравнение, через выявление преимуществ родной культуры [5, с. 15].

В настоящее время возникает потребность провести модернизацию содержания языкового образования на концептном уровне. Данный уровень в организации учебного материала предполагает не просто привнесение количественных и качественных изменений в содержание отдельных тем, ситуаций, учебных текстов. Здесь важно наполнение содержания языкового образования совокупностью новых смыслов. Такие смыслы обеспечивают: 1) целостность восприятия обучающимися национальных картин мира; 2) анализ средств концептуализации родной и иноязычной национальных картин мира; 2) оценку их значимости в формировании и развитии самосознания, гражданской идентичности.

Значимым аспектом в модернизации содержания языкового образования служит развитие личностного потенциала обучающихся, их культурная самоидентификация, их коммуникативная конкурентоспособность. Указанные характеристики обнаруживают себя через: 1) установление взаимосвязей формируемых в ходе обучения компетенций, раскрытия их содержания с учетом новых целей образовательно-культурной политики государства; 2) разработку четких качественных и количественных критериев комплексной оценки их сформированности.

Ситуация в России сегодня такова, что, фактически присоединившись к общеевропейской системе оценки языковой компетенции на институциональном уровне, многие УМК по изучению иностранных языков используют иные системы оценки, например, шкалу уровней владения иностранными языками, разработанную Европейской ассоциацией экзаменационных советов по иностранным языкам (The Association of Language Testers in Europe – ALTE) или уровни базовых учебных курсов таких, как: Headway, Cutting Edge, English File, True to Life, Reward и др. Принятая на общеевропейском уровне система оценки языковой компетенции не совпадает с уровнями, заложенными в используемых в реальном учебном процессе УМК. Это вносит определенные трудности: 1) мешает реализации целей обучения; 2) создает у обучающихся мнимое представление о своих реальных достижениях во владении иностранными языками.

Данное обстоятельство требует от языкового образования обратить

особое внимание на вопросы разработки прагматического аспекта обучения иностранным языкам. Такой аспект предполагает формирование и развитие целого комплекса способностей, обеспечивающих высокую степень эффективности и результативности межкультурного диалога.

В когнитивно-развивающем плане перспектива развития языкового образования в сфере преподавания неродным языкам видится во внедрении в учебный процесс комплекса подходов, получивших за рубежом названия Project-based Learning, Problem-based Learning, and Inquiry-based Learning. Названные подходы для отечественной системы языкового образования интересны тем, что они раскрывают и развивают в будущем учителя иностранных языков проблемное творческое мышление обучающихся, обеспечивают высокий уровень его коммуникативной компетентности.

Важным вопросом в иноязычной подготовке занимает реализация широко пропагандируемого сегодня принципа обучения на протяжении всей жизни (Life Long Learning – LLL). Такой вид обучения направлен на формирование универсальных учебных действий. Это целый комплекс действий, включающих: 1) умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами; 2) знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения (личностные УУД); 3) целеполагание, планирование, прогнозирование, оценку (регулятивные УУД); 4) общие учебные и логические действия; 5) действия постановки и решения проблем (познавательные УУД); 6) умение интегрирования в группу сверстников, найти общее и различное и построить общение с учетом интересов каждого, умение учитывать позицию партнера по общению или деятельности (коммуникативные УУД) и др. [3].

Актуальным аспектом современного языкового образования в сфере преподавания неродных языков как ценности выступает профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам.

Ситуация в образовательной сфере сегодня такова, что вузы обязаны ассоциировать себя с единым образовательным пространством. Недостаточный уровень профессиональной иноязычной компетенции ученых и специалистов является существенным препятствием для их профессиональной деятельности в любых областях знания в современном глобальном мире.

Отсюда очевидна значимость дальнейшего развития сферы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, перспективы которого нам видятся, в частности, в использовании новых интеграционных подходов. Одним из таких подходов, например, мог бы выступить подход, получивший за рубежом название Content and Language Integrated Learning (CLIL). Его суть – параллельное усвоение той или иной профессиональной области знания и иностранного языка одновременно, служащего средством передачи содержания выбранной предметной дисциплины, на базе развития когнитивных способностей обучающихся и способностей к межкультурному взаимодействию [7].

CLIL-подход использует язык как проводник для изучения предметного содержания дисциплины, а предметное содержание выступает в роли

дидактического средства в изучении языков.

Для лингвистического образования важно обеспечить преемственность в обучении языкам, как на разных уровнях его изучения, так и внутри каждого уровня. Особую значимость преемственность приобретает в системе непрерывного профессионального образования. Это особенно значимо в свете изменений, связанных с установлением трех институциональных уровней в подготовке специалистов.

В российском языковом образовании сегодня востребованы научно-технологические решения по организации логически выстроенного объединения процессов овладения обучающимися профессиональными и лингвистическими знаниями, формированием соответствующих навыков и умений.

Российское лингвистическое образование всегда отличалось: 1) собственной траекторией языкового и речевого развития; 2) направленностью на духовное воспитание личностей молодых выпускников, их гражданственности; 3) возможностью использования языка как особого средства (медиума) для достижения разных целей от воспитательных – до прагматических. Как видим, изучаемый иностранный язык рассматривается как особый инструмент в другой деятельности. Такой подход желательно реализовывать и дальше. Он может реализовываться сегодня в разных образовательно-культурных плоскостях (средах).

Языковое образование в России на современном этапе должно: 1) провести глубокий анализ своего развития, начиная с начала 20-го столетия; 2) дать объективную оценку накопленного научного и методического опыта обучения языкам и культурам; 3) приступить к обновлению целей обучения иностранным языкам в современных условиях; 4) поставить новые акценты в достижении заданных целей, обусловленных сложившимися социальными, политическими и экономическими условиями, и обратить внимание на прагматические аспекты в достижении целей; 5) уточнить тактики в достижении обновленных целей (определение широкого круга решаемых задач, выбор приемов, стратегий, средств обучения, средств оценки результатов обучения); 6) создать адекватные условия для достижения обновленных целей в иноязычном образовании; 7) обеспечить осознание и прием всех обновленных целей со стороны участников (субъектов и объектов) учебного процесса и использовать их как средство мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии: наука о ценностях образования / Н. А. Асташова // Педагогика. 2002. № 8. С. 8-13.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
3. Миронова О.А. Роль метапредметных связей в формировании универсальных учебных действий учащихся школы / О.А.Миронова // Материалы международного научно-практического форума. Н. Новгород:

ФГБОУ «НИРО», 2015. С. 128-133.

4. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. М.; Воронеж, 2002. 400 с.
5. Сысоев П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П.В.Сысоев // Иностранные языки в школе. 2004. №4.
6. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление / Р. А. Фатхутдинов. М.: ИНФРА-М, 2000. 312 с.
7. Coyle D. A. 'A vision for CLIL: past, present and future action' / D. A. Coyle // CLIL Conference, March 2nd, Anglo-European School, Bishop's Stortford, UK 2007.

А.А. Швецов
НГТУ им Р.Е. Алексеева, г.Н. Новгород

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ТЕРМИНА «КОНЦЕПТ» ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** Соотношение языковых и неязыковых знаний, концептуальной и лексико-семантической информации представляет собой одну из самых сложных проблем современной лингвистики. Эта проблема в свою очередь разбивается на ряд других: определение концепта и значения языковой единицы, их соотношение, вопросы формирования значения и смысла с точки зрения системы языка и его функционирования, связь языковых значений с энциклопедическим знанием и культурной самоидентичностью и др. В связи с этим, сложившийся в дидактике концептный подход должен учитываться при формировании терминологического аппарата студентов технического вуза в системе иноязычной подготовки.*

***Abstract:** The correlation between linguistic and non-linguistic knowledge, conceptual and lexical-semantic information is one of the most complex challenges of modern linguistics. This challenge is summarized in terms of other issues: concept and language unit correlation, their meaning, problems of sense and meaning formation from the point of view of language system and language functioning, linguistic meanings relations to encyclopedic knowledge as well as cultural self-identity, etc. In view of this, the modern didactics concept approach should be taken into account when forming the terminological system for teaching engineering students foreign languages.*

***Ключевые слова:** концепт, гештальт, скрипт, представление знаний, фреймовая семантика, лексическое значение, категоризация*

***Key words:** concept, gestalt, script, knowledge representation, frame semantics, lexical meaning, categorizing*

Термин «концепт» в настоящее время – один из наиболее употребительных терминов в языкознании, когнитивной лингвистике,

психолингвистике, социальной психологии, культурологи, философии, литературоведении. В современных условиях данный термин получил распространение в дидактике, прежде всего – при рассмотрении проблем содержания обучения иностранному языку. Это связано с безусловным признанием языка фактом культуры и современной трактовкой обучения иностранному языку как обучения иноязычной культуре. В дидактике высшей школы в настоящее время сформировался концептный подход как продуктивная основа профессиональной подготовки лингвиста [3]. При этом необходимо заметить, что «концепт» – это и один из наиболее проблематичных и слабодефинируемых терминов, поэтому возникает необходимость теоретического анализа данного термина, уточнения сущности и трактовок концепта, рассмотрения его характеристик для эффективной реализации в процессе обучения иностранному языку.

При описании и анализе внешнего мира и явлений природы первенство в своей науке отдаётся соображениям «физического» смысла, а вычислениям, формулам отводят лишь служебную, подчиненную роль. Требования физического смысла, т.е. акцент на концептуальной стороне проблемы, призванной ответить на вопросы, какие упрощения оправданы и разумны, что в каких случаях применимо, и основанной на понятиях инвариантности, симметрии, законах сохранения, принципах неопределенности, дополненности, запретов и т.п., обладают здесь не просто приоритетом по сравнению с выбором того или иного варианта математического расчёта, а высшим приоритетом.

На каждом уровне свои закономерности, своя традиция описания и соответствующие универсальные понятия и варианты, операциональные представления для разнородных величин и т.п. Для физики – это законы сохранения, принципы запрета, фазовые переменные, вектор состояния, энергия и т.д.; для управления – субъект и объект управления, принцип обратной связи, информация, код, память и управляющее воздействие; для информатики – код, программа, алгоритм, информационные объекты, атрибуты, данные и т.п.

Рассматривая язык как общий когнитивный механизм, когнитивная лингвистика решает вопрос о структурах репрезентации знаний и процедурах их обработки, о природе процедур, регулирующих языковое восприятие, об организации семантической памяти и ее роли в языковом восприятии. Понятно, что категории значения, смысла, концептуального содержания лингвистических единиц оказываются в фокусе исследований. Они становятся когнитивными (познавательными) единицами, которые формируют образное восприятие мира человеком и в этом качестве входят в состав концептов, когнитивных схем (фреймов), сценариев-скриптов, прототипов и т.д.

Концепт был в средневековье одним из «камней преткновения» для схоластической мысли. Концепт тогда рассматривался в контексте общения людей между собой и с Всевышним. Один из средневековых схоластов, например, считал, что имена по своей природе не входят в обозначаемую ими вещь, однако, существуют в силу их «налагания» на вещи. И это самое

«налагание» даётся людям свыше. Концепт, иными словами, есть идея (как у Платона), смысл вещи. А позднее сложилось понимание концептов как имён, как особых «психологических образований», несущих с собой какую-либо смысловую функцию.

Современные представления о концепте весьма разнообразны. Тем не менее, прослеживается некая тенденция в его трактовке. Концепт предстаёт как некий идеальный объект, как «сгусток культуры», как «квант знания», как «единица ментальности» данной культуры. Концепт имеет двойственную природу: он репрезентирует и отдельную вещь, и одновременно нечто общее, что присуще целому ряду вещей; концепт выполняет важнейшую в познании функцию категоризации явлений и процессов окружающего мира.

Можно сказать, что в современной литературе существует два подхода к проблеме определения концепта: первый из них – узкий, а второй – широкий, и они различаются не столько объёмом, сколько его качеством. Сторонники первого подхода определяют «концепт» как самую общую, в высшей степени абстрагированную, но конкретно репрезентируемую языковому сознанию идею «предметы» в совокупности всех его валентных связей при чём как идею, отмеченную национально-культурной маркированностью [2]. Основное, что отличает сторонников такого подхода к концепту – это отсутствие в нём прототипического образа; термин «концепт» употребляется ими только применительно к абстрактным сущностям, типа «воля», «счастье», «любовь» и т.д.

Сторонник же широкого подхода считают, что наряду с концептами, представляющими абстрактные сущности существуют так называемые предметные или предметно-образные концепты, которые, можно сказать, фиксируют в известном смысле национально-культурное своеобразие того или иного общества или общества, находящегося на тех или иных этапах своего развития. Применительно к русской культуре такими предметными концептами могут быть концепты: «матрёшка» (в Японии – дарума), «колобок», «ванька-встанька». «Буратино» (в Италии – Пиноккио) В китайской культуре это прежде всего Великая Китайская стена, панда, китайские палочки, и т.п.

Среди сторонников подобного широкого подхода следует назвать Ю.С. Степанова, Е.С., Кубрякову, В.И. Карасика, и др. Они подчёркивают, что концепт в отличие от понятия включает в себя не только описательно-классификационные, но и чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики. Другими словами, концепты не только мыслятся, но и переживаются.

Разумеется, само слово «концепт» является калькой с латинского «conceptis»- понятие. Однако, понятие и концепт далеко не синонимы. Если понятие принадлежит к сфере логики, то концепт тяготеет к культурологии. Понятие – это скорее сгусток рациональной части концепта, где наглядно-образные аспекты оставляются за скобками. В современной науке есть целый ряд терминов, близких по смыслу к концепту, но не тождественных ему. Среди них не только «понятие», «категория», но и такие сравнительно новые термины, как «фрейм» и «гештальт».

Сложилась определённая типология концептов по принятым когнитивным сообществом признакам: 1) мыслительные картинки (конкретные зрительные образы – собака «немецкая овчарка»); 2) схемы (менее детальные образы – дом как жильё); 3) гиперонимы (весьма абстрактные образы – дерево); 4) фреймы (совокупность хранимых в нашей памяти ассоциаций – Новый год); 5) инсайты (знания о функциональной предназначенности предмета – вилка); 6) сценарии (знания о сюжетном развитии событий – роды); 7) калейдоскопические концепты (совокупность сценариев и фреймов, связанных с переживаниями и чувствами – счастье) [1].

И.А. Стернин и Т.В. Быкова выделяют три разновидности концептов: представления, гештальты и понятия. Фреймы и сценарии при этом являются разновидностями гештальтов. Теория гештальтов была впервые выдвинута в когнитивистике Лакоффом, под которыми он понимал глубинное содержание единиц языка, фиксирующее целостность объекта. Глубинность гештальта проявляется в разных аспектах: на поверхностном уровне гештальт реализуется в разных смыслах, и только специальные изыскания могут установить их единство. Лакофф показал, что спор и война описываются в одних и тех же терминах и значит, мыслятся одинаково, т.е. связаны с одним и тем же гештальтом. Гештальт как вид концепта представляет собой закреплённый словом целостный образ, совмещающий динамические и статические аспекты отображаемого объекта или явления. Типичными гештальтами являются концепты, например, таких лексем, как «очередь», «игра», «деньги», «любовь», «судьба», «искренность» и т.д.

Во фреймовой семантике фреймы призваны организовать структуры данных иерархически. В этих структурах аккумулируются знания об определённой стереотипной ситуации или о классе объектов. Фрейм, по мнению, М. Минского, который ввёл этот термин в научный оборот, выполняет функцию организации представлений, хранимых в памяти человека. Иными словами, фрейм – это структура данных для представления стереотипных ситуаций, особенно при организации данных больших объёмов памяти. Фрейм – это единица, организованная вокруг некоего концепта. Она включает не только данные, которые всегда справедливы к предполагаемым ситуациям, но и некие пустые узлы или, по терминологии М.Минского, слоты-щели, заполняющиеся конкретными данными из той или иной практической ситуации. Подводя какую-нибудь ситуацию под фреймовую структуру, мы предугадываем, что ещё может встретиться в данной ситуации или в тексте, который её описывает. По мнению, Н.Болдырева, концепт «фрейм» представлен в значении слов, связанных ассоциативными связями с другими словами и лексико-семантическими группами. Например, университет – это аудитории, лекции, студенты; рынок – это торговец, ряды, продукты, деньги, покупатели; театр – это гардероб, сцена, актёры, касса [7].

Кроме фреймов выделяются схемы событий, сценарии или скрипты. Скрипт – один из типов структур сознания, выполняющий некое специальное задание в обработке естественного языка; привычные ситуации описываются скриптом как стереотипные смены событий. Скрипт состоит из нескольких

актов или эпизодов, каждый из которых дробится на более удобные единицы, а их значение зависит от культурных и социальных факторов.

Психологическое единство человечества, помимо прочего, означает также, что при одинаковом индивидуальном опыте разных субъектов у них формируются идентичные модели мироустройства, следовательно, любое последующее восприятие идентичных объектов будет порождать и идентичные смыслы. Используя фразеологизмы русского и английского языков, проиллюстрируем данную мысль концептами разных типов.

Мыслительная картинка (с элементами сценарности)

«Большое яблоко» (англ. «The Big Apple» – о Нью-Йорке, Карман России – о Нижнем Новгороде

The snowball effect – эффект снежного кома

bubble economy – экономика “мыльного пузыря”

Схема

«Схематическая» перспектива ожидаемого события во времени

When pigs fly – когда рак на горе свиснет (т.е. никогда)

In the middle of nowhere – у чёрта на куличках

Фрейм

Black swan (“чёрный лебедь») – аналог в русском языке «белая ворона»

Сценарий

«Ехать в Тулу со своим самоваром» – английский аналог «to carry coals to Newcastle» («возить уголь в Ньюкасл»)

Показаны различия в содержании концепта при тождестве его типа в сознании носителей разных языков. Рассуждая о психологическом единстве человечества, нельзя не упомянуть и гипотезу о существовании набора общих для всех языков концептов.

Концепты-примитивы (базисных насчитывается около 30 [4]), которые по мнению многих маститых когнитологов являются врождёнными, позволяют человеку строить аналогии, обобщать, находить сходства. Иначе говоря, в познании мира человек способен к категоризации предметов и явлений. Концепты, как считается, представляют собой систему, поскольку организованы иерархически (уместно вспомнить 10 категорий Аристотеля). Заложённая генетически в мозгу человека такая система вместе с механизмом генерирования новых концептов позволяет строить гипотезы об устройстве мира [5].

Основа для мышления и языка была заложена в процессе эволюции, по всей вероятности, благодаря скачку, давшему человеческому мозгу некий импульс к обретению способности к вычислению, использованию рекурсивных правил и ментальных репрезентаций. Новая «грамматическая машина», по меткому названию Джэкендоффа [6], позволила усложнять и наращивать языковые структуры для организации (мышление) и передачи (коммуникация) все усложняющихся концептов.

В наши дни, несмотря на красиво сформулированные прикладные задачи типа автоматический анализ текста, автоматическое извлечение смысла, автоматизация понимания терминов и текстов, искусственный интеллект,

искусственное представление знаний (лингвистических и экстралингвистических) и т.п., мы еще мало знаем о том, как система языка с помощью всего двух классов значений (грамматических и лексических) способна устойчиво описывать материальный мир. Все вышеприведённые приложения вряд ли возможны без различения внешнего и внутреннего планов анализа языка. Со времен В.Гумбольдта хорошо известно различие внешней и внутренней формы слова – завоевание лингвистики, которое после работ русского философа Г.Г.Шпета стало общепризнанным. Но после исследований порождающей грамматики Н.Хомского такое различие стало в психолингвистике различием внешних и внутренних (глубинных) структур языка.

Итак, концепт имеет двойственную природу по определению. Эта двойственность может рассматриваться в разных ракурсах: во-первых, концепт – это некое средостение между частным и общим, индивидуальным и коллективным, абстрактным и конкретным; во-вторых, анализ имеющейся литературы свидетельствует, что «концепт» в настоящее время трактуется как нечто, соединяющее, объединяющее образные и логические пласты индивидуального и коллективного; и, наконец, в третьих, концепт как определённая интегральная категория позволяет осуществлять связь между наработками, подходами, методологиями прошлого и будущего, контуры которого, разумеется, пока не достаточно ясно очерчены.

Не претендуя на исчерпывающий анализ положений когнитивной лингвистики, в статье отмечаются наиболее существенные позиции, определяющие трудности понимания концепта при изучении иностранного языка, раскрывающие некоторые особенности концептного подхода в иноязычном образовании студентов технического вуза.

Список литературы

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: дисс. ... д-ра фил. наук. Воронеж, 1997. 330 с.
2. Красных В. В. От концепта текста и обратно (к вопросу о психолингвистике текста) // Вестник Московского университета. Сер. 9: «Филология». 1998. № 1. С. 53-70
3. Макшанцева Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по направлению "Лингвистика и межкультурная коммуникация" в вузе: дисс. ... д-ра пед. наук. Шуя, 2011. 442 с.
4. Черниговская Т. В. Зеркальный мозг, концепты и язык: цена антропогенеза // Искусственный интеллект: междисциплинарный подход. М.: «Интелл», 2006. С. 127-148.
5. Fodor J. The Mind Doesn't Work That Way: The Scope and Limits of Computational Psychology. Cambridge. The MIT Press. 2001.
6. Jackendoff R. Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. Oxford. Oxford University Press. 2002.
7. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge. The Psychology of

Ю.В. Шлыкова

НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

***Аннотация:** Статья посвящена важной проблеме в обучении иностранным языкам. В ней рассматриваются вопросы мотивации, ее роли в образовательном процессе; требования, предъявляемые к организации учебной деятельности детей младшего школьного подросткового возраста. В школьном возрасте происходит спад мотивации к учебной деятельности. Проведено наблюдение, позволяющее установить связь между мотивацией и их оценками по учебному предмету. Статья будет полезна для будущих учителей иностранного языка.*

***Abstract:** The article is devoted to an important problem in teaching foreign languages. It considers the issues of motivation, its role in the educational process, the requirements for the organization of educational activities of primary school children. At school age there is a decline in motivation for learning activities. There has been made an observation which makes it possible to establish a connection between motivation and assessment in the subject. The article will be useful for future foreign language teachers.*

***Ключевые слова:** мотивация учебной деятельности, роль мотивации, младший подростковый возраст, требования, к организации учебной деятельности.*

***Key words:** motivation for learning activity, role of motivation, young teenage, requirements for educational activity organization.*

Одной из важнейших проблем в области образования является учебная мотивация. Террел Белл говорил, что «есть три вещи, которые нужно помнить об образовании. Первая – мотивация. Вторая – мотивация. Третья – мотивация». Психологи и педагоги говорят о том, что именно от мотивации зависит качество выполнения деятельности, ее результат. По мнению И.А. Зимней, мотивация является «запусчным механизмом» всякой деятельности (игровой, учебной, трудовой). Это в равной мере относится и к речевой деятельности на иностранном языке [5, с. 47].

Конечный успех в обучении питает и поддерживает мотивацию. Она делает обучающий эффект на уроках иностранного языка осязаемым, реальным и результативным. Если же успеха нет, то мотивация угасает, что отрицательно сказывается на выполнении всей учебной и познавательной деятельности ребенка [5, с. 5].

Проблема мотивации в школе важна по каждому предмету школьного учебного плана. Это происходит из-за того, что растет число школьников,

которые не хотят решать учебные задачи, возникающие в их учебной деятельности, не видят в их решении пользы для себя. Остро стоит данная проблема в средней и старшей школе. Исследователи вопроса мотивации приводят данные о снижении ее от класса к классу [6, с. 30].

В психологии мотивация рассматривается как сила, которая заряжает энергией и направляет человека к достижению цели. Это делается подобно тому, как сила перемещает объект. Мотивация постоянно движет интеллектуальной энергией человека. Другими словами, мотивация – внутреннее состояние индивида, которое вызывает желание достичь цели, и она поддерживает его усилия в определенном направлении, то есть в овладении разными средствами языка (фонетическими, грамматическими, лексическими) для целей реального общения на изучаемом языке.

Понятие, которое определяет процесс мотивации, называется мотивом. «Мотив – это то, что определяет, побуждает, стимулирует человека к свершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность» [4, с. 3]. Мотивы деятельности, как говорил А.Н. Леонтьев, являются «многогранными понятиями, включающее в себя установки, потребности, интерес, привычки, побуждения, желания» [3, с. 13].

В изучении иностранного языка мотивация имеет не меньшее значение. Р.С. Гарднер указывает на то, что мотивация при изучении иностранного языка имеет четыре аспекта: 1) цель; 2) поведение, требующие усилий; 3) желание достичь цели и 4) отношение [10, с. 8]. В связи с этим можно выдвинуть такую гипотезу: учащиеся, имеющие сильную мотивацию к изучению иностранного языка, проявляют весомый интерес и желание, чтобы им овладеть и, следовательно, получают более высокие оценки, чем те, которые еще не приобрели мотивацию.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира ученика. Она определяется его побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности, связанные с вызовом мотивации со стороны [7, с. 180].

На начальном этапе изучения иностранного языка, как правило, присутствует высокий уровень мотивации. Детям хочется знать иностранный язык, говорить на нем. Для них это что-то «новое и неизведанное». У всех детей есть желание овладеть иностранным языком. Как только начинается процесс овладения языковыми средствами, то многие дети разочаровываются в нем. Их мотивация либо снижается, либо в худшем случае пропадает. В результате чего наблюдается процесс уменьшения мотивации; ослабевают воля, направленная на изучение иностранного языка; снижается успеваемость, которая опять же негативно влияет на процесс мотивации и т.д. [5, с. 6].

У учащихся 5-7 классов несмотря на то, что основной вид деятельности школьников составляет учение, у них преобладают другие интересы: общение со сверстниками, одобрение со стороны учителей. Такой феномен называется «раздвоение потребностно-мотивационной сферы». В данной ситуации ребенок

открыт к общению со сверстниками, но в связи с повышением требований к учебной деятельности, он не в состоянии полностью использовать свой интеллектуальный и эмоциональный потенциал.

Чтобы выявить и сформулировать требования, предъявляемые к организации учебной деятельности детей младшего подросткового возраста, которые формируют их мотивацию, был проведен анализ психолого-педагогической литературы. На основе анализа были сформулированы требования. К требованиям можно отнести: 1) интерес к новому знанию; 2) создание условий для самореализации ребенка; 3) формирование устойчивых представлений о новом знании; 4) опора на эмоционально-оценочный опыт ребенка. Относительно иностранного языка можно сформулировать и такое требование, как «постоянное выполнение рутинной работы». Рутинная деятельность присутствует на уроках иностранного языка постоянно. Объектами усвоения на уроках являются не знания о языковых явлениях, а формирование речевых навыков и умений. На их основе строится иноязычная речь [8, с. 14].

В течение нашей педагогической практики было проведено наблюдение, позволяющее выявить, что мотивация учебной деятельности учащихся и их оценки по изучаемому языку связаны между собой. Наблюдение было проведено в Лицее №8 г. Нижнего Новгорода в 6 «А» классе. Наблюдение велось за учебной деятельностью 14 детей в возрасте 12 лет.

Учащимся группы был предложен ряд заданий, позволяющий проверить их компетенции в английском языке, их заинтересованность в изучении учебного предмета, наблюдать их эмоциональную вовлеченность в постижение изучаемого языка и культуры (Табл. 1).

Таблица 1

Ученик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Мотивация	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-
Оценка за четверть	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	3	3	4	4

Из полученных данных видно: учащиеся, у которых преобладает высокая мотивация, имеют высшую оценку по предмету. Таких детей оказалось 43% от общего количества обучаемых в группе. У детей, у которых уровень мотивации снижен или отсутствует вовсе, имеют среднюю или удовлетворительную оценку. Таких детей в группе составляет 57% от всех испытуемых. Из этого числа 43% детей имеют по языку отметку «4», а 14% занимаются только на отметку «3».

Таким образом, мотивация представляет собой сочетание многих аспектов, составляющих часть профессиональных знаний самого учителя. Учитель должен понимать, что только от него зависит уровень заинтересованности детей к предмету, уровень их учебной мотивация. Фактор мотивации нельзя недооценивать. Мотивация является важнейшим элементом и одновременно инструментом осуществления учебной деятельности на уроках иностранного языка с младшими подростками.

Все современные подходы, принятые в обучении иностранным языкам в школе, учитывают фактор мотивации в изучении учебной дисциплины «Иностранный язык». Учитель иностранного языка со своей стороны данный фактор учитывает, начиная с планирования урока, с момента проектирования целей урока. Далее он учитывает мотивацию в процессе достижения заявленных целей; использует этот мощный психологический фактор с момента оценки речевых продуктов обучающихся. Эмоциональная оценка языковых и речевых достижений детей на уроках иностранного языка выступает затем в роли мотивирующего фактора по достижению целей и задач уже следующего урока по языку.

Список литературы

1. Архипова М.В. Психологические аспекты проблемы мотивации (прошлое и настоящее) // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 19. С. 4-6.
2. Архипова М.В., Жерновая О.Р. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации современных школьников при изучении иностранного языка // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 6-1. С. 177-179.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971. 39 с.
4. Психолого-педагогические условия развития понятийного мышления / сост. Э. Г. Гельфман, С.Н. Цымбал. Томск: Изд-во ТГПУ; Изд-во Том. ун-та. 2003. 240 с.
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
6. Рогова Г.В., Никитенко З.Н. О некоторых причинах снижения интереса к предмету «Иностранный язык» у школьников// Иностранные языки в школе. 1982. № 2. С. 28-30.
7. Фурманова В.П., Шамов А.Н. Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2012. №18. С. 177-188.
8. Шамов А.Н., Познавательная деятельность школьников и формирование лексических навыков разных видов речевой деятельности// Иностранные языки в школе. 2011. №9. С. 10-17.
9. Arkhipova M.V., Belova E.E., Kim O.M., Orlova O.A., Shutova N.V. Experimental study of the leading motives in learning a foreign language. Mediterranean Journal of Social Sciences Vol. 6, No. 6, Supplement 5, December 2015, Special edition, 2014.
10. Jia Guanjie. Educational Psychology [M]. Guangxi: Guangxi Education Press, 1996. p. 22.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Д. А. Бабабекова,
А. В. Малюгина
Воронежский институт МВД РФ,
г. Воронеж

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ОМОНИМИЯ КАК ФЕНОМЕН МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ, СВЯЗАННЫХ С ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПОЛИЦИИ)

Аннотация: В статье рассматривается проблема интерпретации межъязыковых омонимов в аспекте межкультурной коммуникации. Анализируется важность изучения явления межъязыковой омонимии в рамках определенного профессионального направления. Выявляются межъязыковые омонимы, связанные с деятельностью полиции.

Abstract: The article discusses the problem of interlingual homonyms interpretation in terms of intercultural communication. It also examines the importance of studying the phenomenon of interlingual homonymy within a specific professional field as well as identifies cross-language homonyms, related to policing.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межъязыковая омонимия, межъязыковые омонимы, ложные друзья переводчика, семантическое значение, деятельность полиции.

Key words: intercultural communication, interlanguage homonymy, cross-language homonyms, false friends, semantic meaning, policing.

Современная действительность требует от человека многочисленных качеств и компетенций. Способность адаптироваться в быстро изменяющемся мире, эффективная организация времени, высокая культура общения являются сегодня неотъемлемыми компонентами успеха. В условиях международной интеграции, развивающегося сотрудничества в различных социально-экономических областях особое значение приобретают знания иностранных языков, необходимые для осуществления межкультурной коммуникации.

Возрастающая значимость владения иностранными языками, достижения в сфере информационных технологий, в частности, такое программное обеспечение и мобильные приложения, как *Skype*, *Periscope*, *Viber*, *Beam*, *WhatsApp* и др., ставшие более доступными для многих граждан путешествия за границу создают сегодня новые возможности для осуществления диалога культур.

Наряду с многочисленными факторами, способствующими развитию межкультурной коммуникации, есть определенные проблемы, препятствующие ее эффективному осуществлению: политические разногласия между странами,

приводящие к ограничению взаимодействия и снижению сотрудничества, определенные стереотипы по отношению к представителям других культур, различное значение невербальных средств общения в разных культурах и др.

В настоящем исследовании рассматривается языковая компетенция как фактор, влияющий на успешность межкультурной коммуникации, в частности, анализируются трудности интерпретации семантического значения межъязыковых омонимов. Межъязыковые омонимы – это слова двух (или более) контактирующих языков, совпадающие по звуковой и/или графической форме, но различающиеся (в разной степени) по значению [3]. В данном исследовании анализируются межъязыковые омонимы, имеющие отношение к полицейской деятельности.

Несмотря на тот факт что русский и английский языки входят в разные группы языков, (английский язык относится к германским языкам, а русский к восточнославянским языкам) имеет место определенная языковая общность ввиду единства отражаемого в сознании материального мира и общих закономерностей мышления [2]. Международная группа лингвистов из Европы и Америки недавно с помощью специальных программ провела анализ 100 базовых слов в 3700 различных языках, что составило 62% от всех существующих на Земле языков. Ученые пришли к выводу, что у всех языков в мире есть скрытые общие корни. Существуют базовые слова, для произношения которых люди вне зависимости от национальности и места проживания выбирают одни и те же звуки. Ученые подчеркивают, что данное свойство универсально для всего человечества. Это доказывает, что связь между звучанием слова и его значением не случайна [1].

Некоторые языковые единицы, имеющие транснациональную природу, понятны любому человеку независимо от его национальной принадлежности. Существует довольно большая группа интернациональных полицейских терминов, которые встречаются в английском и русском языках: *terrorism* - терроризм, *police* - полиция, *division* - дивизион, *general* - генерал, *lieutenant* - лейтенант и др.

С другой стороны, в разных языках есть такие лексемы, которые одинаково звучат, имея при этом совершенно разные значения, так называемые «ложные друзья переводчика», или межъязыковые омонимы. Именно они часто вызывают проблемы в межкультурной коммуникации.

Изучая явление межъязыковой омонимии, лингвисты создали словари, включающие в себя подобного рода слова, а также их верный и ошибочный перевод. Несомненно, такого рода корпус единиц является бесценным материалом для переводчиков и всех, кто занимается изучением иностранных языков. Перспективным представляется выявление межъязыковых омонимов в рамках определенного профессионального направления, т.к. знание таких единиц позволит избежать ошибок в профессиональной межкультурной коммуникации.

Рассмотрим ряд примеров межъязыковых омонимов, связанных с полицейской деятельностью. Английское слово “troop” (отряд, войско) вызывает в сознании русского человека ошибочную немедленную ассоциацию

со словом «труп» - мёртвым телом человека или животного. Английская лексема “heroine” (героиня) соотносится со словом «героин». Полицейский термин “baton” (палка резиновая) очень похож на русское слово «батон» - хлебобулочное изделие продолговатой формы.

В процессе исследования также выявлены следующие межъязыковые омонимы в английском и русском языках, имеющие отношение к полицейской деятельности: “patron” не патрон, а «шеф, покровитель»; “ammunition” не амуниция, а «боеприпасы»; “corpse” не *воен.* корпус, а «труп»; “council” не консул, а «собрание, совет»; “criminal” не криминал, а «преступный, уголовный»; “expertise” не экспертиза, а профессиональный опыт, компетенция, “mayor” не майор, а мэр (города); “polygon” не полигон, а многоугольник; “resident” не шпион-резидент, а житель (дома, квартала, т.д.).

Такие пары лексем можно встретить в разных языках, например, немецкие слова «Agentur» (агентство), а не «агентура»; «Feldjäger» (военная полиция, военный полицейский), а не фельдъегерь; «Munition» (боеприпасы), а не «амуниция»; «Razzia» (облава, полицейский рейд), а не «рация».

Среди межъязыковых омонимов, связанных с полицейской сферой, есть такие лексемы, которые в одном из своих значений совпадают со значением слова-«ложного друга», но оно не является его основным значением. Например:

первым значением слова «officer» является «должностное лицо», а не «офицер», хотя и в таком смысле оно может быть использовано. Лексема «barrack» не только «барак», но и «казарма». Украинское слово «гвалт» означает не только «гвалт», но и (преступное) насилие; лексема «приклад» — это не только «пример», но и приклад (часть оружия).

Очевидно, что в случае межъязыковой омонимии процесс интерпретации семантического значения иностранного слова проходит сквозь призму знаний родного языка. Являясь потенциальными ловушками, межъязыковые омонимы представляют собой трудный для изучения лексический пласт, так как их верное истолкование зависит исключительно от знания их значений и не подкрепляется ассоциативными связями. Выявление и последующее изучение межъязыковых омонимов, связанных с определенной профессиональной деятельностью, будет способствовать успешности межкультурной коммуникации в профессиональном контексте.

Список литературы

1. Лингвисты признали, что люди во всем мире говорят на одном языке [Электронный ресурс]. URL: <https://riafan.ru/558065-lingvisty-priznali-chto-lyudi-vo-vsem-mire-govoryat-na-odnom-yazyke> (дата обращения: 18.12.2016).
2. Малюгина А.В. Типы фразеологических концептов и способы их контекстной репрезентации: автореф. дис. канд. филол. наук / Малюгина А.В.; [Воронеж. гос. ун-т]. Воронеж., 2007. 23 с.
3. Федорчук Е.В. Межъязыковая омонимия и паронимия в близкородственных языках: автореф. дис. канд. филол. наук / Федорчук Е.В.; [Моск. пед. гос. ун-т]. М., 2001. 19 с.

ФУНКЦИИ АУДИТОРНОГО ДИСКУРСА ПРИ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

***Аннотация:** Статья рассматривает реализацию возможностей профессионального общения преподавателя иностранного языка в аудитории со студентами технического вуза как с целью контроля понимания прочитанного, так и стимулирования мышления студентов по теме текста.*

***Abstract:** The article considers possibilities of professional communication realization between a teacher and higher technical school students in the classroom in order to control and deepen text comprehension as well as to stimulate students' thinking process while reading in a foreign language.*

***Ключевые слова:** аудиторный дискурс, профессионально-ориентированное чтение, контроль понимания текста, мышление на английском языке.*

***Keywords:** classroom discourse, reading for specific purposes, text comprehension, foreign language thinking.*

Под аудиторным дискурсом (classroom discourse) понимается общение преподавателя иностранного языка (ИЯ) со студентами в аудитории. В широком смысле аудиторный дискурс – это специфический язык общения преподавателя-неспециалиста со студентами – будущими специалистами в той или иной технической отрасли по вопросам содержания иноязычного текста. Уже из самого определения видны следующие проблемы, связанные с этой методической категорией, а именно: разрыв между низкой предметной компетенцией преподавателя ИЯ и языковой подготовкой студентов технического вуза, нерешенность отбора профессионально-ориентированных текстов для чтения по уровню аутентичности. Немаловажный интерес представляет также вопрос о функциях аудиторного дискурса, как компонента формирования метакогнитивной осознанности (metacognitive awareness), thinking about thinking в противоположность метаязыку – language about language. (В психологии метакогнитивную осознанность часто определяют как метакогнитивную компетентность.) Метакогнитивная осознанность является сравнительно новым термином в методике и представляет собой способность студента осознанно воспринимать информацию текста, анализировать ее, делать выводы, что требует определенных метакогнитивных умений [1, 8, 10].

Очевидно, что непосредственными функциями вербального взаимодействия преподавателя со студентами в учебных условиях являются следующие: 1) проконтролировать понимание читаемого, помочь студентам осмыслить содержание текста, 2) растолковать («снять») возможные языковые трудности, и, 3) в конечном итоге, встроить новую информацию в информативную основу обучаемых, обогатить их знанием новой

профессиональной терминологии на английском языке.

Внимание к языку классного обихода остается неизменным как для европейской, так и американской методики обучения ИЯ вот уже не менее полувека (Дж. Хармер, Л. Бейкер, Энн Джонс, Ф. Ханкинз и др.). Сам термин «аудиторный дискурс» был предложен Джереми Хармером в 90-х годах прошлого века. Он рассматривал аудиторный дискурс как отдельный жанр и определил его основные особенности, а именно: модифицированный английский язык, ограниченное использование лексики по изучаемой специальности, упрощенная грамматика [9].

С чем это связано?

Прежде всего, как мы уже упоминали выше, со слабой предметной компетенцией преподавателя ИЯ, который (а точнее, которая) владеет различными специальностями технического вуза весьма поверхностно и чувствует себя неуверенно в той или иной обсуждаемой технической теме. В попытке найти выход ряд методистов, например, А.Л. Назаренко [4] предлагает обучать английской терминологии студентов технических вузов на научно-популярных текстах.

К чему это приводит? В своё время С.К. Фоломкина предлагала вообще использовать искусственно сконструированные тексты на технические темы для овладения английским профессиональным языком [5], так называемое моделирование учебных текстов. Использование научно-популярных текстов на английском языке, конечно, облегчит жизнь преподавателя ИЯ, его профессиональное общение со студентами. Однако не стоит забывать, что большинство научно-популярных текстов представляют собой описания и пригодны, в основном, для перевода и пересказа, но не для выхода на дискуссию, написания аннотации и т.д. В конечном итоге окажется, что студент технического вуза за все время пребывания в стенах *alma mater*, так никогда и не встретится с реальным аутентичным текстом на английском языке по своей специальности. Возможно, он будет знать английский язык в той или иной степени, но вряд ли у него разовьется вкус к чтению аутентичных статей и монографий в своей последующей профессиональной деятельности.

Мы убеждены, что современное иноязычное чтение выглядит достаточно значимым в представлении студентов только, если оно осуществляется на аутентичных текстах, что, как показывает наш собственный опыт, резко повышает мотивацию чтения.

Второе ограничение аудиторного дискурса определяется языковым уровнем студента. Неравномерность владения английским языком студентами заметна на занятии и в самом классе, и при переходе от группы к группе. На наш взгляд, преподаватель может и должен научиться преодолевать ее в процессе вербального взаимодействия со студентами. Еще Джереми Хармер отмечал обязательную модифицированность языка классного обихода, что проявится в вопросно-ответной деятельности на занятии. Использование преподавателем дифференцированных вопросов к тексту в зависимости от уровня языковой подготовки студентов, от формируемой стратегии чтения, этапности понимания читаемого будет формировать и разный уровень

проникновения в содержание иноязычного аутентичного профессионально-ориентированного текста [2].

Правильно организованный аудиторный дискурс неизбежно приведет студентов не только к глубокому пониманию прочитанного, но и заставит их осмыслить проблемы, изложенные в аутентичном тексте на английском языке, с позиций имеющихся фоновых знаний и представлений, а самое главное – научит их думать на английском языке.

В свое время И.А. Зимняя предлагала ввести в качестве вида речевой деятельности (РД) думание. По мысли И.А. Зимней, «...думание (размышление) правомерно определять как вид РД, если его рассматривать как своеобразную форму взаимодействия человека с самим собой» [3, с. 40]. По ее мнению, «думание часто предшествует основным формам взаимодействия человека с другими людьми, играя роль «черновика», подготовки, самопроверки, правильности последующего выполнения таких видов РД, как говорение, письмо» [3, с. 40]. На наш взгляд, именно аудиторный дискурс должен явиться основным инструментом, помогающим осмыслить, обдумать новую информацию.

В наши дни думание, *thinking*, весьма активно исследуется в США (О.С. Davis, F.P. Hunkins, A.M. Johns). Чтение, понимание читаемого, особенно иноязычное чтение, представляет широкие возможности для такого осмысления. Напомним, что сформированное, зрелое чтение – это всегда процесс, протекающий «про себя», скрытый и глубоко интимный. Понимание иноязычного текста при грамотно организованном аудиторном дискурсе будет способствовать развитию умений обучаемого думать, мыслить «думанию».

Список литературы

1. Барабанова Г.В. Формирование метакогнитивной осознанности при обучении иноязычному профессионально-ориентированному чтению в техническом вузе // Материалы III международной конференции МГЛУ. Минск: МГЛУ, 2010. С. 170-174
2. Барабанова Г.В. Аудиторный дискурс при обучении иноязычному профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе. Научно-практический журнал «Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики» (Лингводидактика) (2). Самара: Изд-во ФГБОУ ВПО «Самарский государственный экономический университет», 2015. С. 13-20
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
4. Назаренко А.Л. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей. Изд. 2-е, испр. М., Книжный дом «Либроком», 2009. 128 с.
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.
6. Baker, L. Metacognitive Skills and Reading / L. Baker, A. Brown // Handbook of Reading / Research D. Pearson (Ed). NY: Longman, 1984. P. 383-394

7. Davis O.C., Jr. and Francis P. Hunkins. Textbook Questions: What Thinking Process Do They Foster? // Pedagogy Journal, 43 (1969). P. 285-292
8. Johns Ann M. Text, Role and Context. Developing Academic Literacies. NY: Cambridge University Press, 1997. 171 p.
9. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1991. 381 p.
10. Hunkins Francis P. Teaching Thinking Through Effective Questioning. Boston: Christopher-Gordon Publishers, Inc., 1994. 320 p.

**Е.Е.Белова,
В.А.Минасян
НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород**

О МЕСТЕ И ФУНКЦИЯХ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В МЕЖТЕКСТОВЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация: *Статья посвящена изучению вопроса интертекстуальности, ее месте в системе межтекстовых отношений, а также функций интертекста. Диалогичность, полифоничность и полуфункциональность интертекстуальности иллюстрируется на материале произведений Дж. Джойса «Улисс», Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье» и «Приключения Алисы в Стране Чудес», Р. Брэдбери «451° по Фаренгейту».*

Abstract: *The article deals with the issue of intertextuality, its place in the system of inter-textual relations, as well as functions of the intertext. Polyphony and dialogic power of intertextuality and diversity of functions are illustrated on the material of “Ulysses” by J.Joyce, “Through the Looking Glass” and “Alice's Adventures in Wonderland” by L.Carroll, “Fahrenheit 451°” by R. Bradbury.*

Ключевые слова: *Интертекстуальность, транстекстуальность, архитекстуальность, паратекстуальность, метатекстуальность, гипертекстуальность, диалогический контекст*

Key words: *intertextuality. transtextuality, architextuality. patatextuality, metatextuality, hypertextuality, dialogue context*

С точки зрения писателей, художественное произведение – это путь передачи видения мира, пояснения и интерпретация взглядов и идей. С точки зрения читателя, это возбудитель мысли, а не готовые ответы на какие-либо вопросы. Текст – это лишь основа, дополняемая мыслью. Именно поэтому так сильно отличаются впечатления и понимание произведения после прочтения его разными людьми. На это могут влиять как жизненный опыт, так и уровень культуры, как эстетическое восприятие мира, так и эрудиция [2].

В свете философии, текст является семантически незавершенным организмом, что подразумевает то, что любой текст содержит в себе намного больше смысла, чем вкладывает в него автор. Из этого следует, что текст – это основа, достраиваемая читателем. Таким образом, не только художественный

текст влияет на восприятие мира, но и наоборот, сознание оказывает влияние на восприятие текста.

Интертекстуальность предполагает процесс диалогического взаимодействия между текстами, как в плане содержания, так и в плане проявления, как на уровне текстового целого, так и на уровне отдельных смысловых элементов текста.

В соответствии с узким пониманием данного явления, интертекстуальность являет собой диалогические отношения, при которых один текст содержит явные отсылки к другим текстам (претекстам, по Ю.Н. Караулову). Следуя данному видению, интертекстуальность является бесконечно многогранным и неисчерпаемым явлением. Об этом может свидетельствовать разнообразие терминов, которые используются наряду с основным понятием. Для обозначения межтекстового взаимодействия применяются такие понятия как «транстекстуальность», «полилогизм», «диалогичность», «бивокаличность», «диалог текстов», «интерсемантичность».

Ж.Женетт рассматривает интертекстуальность как одну из разновидностей более широкого понятия «транстекстуальность», под которым значится «все то, что включает данный текст в явные и неявные отношения с другими текстами» [8, с.54]. Это есть обобщающий класс, к которому относится все, что стоит над данным конкретным текстом.

Транстекстуальность объединяет в себе пять типов межтекстовых отношений: 1) архитектстуальность – отношение, которое данный конкретный текст поддерживает с родовой категорией, к последней он и принадлежит; 2) паратекстуальность – соотношение текста со своим паратекстом (предисловием, иллюстрациями и др.); 3) метатекстуальность – комментирующая и чисто критическая ссылка на свой предтекст; 4) гипертекстуальность – любые отношения, связывающие последующий текст (гипертекст) с предыдущим текстом (гипотекстом); 5) интертекстуальность – отношение соприсутствия между двумя или несколькими текстами.

Итак, самый обобщенный смысл носит термин «архитекстуальность». Данное межтекстовое взаимодействие обуславливается отношениями между текстом и его родовой категорией, то есть отношениями, поддерживающимися с той категорией, к которой принадлежит текст.

Категория архитектстуальности реализуется посредством выявления экзотекстуальных (внешних) характеристик текста. Экзотекстуальные характеристики отражают парадигматические связи текста с каким-либо прецедентным жанром (под прецедентным жанром Н.С. Олизько понимает готовую модель определенного жанра) [7, с.124].

Любой писатель выстраивает свое произведение в соответствии с теми знаниями, которыми обладает он, и которыми, предположительно, владеет читатель. Вначале, автором выбирается определенный жанр, в рамках которого имеет место быть само произведение. Например, жанровое разнообразие постмодернистской литературы определяется сосуществованием таких видов, как миф, сказка, басня, притча, роман, драма, фантастика, поэма, баллада, элегия и т. д.

Одной из наиболее распространенных жанровых разновидностей в постмодернистской художественной литературе является миф. Архитекстуальные проявления данного жанра являются основой произведений даже современной литературы. Итак, художественная интерпретация мифа может являться структурообразующим элементом в художественном тексте.

Ярчайшим примером архитектстуального проявления на уровне структуры является произведение Дж. Джойса *Ulysses*. По мнению С.С.Хоружего, Дж.Джойс взял общую схему, «план» в архитектурном смысле, и способ, каким разворачивается рассказ из *Odysseia* Гомера [9, с.34]. Роман Дж. Джойса имеет линейное построение, вытянутое в одну нить по времени, реализующее парадигму *Odysseia*: пролог, странствие с серией приключений и возвращение; роман делится на отдельные эпизоды, как и поэма на песни. Также герои романа имеют прототипы из Одиссеи, а эпизоды романа привязаны к определенным эпизодам поэмы.

Учитывая тот факт, что Улисс – это вариант имени Одиссей, без сомнений можно предположить, что Дж. Джойс попытался создать эпос, подобный гомеровскому Одиссею. Таким образом, произведение, в данном случае заглавие, в полной мере отражает «паратекст».

Термин «паратекст» был введен французскими структуралистами Ж.Деррида и Ж.Женетт. Паратекст обозначает как околотекстовые явления начала произведений, например, имя автора, заголовок, посвящение, эпитафия, предисловие, так и околотекстовые явления его конца – отклики в печати, примечания издателя [4, с. 20]. С уверенностью можно предположить, что именно такое окружение помогает писателю сделать художественный текст законченным как семантически, так и структурно.

Паратекст являет собой сумму двух элементов – перитекста (от лат. «до текста») и эпитекста (от лат. «после текста»). Рассмотренные околотекстовые явления начала и конца произведения представляются границами текста или его «рамкой».

Паратекстуальность дает читателю информацию о том, каким образом нужно читать то или иное произведение. Авторская и издательская воля, нашедшая свое отражение, например, в посвящении, эпитафии, предисловии, примечаниях издательства, помогают выстроить ту полную картину книги, которую стремится создать любой писатель.

Полная картина книги выстраивается также с помощью метатекста, вызывающего среди исследователей два качественно разных мнения: одни считают, что метатекст – это комментирование своего же предтекста, а другие основываются на том, что метатекст возникает в результате осмысления других текстов.

А.Г. Гурочкина видит метатекст как саморефлексию автора, замкнутость произведения на себе. Важнейшая роль метатекста осуществляется при выражении авторского отношения к собственному творению, его комментировании и осмыслении. Лингвист подразделяет метатексты на 5 групп: 1) вводящие метатексты (предисловия, послесловия), которые представляют содержание или основную идею исходного текста и т.д.;

2) описывающие метатексты: аннотации, резюме и т. п., акцентирующие внимание на его важнейших особенностях; 3) анализирующие метатексты, которые осуществляют анализ или критический разбор исходного текста, расширяя тем самым и углубляя его восприятие реципиентами; 4) комментирующие метатексты, а именно комментарии к художественным произведениям и проч.; 5) пародийные метатексты, т. е. переосмысленные в юмористическом или сатирическом ключе исходные тексты, в которых высмеиваются их отдельные эпизоды, персонажи, стиль или основные идеи [5, с. 56].

Л.А. Борботько пишет, что метатексты квалифицируются как тексты, возникающие по поводу других текстов, или прототекстов, в результате осмысления последних. Основным предназначением метатекстов является анализ, комментирование, описание или презентация прототекста [3, с.19].

Прототекст выступает в роли базового текста, от которого исходят остальные тексты. Он отличается целостностью также, как и гипертекст. Термин «гипертекст» был введен программистом и философом Т. Нельсоном в 1965 г. Ученый использовал этот термин для описания документов, которые выражали нелинейную структуру идей, в противоположность линейной структуре традиционных книг, фильмов и речи. Для Т. Нельсона гипертекст – это «непоследовательная структура». Книги неудобно читать непоследовательно, но мысли образуют структуры, которые не являются последовательными, они связаны многими переходами.

Ярким примером гипертекста является диалогия Л. Кэролла: *Through the Looking Glass* и *Alice's Adventures in Wonderland*, где главы не вытекают плавно друг из друга, как в других произведениях, а возникают все новые и новые персонажи, никак не связанные друг с другом. Именно гипертекстуальность создает этот мистический образ мира Л. Кэролла, где события развиваются вопреки законам логики и здравого смысла: совершенно нельзя предсказать, что случится на следующей странице, с кем встретится Алиса и чем это закончится.

Почти все ученые, берущие за основу своих исследований интертекстуальность, утверждают, что любой писатель, выстраивающий отношения между своим и чужими текстами, не только выходит в широкий диалогический контекст предшествующей, настоящей и последующей литературы, но и строит свою мировоззренческую позицию, выстраивая художественные формы так, чтобы они наиболее адекватно выражали эту позицию.

Используя интертекстуальность, как выражение своих взглядов и позиций, писатели ведут диалог культур. Не подвергается сомнению полифункциональность интертекстуальности. Обуславливается полифункциональность тем, что, выражая свою точку зрения, писатель преследует определенные цели. Исходя из причин и целей заимствования «чужих» фрагментов, по мнению А.Н. Безрукова, интертекстуальность может выполнять различные функции:

1. информативную – интекст несет сообщение о времени, событии,

- лице;
2. характеризующую – интекст служит средством характеристики персонажа;
 3. оценочную – предоставляет негативную или позитивную оценку, выражают отношение автора или к заимствованному тексту или одновременно отношение к событиям, лицам, истории;
 4. эйдологическую, т.е. образную;
 5. символическую/знаковую – обозначает важные для исторического сознания события;
 6. стилеобразующую – формирует полистилистический уровень текста;
 7. смыслообразующую – создает смысловое пространство;
 8. функциональную – является прототекстом для последующих текстов;
 9. референционную – обращает читателя к предтекстам для получения дополнительной информации;
 10. синтезирующую – объединяет, например, язык и культурологию; литературу и историю;
 11. креативную;
 12. этикетную, т.е формирующую речевое поведение;
 13. декоративную – украшающую текст цитатой, ссылкой, афоризмом [1, с.47].

Проиллюстрировать интертекстуальность и ее функции можно на примере романа Р. Брэдбери *Fahrenheit 451*^o. Следующая фраза из творчества Дж.Босуэлла, шотландского писателя, использована Р.Брэдбери в своем романе для того, чтобы помочь читателю и самим героям разобраться в своих чувствах:

We cannot tell the precise moment when friendship is formed. As in filling a vessel drop by drop, there is at last a drop which makes it run over; so in a series of kindnesses there is at last one which makes the heart run over [10, p.84].

Данное высказывание в полной мере выражает те самые отношения, которые возникли между главным героем романа Г. Монтэгом и его случайным другом Клариссой, открывшим ему глаза на весь окружающий мир. Духовное становление главного героя начинается именно после встречи с Клариссой Маклеллан. Эта странная девочка не была похожа на остальных людей, окружающих Монтэга. Все считали Клариссу душевнобольной, потому что она каждое утро любовалась рассветами, а вечерами восхищалась закатами. В том обществе стремительно развивающихся технологий, не было принято собирать цветы, наблюдать за звездами, гулять по городу, но именно Кларисса воплотила в себе образ человека, который еще способен чувствовать то прекрасное, окружающее людей, наперекор всему миру. Гай Монтэг почувствовал в этом человеке что-то близкое и родное сердцу, что позволило его душе и разуму взглянуть на мир по-иному. От разговора к разговору, главный герой все больше и больше менялся духовно.

Капли воды, которые наполняют сосуд чаши, олицетворяют беседы Клариссы и Монтэга. В какой-то момент их стало достаточно, для того, чтобы у Монтэга в душе что-то «щелкнуло», заставив на мгновение потерять контроль

над своими эмоциями и чувствами. Переполнив чашу сердца, Кларисса оставила неизгладимый след в душе главного героя.

Данный случай интертекстуальности полифункционален и несет свою определенную роль. Декоративная функция данной фразы не подвергается сомнению, т.к. она является украшением текста, афоризмом. Смыслообразующая функция обуславливается тем, что афоризм помогает сформировать определенное смысловое пространство, где раскрываются отношения героев произведения. Характеризирующая функция определяется тем, что данная цитата помогает читателю дополнить сам образ главного героя, показав, что дружба помогла ему измениться в кардинально другую сторону, т.к. он очень внимательно прислушивался к советам своего друга, что характеризует его как человека восприимчивого, чувствительного, думающего, рефлексизирующего. Цитата, выбранная Р. Брэдбери для характеристики искренней дружбы своих героев, несомненно, носит положительный характер, поскольку устанавливает, что в мире без чувств и эмоций было возможно такое чистое взаимоотношение, как дружба. Таким образом доказывается функция оценочная.

Нельзя не отметить, что данная цитата также порождает мысли: мысли о том, что дружба между Клариссой и Монтэгом послужили ему спасением, послужили обращением в нового человека, заново родившегося, который должен начать новую жизнь, обрести себя, познать всю сущность человеческого бытия. Дружба порой является спасением, является тем, что помогает обратиться в нового человека с кардинально другим взглядом на мир. Тем самым, целесообразно говорить о качественно новой функции интертекста в художественном произведении – смыслопорождающей.

Нет ни одного литературного произведения, которое было создано без опоры на предшествующие тексты. На «новый» текст влияет культурная, генетическая и литературная память автора. Текст создается не буквальным соединением цитат, штампов, культурных кодов; процесс создания текста происходит в сознании писателя, которое представляет собой уникально сформированную картину мира, своеобразный тип мышления и способ создания текстов.

Интертекстуальность нельзя рассматривать как чисто механическое включение ранее созданных текстов или их элементов в создаваемый текст. Любое включение играет огромную роль, и новый текст, включающий в себя всё многообразие форм интертекстуальности, живет благодаря некой множественности смыслов, возникающих в результате взаимодействия, соединения вставных элементов, осознания текста читателем, в постижении основного замысла произведения.

Категория интертекстуальности, несомненно, является предметом лингвистических наблюдений и исследований. Она приобрела обширную популярность в мире искусства и, оказав большое влияние на сознание писателей, заставила их прибегнуть к новым способам написания художественных текстов. Понятие интертекстуальности стало общепотребительным, но продолжает дополняться и уточняться.

Список литературы

1. Безруков А.Н. Поэтика интертекстуальности: Учебное пособие. Бирск: Бирск. гос. соц.-пед. академия, 2005. 70 с.
2. Белова Е.Е, Минасян В.А. Интертекст в произведении М. Ондаатже «*The English Patient*» // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: метариалы VIII Международной научной конференции, Челябинск, 20-22 апреля 2016 г./ отв.ред. Л.А. Нефедова. Т.2. Челябинск: Энциклопедия, 2016. С. 173-176.
3. Борботько Л.А. О разграничении понятий метатекст, паратекст, интертекст и сверхтекст (на материале современных пьес) // Вестник Московского Гос. Областного Университета. Сер. Лингвистика. Москва, 2011. №2. С. 19-23.
4. Гарифуллина А.М. Об особенностях функционирования аллюзий и текстовых реминисценций // Глобализация науки: проблемы и перспективы. Уфа, 2014. 219 с.
5. Гурочкина А.Г. Метаязык, метакоммуникация, метатекст (к объему содержания понятий) // Когнитивные исследования языка. Вып.V. Исследование познавательных процессов в языке: сб. науч. тр. М.: Инс-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. С. 52-57.
6. Зими́на М.В. Ассоциативный эксперимент как один из методов исследования концепта // Язык и языковое образование в современном мире: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 13 апреля 2016 года. / Под ред. Е.Е. Беловой. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. С. 48-49.
7. Олизько Н.С. Архитекстуальность с точки зрения когнитивной синегретики // Вестник Челябинского Гос. Университета. Челябинск, 2013. №24. С. 123-127.
8. Пье́ге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности: Пер. с фр. / Общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 240 с.
9. Хоружий С.С. Улисс в русском зеркале. М. Тетра, 1994. 245с.
10. Bradbury R. Fahrenheit 451. Short Stories/R. Bradbury. М.: Радуга, 1983. 384 с.

К.Ю. Войкин
ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
Арзамасский филиал, г. Арзамас

СОВЕТИЗМЫ В АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЕ 20 ВЕКА

Аннотация: *Статья посвящена вопросам появления советизмов в прессе английских изданий XX века. Автор раскрывает причины возникновения, формы и виды советизмов. На основе анализа динамики изменения появления советизмов, а также характера их взаимодействия в языке определяется степень использования данных единиц в корпусе языка.*

Abstract: *The article is devoted to the appearance of Sovietisms in the English press of the XX century. The author reveals the causes, forms and types of Sovietisms.*

Based on the analysis of dynamics of Sovietisms and the nature of their interaction in the language, the author tries to determine the degree of their use in the Corpus of the language.

Ключевые слова: Советизмы, пресса, корпус

Key words: Sovietisms, press, corpus

The Soviets, it seems, have rediscovered the value of Lenin's dictum that "glasnost," the Russian word for openness or publicity, is a desirable form of conduct.

New York Times news service article, March 1981

Язык – это открытая, подвижная система, постоянно вовлекающая в себя новые лексические единицы, отражающие действительность. Наиболее интенсивное развитие языка происходит именно за счет пополнения его новой лексикой из бурно развивающихся отраслей науки и техники: космонавтики, радиоэлектроники, ядерной энергетики, компьютерной техники. Употребление советизмов и неологизмов было широко распространенным явлением в англо-американской научно-технической и общественно-политической литературе XX века.

Термин «советизм» можно растолковать как «слово или оборот речи, отражающие реалии советского периода в истории России (1917–1991 гг.)»[1].

Тематически советизмы связаны с историческими процессами и событиями советского периода (индустриализация, коллективизация, культурная революция); административным и общественно-политическим строем Советского Союза (СССР, совет, сельсовет, агитпункт, партсобрание); социальным устройством (путевка, пионерлагерь, дом отдыха); системой образования (детсад, вуз, рабфак); трудовой деятельностью людей (передовик, целинник, пятилетка).

Многие из советизмов были заимствованы другими языками, в том числе английским. Например:

Термин «гласность» в статье «For and against glasnost» издания *The Canberra Times* (ACT : 1926 - 1995) Wednesday 20 May 1987, p 6 Article:

«...The revelations spurred by Mr Gorbachev's policy of glasnost, or openness, have been stunning in their scope and frequency, and in the gashes they have made in the public armour of socialist superiority...» [6]

Термин «субботник» в статье «Protection of Soviet labor» *The Butte daily bulletin.*, December 20, 1920, Page 2.

«...special care of the hygienic and technical sanitary conditions of factories and other, establishments (a series of regulations have been issued on this matter); the organs of the people's public economy are enlisted for this purpose and, besides repairs, cleanliness is also cared for at special "Subbotnik" (extra voluntary work on Saturdays and "labor protection weeks")» [4].

Термин «комсомол» в статье «Rude Soviet Children» *The Advertiser* (Adelaide, SA : 1931 - 1954) Monday 29 March 1954, p 3.

«The Komsomol youth organisation in Russia had called for a tightening up of discipline to combat ill manners, rudeness and bad behaviour among Soviet children,

Moscow radio reported today. – ААР» [3].

Большинство из заимствованных терминов были перенесены в другой язык путем транскрипции и транслитерации – для более полной передачи колорита советских реалий и смыслового содержания. В некоторых случаях дается еще и расшифровка понятия на английском языке. В более поздних изданиях она отсутствует, так как предполагается, что читатель уже знаком с данными терминами.

Используя Corpus of Contemporary American English (COCA) [2] и Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [5], мы можем сделать вывод о том, что в настоящий момент большая часть советизмов перешла в разряд историзмов, перестав широко использоваться в разговорных и литературных кругах. Однако можно также говорить о том, что многие советизмы стали именами нарицательными, или, по крайней мере, приобрели новое значение и стали понятными большому кругу лиц, например Bolshoi Ballet - «Большой балет» или sputnik – «спутник».

Например, на рис.1 приведена статистика употребления слова «perestroika» в американских СМИ.

SECTION (CLICK FOR SUB-SECTIONS) (SEE ALL SECTIONS AT ONCE)	FREQ	SIZE (M)	PER MIL	CLICK FOR CONTEXT (SEE ALL)
1990-1994	706	104.0	6.79	
1995-1999	63	103.4	0.61	
2000-2004	36	102.9	0.35	
2005-2009	19	102.0	0.19	
2010-2015	37	121.6	0.30	
TOTAL	1,722			SEE ALL TOKENS

Рисунок 1

Пик использования слова приходится на 1990-1994 года. Основными местами использования являются телевидение и газеты.

На рис.2 приведена статистика употребления слова «sputnik» в американских СМИ.

SECTION (CLICK FOR SUB-SECTIONS) (SEE ALL SECTIONS AT ONCE)	FREQ	SIZE (M)	PER MIL	CLICK FOR CONTEXT (SEE ALL)
1990-1994	108	104.0	1.04	
1995-1999	76	103.4	0.73	
2000-2004	101	102.9	0.98	
2005-2009	116	102.0	1.14	
2010-2015	81	121.6	0.67	
TOTAL	964			SEE ALL TOKENS

Рисунок 2

Можно говорить о почти одинаковой частоте использования слова за период с 1990-2015. Основные места использования – журналы и научные публикации.

Подводя итоги, можно сказать, что многие советизмы до сих пор востребованы благодаря своему выразительному потенциалу и функциональности в политической риторике. Однако люди, использующие их,

в большинстве своем среднего и преклонного возраста.

Таким образом, можно выделить следующие пути развития советизмов:

1. Дальнейшая деактуализация советизмов и их переход в класс историзмов;
2. Реактивизация советизмов за счет возвращения старых слов, чем – то схожих с ними по значению.
3. Реактивизация советизмов за счет возвращения традиций, идеологии, ценностей материальной и духовной культуры, утраченных до этого.

Список литературы

1. Чернявская Т.Н. Большой лингвострановедческий словарь. — М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. АСТ-Пресс, 2007.
2. [Электронный ресурс] Национальный корпус русского языка URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 5.12.2016).
3. [Электронный ресурс] AAP. Rude Soviet Children The Advertiser 1954. URL: <http://trove.nla.gov.au/newspaper/article/47591015?searchTerm=komsomol&searchLimits=> (дата обращения: 4.12.2016).
4. [Электронный ресурс] Protection of Soviet labor // Library of congress. 1920. URL: <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83045085/1920-12-20/ed-1/seq-2/#date1=1789&index=1&rows=20&> (дата обращения: 5.12.2016).
5. [Электронный ресурс] The Corpus of Contemporary American English URL: <http://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: 4.12.2016).
6. [Электронный ресурс] Williams C.J. For and against glasnost 1987. URL: <http://trove.nla.gov.au/newspaper/article/118305057?searchTerm=glasnost&searchLimits=> (дата обращения: 4.12.2016).

**Е.С. Глазырина,
А.А. Кравец
ЮУГМУ, г. Челябинск**

АНАЛИЗ НАЗВАНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ И СЕМАНТИКО- ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию тенденций в присвоении названий современным лекарственным средствам. Основное содержание исследования составляет семантико-этимологический анализ названий современных лекарств с выделением среди них пяти основных групп.

Abstract: This paper is dedicated to the investigation of tendencies in coining names for modern medications. The main idea of the investigation is based on the semantic and etymological analysis of names of contemporary drugs, which are further classified into five groups.

Ключевые слова: фармацевтика, названия лекарств, семантико-

этимологический анализ, лингводидактический подход.

Key words: *pharmaceutics, names of medications, semantic and etymological analysis, lingvodidactic approach.*

Каждый человек в своей жизни сталкивается с проблемой выбора лекарственных препаратов. В связи с демократизацией общества и бурным развитием аптечного бизнеса появилась тенденция «прозрачно» называть лекарственные препараты. Производители медикаментов лезут из кожи вон, чтобы привлечь внимание потребителей к своей продукции. Простые и броские названия лекарственных препаратов – это острый крючок, на который хитрые рекламщики во главе с производителями лекарственных препаратов ловят нас – простых покупателей, тем самым наживаясь на наших болезнях.

Актуальность лингводидактического и семантико-этимологического анализа названий современных лекарственных препаратов обуславливается следующими факторами: 1) демократизацией общества и бурным развитием аптечного бизнеса; 2) появлением тенденции среди производителей фармацевтической продукции «прозрачно» называть лекарственные препараты; 3) желанием покупателей самостоятельно выбирать лекарство, которое предназначено для лечения именно его болезни.

Объектом нашего исследования являются наименования современных лекарственных препаратов; предметом – семантико-этимологический и лингводидактический аспекты наименований лекарств. В качестве материала для исследования выбраны наиболее известные широким массам названия лекарственных препаратов, появившихся на прилавках в последнее десятилетие и отраженных в каталогах на интернет-сайтах аптек.

Целью анализа является классификация наименований современных лекарственных препаратов согласно семантико-этимологическому принципу. Для достижения данной цели нами были определены следующие задачи: 1) собрать языковой материал; 2) установить этимологию названий лекарств; 3) провести их семантический анализ; 4) распределить в группы.

Методика анализа носит комплексный характер. В своем исследовании мы руководствовались, во-первых, лингводидактическим подходом, поскольку он способен обеспечить организационную комплексность и теоретико-методологическую стратегию лингвистического исследования [1, с. 109]. Обращение к семантико-этимологическому анализу обусловлено тем, что именно этимология на основе сравнительно-исторического метода изучает фонетические изменения, а также закономерности и тенденции морфонологических, морфологических, словообразовательных, синтаксических и лексических изменений единиц языка [2]. И, наконец, методология семантического анализа также вполне релевантная нашему исследованию, т.к. включает в себя смысловую интерпретацию речевых конструкций, что является существенным при анализе названий современных лекарственных средств. Метод сплошной выборки был использован при поиске названий лекарств в интернет-каталогах аптек.

В ходе анализа было установлено следующее: 1) в настоящее время

наблюдается тенденция «прозрачно» называть лекарственные препараты («Стоп-ангин»); 2) многие препараты в своем названии содержат общеупотребительную лексику (капли «Длянос»); 3) все рассмотренные названия современных препаратов можно классифицировать на 5 групп согласно семантико-этимологического принципу: а) названия, включающие семантические части, указывающие на недомогание, против которого направлено действие препарата. «Дермавит», «Дерматол», «Дермазин», пришла в русский язык из греческого языка (от греч. derma - кожа). Присутствие данной семантической единицы в названиях лекарственных препаратов указывает на то, что действие данного препарата направлено на лечение кожных заболеваний. Греческое слово «гастер» (желудок) стало основой для названий препаратов, применяемых в лечении желудочных недугов: «Гастрофарм», «Гастал», «Гастроцепин»; б) сложные наименования лекарственных препаратов, полностью указывающие на действие препарата. Первой частью сложных названий лекарственных препаратов, как «Антигриппин» и «Анти-ангин» является приставка анти (от греч. anti – против), которая обозначает направленность препарата против определенного заболевания: в названии «Антигриппин» часть анти указывает на то, что действие препарата направлено против гриппа; в названии «Анти-ангин» часть анти указывает на то, что действие препарата направлено против ангины; в) названия, в которых лишь одна семантическая часть содержит указание на объект, для лечения которого направлено действие препарата, другая же – на действие, которое окажет препарат на указанный орган («Острум», «Длянос») В названии «Длянос» содержится слово «нос», которое указывает на то, что действие препарата направлено на лечение заболеваний, связанных с носом; г) названия, которые своим лексическим составом полностью указывают на сферу применения лекарственного препарата («Сироп при кашле», «Таблетки сонные»); д) «ассоциативные» названия лекарственных препаратов. О назначении лекарственных препаратов из этой группы можно догадаться по ассоциациям (например, «Окулист» - по ассоциации с деятельностью врача-окулиста можно догадаться, что данные таблетки способствуют улучшению зрения).

В заключение отметим, что в современной лексике используется несколько тысяч всевозможных названий лекарственных средств. Достаточно большое количество препаратов современные образованные покупатели принимают самостоятельно, без назначения. Это объясняется тем, что в наименовании лекарства можно найти словообразовательные элементы, дающие информацию о его фармакологической природе. В перспективе планируется пополнить классификационные группы, а также выявить возможные другие способы систематизации названий лекарственных средств.

Список литературы

1. Глазырина, Е.С. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.С. Глазырина. Челябинск, 2007. 203 с.
2. Султанова, С. Р. Семантико-этимологический анализ терминов зодиака (на

материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / С.Р. Султанова. Душанбе, 2014. 167 с.

Ю.М.Гречихина
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г.Н.Новгород

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ПОМЕТЫ «НАСМЕШЛИВО» В НЕМЕЦКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Аннотация: В статье анализируются особенности употребления семантико-прагматической пометы «насмешливо» в немецкой лексикографии.

Abstract: The paper analyses the specifics of usage of the semantic-pragmatic comment «mocking» in the German lexicography.

Ключевые слова: комическое, семантико-прагматическая помета, насмешка, лексикография, словарная статья.

Key words: comic, semantic-pragmatic comment, derision, lexicography, a unit in the dictionary.

Комическое как некое абстрактное явление имеет очень сложную природу. Оно может быть ситуативным или институционализированным, а также касаться многих аспектов человеческой жизни. Именно этим фактом объясняется то, что изучением явления комического занимаются учёные из разных областей человеческой деятельности [1; 2; 3]. Понятие «комическое» носит неоднозначный характер, поэтому единого взгляда на то, что есть комическое, юмор, не существует. Основой создания комического эффекта служит наличие каких-либо скрытых противоречий, отхождение от норм поведения. Комическое не просто результат контраста, а средство раскрытия этих противоречий [5, с. 3].

Для фиксации комической экспрессивности в немецких толковых словарях используются пометы *scherzhaft*, *ironisch* и *spöttisch* [4]. Целью нашего исследования является установление особенностей употребления пометы *spöttisch* в немецком толковом словаре. В ходе анализа словника DDUW [6] было зафиксировано 107 языковых единиц (ЯЕ), сопровождаемых пометой *spöttisch*. Эта помета вызывает особый интерес, так как является самой неоднозначной по своей природе. Наравне с пометами *scherzhaft* и *ironisch* данная помета может относиться как к основному значению слова, так и к его лексико-семантическим вариантам, а также микровариантам и устойчивым сочетанием или к вариантам морфологических форм. Проанализировав особенности употребления языковых единиц, сопровождаемых пометой *spöttisch*, можно сделать вывод, что помета довольно часто сопровождает основное значение слова (52 ЯЕ), например: *die Amtsmiene* (meist spöttisch), *der Biereifer* (ugs. spött.). Намного реже пометой *spöttisch* маркированы лексико-семантические варианты (35 ЯЕ) и микроварианты (13 ЯЕ) значения. Весьма редко этот маркер сопровождает устойчивые сочетания, в том числе идиомы,

речевые штампы, фразеологизмы (4 ЯЕ). Реже всего семантико-прагматической пометой *spöttisch* сопровождаются варианты морфологических форм (3 ЯЕ). Таким образом, можно сделать вывод, что пометой *spöttisch* чаще всего сопровождается основное значение слова.

Следующим критерием анализа лексических единиц с семантико-прагматической пометой *spöttisch* явилась их принадлежность к частям речи. Чаще всего этот маркер встречается среди имён существительных (68,3%): *der Biedermann*, *der* <Pl. ...männer>: 1. (veraltend, spött.) *biederer* (1), *ehrenwerter*, *rechtschaffener Mann*. Значительно реже данная помета встречается среди глаголов (9,3%) и прилагательных (15,9%), например: *sanieren* (spött.; *bereichert*, *gesundgestoßen*); *wohllöblich* (veraltend, noch spött.). Можно выделить также небольшую группу с наречиями, которые сопровождаются пометой *spöttisch* (1,9 %): *sinnigerweise* (meist spött. od. iron.). Анализ позволяет сделать вывод о том, что семантико-прагматическая помета *spöttisch* чаще всего сопровождает имена существительные. Это связано с номинативной функцией слова как его главенствующей функции.

Следующим критерием анализа лексических единиц с семантико-прагматической пометой *spöttisch* стала их принадлежность к определённым тематическим группам, таким как: характеристика людей, их внешность, черты характера, поведение, душевное состояние, чувства; профессиональная деятельность; география; характеристика предметов, их названия; характеристика общества, различные объединения; политика; сфера услуг; литература; архитектура. Можно сделать вывод, что маркер *spöttisch* чаще всего встречается среди слов, характеризующих людей и их поведение, а также профессию и род деятельности человека (75 ЯЕ).

Результаты анализа свидетельствуют об определённой тенденции в сопровождении лексических единиц пометой *spöttisch*. Она носит ярко выраженный антропоцентрический характер, в фокусе насмешливой оценки находится сам человек, его внешние и поведенческие особенности, умственные способности и аспекты профессиональной занятости. Результаты анализа показали, что корпус языковых единиц с семантико-прагматической пометой *spöttisch* характеризуется структурным и тематическим многообразием.

Список литературы

1. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. М.: Рус. яз., 1994. 768 с.
2. Плисов Е.В. Контексты реализации комического в современном немецком языке: Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 1999. 252 с.
3. Плисов Е.В. Лексикографический статус пометы *emotional* (*verstärkend*) в одноязычных толковых словарях // Лексика, лексикография, терминология в русской, американской и других культурах. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005. С. 230.
4. Плисов Е.В. Семантико-прагматические пометы в одноязычных (толковых) словарях (на примере помет *scherzhaft*, *ironisch*, *spöttisch*) // Актуальные проблемы германистики и романистики. Смоленск: СГПУ, 2003. С. 173-181.
5. Скиба Я.В. Отражение комизма слова в словарях немецкого языка (на

материале имени существительного): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 17 с.

6. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, 2001 [CD-Rom].

*К.С. Дементьева,
Ю.А. Гаврикова
НГПУ им. К. Минина, г.Н.Новгород*

РОЛЬ КОНТЕКСТА В АНАЛИЗЕ ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

***Аннотация:** Статья посвящена исследованию роли контекста в анализе окказиональных слов. Для верного истолкования коннотативного компонента лексического значения окказионализмов, а также определения цели создания автором данных единиц, необходимо изучение контекста, в котором они употребляются, а в некоторых случаях – учет сюжета всего произведения. Авторами доказана недостаточность использования одного лишь компонентного анализа состава окказионализма для определения его эмоциональной оценочности.*

***Abstract:** The article is devoted to the examination of the role of context in the analysis of nonce words. In order to interpret the connotative component of the lexical meaning of nonce words and to identify the reason for their creation it is necessary to examine the context in which they are used and in some cases to take into consideration the whole plot of the book. The authors have proved insufficiency of using only the component analysis of a nonce word for identification of its emotional evaluation.*

***Ключевые слова:** окказионализм, коннотация, эмоциональная оценочность, лингвокреативность*

***Key words:** nonce word, connotation, emotional evaluation, linguocreativity*

Одним из важнейших аспектов изучения идиолекта писателя являются продукты авторского словотворчества, или окказионализмы. Данные единицы отличаются от общеупотребительной лексики необычностью словоформы, обусловленной нарушением законов словообразования при их создании. Уникальность и оригинальность индивидуально-авторских новообразований, в свою очередь, обеспечивают высокую степень их экспрессивности. Корректная интерпретация смысла окказионализмов способствует пониманию того, какое влияние хотел оказать автор на читательскую публику.

Для правильного толкования лексического значения окказиональных единиц необходим анализ их компонентов. Например, окказиональное образование “*meet-the-folks*” обозначает встречу с родителями. С целью более точного определения того, как функционирует окказионализм в тексте, следует обратиться к рассмотрению контекста, в котором оно употребляется: “*I’m not quite ready for a meet-the-folks moment yet*” [8]. После изучения окружения индивидуально-авторского неологизма, становится ясно, что оно

функционирует в предложении в качестве определения момента встречи с родителями.

Вышеупомянутый пример подтверждает, что анализа составляющих окказионализма может быть вполне достаточно для понимания общего смысла окказионального слова, для идентификации его денотативного значения, характеризующего соотносительность лексемы с обозначаемым предметом, действием или явлением [4, с. 766]. Однако существует еще один компонент – коннотативный. Этот элемент лексического значения подразумевает эмоционально-экспрессивную и оценочную характеристику объекта, о котором идет речь. Именно для того, чтобы определить, какую эмоцию и оценку вкладывает автор, создавая тот или иной окказионализм, требуется обратить внимание на контекст произведения. Рассмотрим следующие примеры:

“I tapped him on his shoulder, and he looked up from his meal, that ever-present smile on his face” [7]. Отдельно взятое окказиональное прилагательное *“ever-present”* не сообщает читателю ни положительной, ни отрицательной оценки поведения героя. Тем не менее, учитывая контекст, мы можем заключить, что писатель создает положительную характеристику героя, вводя в предложение данный индивидуально-авторский неологизм, потому как на его лице всегда присутствует улыбка, выражающая его приветливый и дружелюбный настрой по отношению к окружающим.

“But he was back now, and his presence was another stressor on an ever-growing list” [6]. Окказионализм *“ever-growing”* содержит такой же элемент, что и предыдущий образец окказиональной лексики, поэтому, изучая только состав самого слова, можно предположить, что оно имеет положительную коннотацию. Но без анализа ситуации мы приходим к неверному выводу, поскольку здесь автор характеризует постоянно растущий список проблем, доставляющих главной героине стресс, а, значит, передает негативное отношение к происходящему.

“Tobin and Angie ... their togetherness was new. New enough that being touched by her still came as a glorious, blush-worthy surprise. Another wave of loneliness flooded through me. I remembered that skin-tingling exhilaration” [9]. Если рассматривать окказиональную единицу *“skin-tingling”* вне произведения, то установление его эмоционально-оценочной окраски вызовет определенные трудности, ведь мурашки по коже могут появиться от совершенно разных, даже противоположных чувств: страха, волнения, восторга и так далее. Контекст помогает нам выяснить, что мурашки вызваны приятным возбуждением, которое испытывают влюбленные, поэтому данный писательский неологизм стоит отнести к положительно окрашенным лексемам.

“Noah was avoiding me like I was a chore – except Noah didn’t avoid chores. He embraced them. I was the only thing he was walking away from. Beautiful, popular, fabulous-on-all-levels Noah was pushing me aside. This realization burned” [9]. Несмотря на положительное значение окказионализма *“fabulous-on-all-levels”*, которое, на первый взгляд, помогает создать образ безупречного во всех отношениях героя, мы не можем утверждать, что в данном случае оно выражает позитивное отношение. Через контекст читатель понимает, что в этой

ситуации героиня не с восхищением, а скорее с иронией думает об этом молодом человеке, оказавшемся в действительности не таким уж идеальным, особенно по отношению к ней самой.

“Though I was a born Five, I was covered with Three-ness now” [5]. Чтобы правильно трактовать значение представленного окказионального существительного, необходимо знать суть всего романа. Речь здесь идет о кастах, на которые было разделено все общество вымышленного государства Иллеи. До участия в Отборе, целью которого является выбор принцем своей будущей супруги и соответственно будущей принцессы, главная героиня принадлежала к пятой касте, но, став участницей данного мероприятия, она автоматически повысила свой статус до «тройки». Взглянув на нее, невозможно было определить ее предыдущую касту. Отсюда следует, что окказионализм *“Three-ness”* окрашен положительно.

“It’s mostly hot air, you know, part of his whole bow-tie-Dad thing” [8]. *“I decided that, yes, I would change, and I put on a yellow dress that was longer in the back than in the front, which I paired with a navy belt so it looked a little less I’m-ready-for-the-garden-party and a little more let’s-go-out”* [6]. Данные фрагменты произведений пусть и не дают нам основания для того, чтобы определить эмоциональную оценочность индивидуально-авторских неологизмов, все же расширяют наше представление о том, что хотел сказать автор с их помощью. Например, в первом случае, благодаря окказионализму, писательница создает образ отца, старающегося быть строгим по отношению к дочери. В следующем примере, контекст дает понять, что окказиональные конструкции не служат призывом или сообщением информации, а характеризуют наряд героини.

На основе рассмотренных примеров можно сделать вывод о том, что контекст является одним из ключевых элементов анализа образов авторской лингвокреативности, включающего определение их коннотативного значения и цели функционирования в художественном тексте.

Список литературы

1. Гаврикова Ю.А. Мелиоративные коммуникативные стратегии как механизм воздействия аксиологической сложной лексики // Вестник Нижегородского Ун-та им. Н.Лобачевского. 2010. №6. С.347-352.
2. Гаврикова Ю.А. Сложные окказионализмы как уникальные оценочные номинации // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 15 апреля 2015 г. Н.Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2015. С.21-25.
3. Зими́на М.В. Ассоциативный эксперимент как один из методов исследования концепта // Язык и языковое образование в современном мире: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 13 апреля 2016 года. / Под ред. Е.Е. Беловой. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. С. 48-49.
4. Кропотова Л.В. Многоаспектность лексической коннотации // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. №3-3. – С. 766-772.

5. Cass K. The Selection. New York: HarperTeen, 2013 (ePub).
6. Cass K. The Heir. New York: HarperTeen, 2015 (ePub).
7. Cass K. The Crown. New York: HarperTeen, 2016 (ePub).
8. Forman, G. If I stay – New York: Dutton books, 2009 (ePub).
9. Green J., Johnson M., Myracle L. Let It Snow: Three Holiday Stories. – New York: Speak, 2009 (ePub).

*М.В. Зими́на,
О.Е. Кудрявцева
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород*

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ 2016 ГОДА)

***Аннотация:** Данная статья посвящена сфере политического дискурса, в ней рассмотрены предвыборные выступления современных политических деятелей США с последующим анализом.*

***Abstract:** This article covers the sphere of political discourse; it examines the campaign speeches of the United States modern politicians with the subsequent analysis.*

***Ключевые слова:** политический дискурс, стратегия, тактика, экспрессивные лингвистические средства.*

***Key words:** political discourse, strategy, tactics, expressive linguistic means.*

Центральным понятием политической лингвистики является политический дискурс: «это класс жанров, ограниченный социальной сферой, а именно политикой. Политический дискурс – это дискурс политиков» [3, с. 122].

Выделяются три основные стратегии политического дискурса:

- 1) стратегия на понижение;
- 2) стратегия на повышение;
- 3) стратегия театральности [5, с. 86].

Первая стратегия, стратегия на понижение, направлена на дискредитацию противника. Это возможно при помощи следующих тактик.

Тактика анализ–«минус» описание ситуации строится на негативном отношении к ней, но прямо недовольство не высказывается.

TRUMP: What's happened to our jobs and our country and our economy generally is – look, we owe \$20 trillion. We can not do it any longer.

Тактика обличения – при использовании аргументов, фактов и указанием конкретной вины политического соперника.

TRUMP: Now she wants to sign Trans-Pacific Partnership. And she wants it. She lied when she said she didn't call it the gold standard in one of the debates. She totally lied.

Тактика оскорбления – нацелена на явное обвинение и унижение противника, с использованием высоко эмоционального компонента.

TRUMP: The problem is, you talk, but you don't get anything done, Hillary. You don't. Just like when you ran the State Department, \$6 billion was missing.

How do you miss \$6 billion?

Стратегии на повышение характеризуется стремлением говорящего выставить себя в наиболее выгодном свете. Реализация данной стратегии происходит при помощи следующих тактик.

Тактика анализ–«плюс» направлена на описание ситуации имплицитно. Сюда входит тактика самовосхваления, чьим неотъемлемым элементом является личное местоимение «я» (I):

Clinton: *As your Senator, I fought against racial profiling and the disparity in sentencing between crack and powder cocaine.*

Применение стратегии на театральность происходит из расчета на зрелищность. Она реализуется при помощи следующих тактик.

Тактика побуждения – является стремлением говорящего побудить адресатов совершить то, или иное действие.

TRUMP: *But we have to stop our jobs from being stolen from us. We have to stop our companies from leaving the United States and, with it, firing all of their people.*

Для реализации тактики обещания лучше всего подходит использование формы будущего времени глагола совершенного вида.

Clinton: *And I will repeat today what I have said throughout this campaign. I will not raise taxes on the middle class. I will give you tax relief to help ease these burdens.*

Траммп обращается к публике, используя такие разговорные лексические единицы как: *folks, fellas*. Он употребляет и стилистически сниженную, грубую лексику: *all sorts of crap, to cut the hell out of it*.

Здесь Трамп сознательно пытается создать о себе впечатление, как о человеке, далеком от мира политики. Этот эффект достигается также за счёт резкого противопоставления Д.Трампа остальным политикам, которых он в своей речи обозначает местоимениями: *they, these people*: *How are these people gonna lead us? How are we gonna – how are we gonna go back and make it great again? We can't. They don't have a clue. They can't lead us. They can't.*

Так же, Д. Трамп упоминает в своей речи членов семьи, чтобы дополнить свой образ чертами настоящего семьянина: *By the way, speaking of my family, Melania, Barron, Kai, Donnie, Don, Vanessa, Tiffany, Evanka did a great job. I'm very proud of my family. They're a great family*. Семья является важной ценностью в жизни американцев, что также подтверждается проведенным нами ассоциативным экспериментом [4].

Траммп активно контактирует с публикой, задавая риторические вопросы: *Can you believe this? Who ever do this? And guess what?*

Х. Клинтон является ярким примером политика с поставленной речью, и богатым словарным запасом специалиста в своём деле. На основании проведенного семантического и количественного анализа были выявлены следующие лексико-стилистические средства:

– эпитеты (*the longest peacetime expansion in history; powerful currents; the toughest problems*);

– метафоры (*voted to break down barriers; legacy lifted up a nation and*

inspired presidents);

– идиомы (*you worked your hearts out; They shame and blame women, rather than respect*);

– антитеза (*focusing too much on short-term profit and too little on long-term value*).

Наиболее частотным средством выразительности в выступлениях Х. Клинтон стали параллельные конструкции, повторы (*I'm grateful to all of you... to all my friends... to all the states*).

Таким образом, Х. Клинтон использует широкий арсенал стилистических средств, наиболее частотными из которых стали метафоры и эпитеты, которые были призваны сделать обращение к гражданам страны более ярким и запоминающимся.

Х. Клинтон обращается к своим потенциальным избирателям, употребляя такие лексические единицы как: *Americans, America, we, our country, our nation, together*. Созданию особой, близкой связи между адресантом и адресатом способствует также и использование стилистического приема *question-in-the-narrative*. Клинтон обращается к публике с вопросами, и сама же на них отвечает. *So, you have to wonder: ... When does my hard work pay off? When does my family get ahead? ... When? I say now.*

Переходя к выводу, мы можем отметить тот факт, что стилистически речь Д. Трампа резко контрастирует с речью его оппонента, Х. Клинтон. Простой синтаксис, несогласованные между собой части высказывания, обрывистая структура предложений – все это – особенности лингвистического портрета Д.Трампа. В целом, стиль речи Д. Трампа принадлежит к разговорному типу, а не к публицистическому. Более того, Трамп в своей речи придерживается стратегии на понижение, выставляя своего соперника в неблагоприятном свете. Чего нельзя однозначно сказать о речи Х. Клинтон. Здесь мы видим выраженную сдержанность, воспитанность и строгость. Х. Клинтон использует стратегию на повышение.

Список литературы

1. Белова Е.Е., Минасян В.А. О легких и трудных языках//Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 15 апреля 2015 г. Н.Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2015. С. 11-18.
2. Гаврикова Ю. А. Коммуникативные стратегии политического медиадискурса // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (20 ноября 2014). Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. С.17-22.
3. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
4. Зимица М.В. Ассоциативное поле концепта «Home» в американской лингвокультуре // Теоретические и прикладные аспекты речевой

деятельности. Вып. 4 (11). Н. Новгород: НГЛУ, 2016. С.155–160.

5. Михалева О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М.: Либроком, 2009. 256 с.
6. Семикина А.В., Белова Е.Е. О специфике предвыборного дискурса с позиций риторики // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО "Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова". Чебоксары, 2015. С. 117-125.
7. Чуркина Е.А., Гаврикова, Ю.А. Коммуникативные стратегии манипулирования и дискредитации в формировании «образа врага» // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 15 апреля 2015 г. Н.Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2015. С. 99-103.
8. The final Trump-Clinton presidential debate transcript, annotated [Электронный ресурс]. URL: https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/10/19/the-final-trump-clinton-debate-transcriptannotated/?utm_term=.46539daf781c (дата обращения: 19.10.2016).
9. The final Trump-Clinton presidential debate transcript, annotated [Электронный ресурс]. URL: https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/10/19/the-final-trump-clinton-debate-transcript-annotated/?utm_term=.46539daf781c (дата обращения: 19.10.2016).

Ю.Н. Зинцова

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н.Новгород

АКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОИЗВОДНЫХ НЕПРЕДЕЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье приводится описание способов выражения аспектуальных возможностей немецких неопредельных глаголов. Характеристика способов действия глагольных лексем современного немецкого языка осуществляется путем изучения их семантики и словообразовательной структуры.

Abstract: The article under consideration is aimed at describing means of expressing aspectual potential of German non-terminative verbs. The characterization of the action means typifying the up-to-date German verb lexemes is carried out through the analysis of their semantics and word-formative structure.

Ключевые слова: аспектуальность, семантика, глагол, способ действия, неопредельность.

Key words: aspectuality, semantics, verb, mode of action, non-terminality.

Изучение способов действия в немецком языке основано на исследовании семантики глагольной лексики (или ее отдельных лексико-семантических вариантов). В семантике глагольной единицы содержатся смысловые доминанты, отражающие характер действия (в частности, его предельности / непредельности, результативности/нерезультативности), которыми выражаются коммуникативные намерения говорящего [2, 3, 5, 7]. Лексическое значение *непредельных* глаголов не предполагает, что обозначаемое ими действие естественно прекращается при наступлении определенного предела. В семантической структуре таких глаголов нет значения завершенности, результативности, напротив, они передают всегда значение начала действия [1: 17, 4: 319].

Выделение и определение способов действия непредельных глаголов в немецком языке связано с известными трудностями. Глаголы данных способов действия не обозначают ни конкретно-процессных, ни кратных действий. Глаголы *эволютивного* способа действия, обозначают действия, которые характеризуются процессным развитием, поступательностью, движением, но без направленности на конечный результат или конечную цель *fließen* (течь, литься), *strömen* (течь, струиться), *fluten* (течь (сплошным потоком)). К *многоактному* (мультипликативному) способу действия относятся все глаголы, обозначающие действия, расчлененные на неограниченно повторяющиеся отдельные акты, или «кванты»: *sickern* (стекать каплями), *träufeln* (капать) [6].

Группа *итеративных* способов действия непредельных глаголов выражает повторяемость действия исходного глагола, как правило, по отношению к одному периоду времени. Этим они семантически близки к многоактному способу действия, но отличаются от него дополнительными признаками и меньшей расчлененностью действия. Здесь выделяются следующие подгруппы: *прерывисто-смягчительный* способ действия, выражающий прерывистость и неполноту действия, а также на его нерегулярную кратность: *süffeln* (попивать (маленькими глотками)); *процессно-смягчительный* способ действия, к которому относится также небольшая группа глаголов, передающих конкретно-процессный и ослабленный характер действия исходного глагола: *wesseln* (накрапывать); *процессно-длительный* способ действия указывает на длительный и итеративный характер действия исходного глагола: *einwässern*, *erweichen* (размачивать); *осложненно-интенсивный* способ действия передает подчеркнутую интенсивность процессно-итеративного характера действия: *auskochen* (выпаривать).

Данное выше описание способов действия охватывает лишь небольшую группу глагольных лексем, обозначающих движение жидкости. Однако на примере этой небольшой группы становится возможным выявить многообразие средств выражения способов глагольного действия в немецком языке, что свидетельствует о том, что категория предельности – непредельности в немецком языке играет доминирующую роль в аспектуальной характеристике глагольного действия.

Список литературы

1. Аликова С.В. Дихотомия предельность/непредельность и категория вида немецкого глагола / С.В. Аликова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 4(11). С. 16-18.
2. Матвеева И.В. Парадигматические характеристики компонентов поля персональности в современном немецком языке / И.В. Матвеева // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2011. №1. С. 98-103.
3. Плисов Е.В. Слово в пространстве диалога культур: вопросы номинации / Е.В. Плисов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2013. №21. С. 211-215.
4. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. 440 с.
5. Шамне Н.Л. Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении / Н.Л. Шамне. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета. 2000. 392 с.
6. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat und Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Guenther Drosdowski. – Mannheim, Wien, Zuerich: Dudenverl. – 1989. – 1816 S.
7. Prokopjewa N. Über die geschichtlichen Begriffe und die Begriffsgeschichte / Н.А. Прокопьева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2010. №10. С. 211-216.

А.С. Кечкина

НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, г. Н.Новгород

СООТНОШЕНИЕ ЭВФЕМИИ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ (на примере современного немецкого языка)

Аннотация: Рассматривается явление эвфемии в современной немецком языке и тенденция к политической корректности. Изучается связь понятий политической корректности и эвфемизмов.

Abstract: The phenomenon of euphemisms in modern German and the tendency to political correctness are considered. The connection between the concepts of political correctness and euphemisms is explored.

Ключевые слова: эвфемизм, политическая корректность, политический эвфемизм

Key words: euphemism, political correctness, political euphemism

В современном обществе становится заметна тенденция к регламентации языка с целью избежать оскорбления ущемляемых социальных групп. Использование речевых средств, направленные на смягчение выражения, а

также появление ряда словарей и справочников, выдержанных в русле политической корректности приводят к появлению эвфемизмов. Проанализируем некоторые случаи эвфемистической номинации.

Согласно С.Г. Тер-Минасовой, политическая корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинство индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п. [3, с. 216].

Языковеды дают различные определения данного феномена. По мнению З.С. Трофимовой, явление политической корректности связано с возникновением идеи культурного плюрализма и вытекающей отсюда необходимости пропорционально представлять произведения литературы и искусства, достижения в общественной и политической жизни, относящиеся к представителям всех этнических меньшинств [4, с. 227].

Что касается природы эвфемии, по мнению Квятковского: «эвфемизм – благоречие, вежливое выражение (порой мнимо вежливое), смягчающее прямой смысл резкого, грубого или интимного высказывания» [1, с. 347].

Образцами маскирующей номинации могут быть эвфемизмы в сфере экономики, политики. К примеру, в экономике – *die Gegenfinanzierung* ‘нецелевое использование средств’, *das Negativwachstum / Nullwachstum*, *die Wachstumsdelle*, *die Rezession* ‘спад в экономике’. В отношении богатства и бедности - *die Bessergestellten / Besserverdienende* ‘богатые’, *die Benachteiligten / die sozial Schwachen / die sozial schlechter Gestellten* ‘бедные’, *in bescheidenen Verhältnissen leben* ‘быть бедным’, ‘*in der Bredouille sein* ‘бедствовать’. Например, на смену «застоя в экономике» приходит «Nullwachstum» («нулевой рост»). Иногда политические эвфемизмы находятся на тонкой грани между смягчением высказывания и искажением его значения. Так, в докладах об Иракской войне 2003 года были использованы такие термины, как «*Kollateralschaden*» («побочный ущерб») и «*technischer Fehler*» («техническая ошибка»), говоря о попадании боевых снарядов в мирных жителей [5].

Термин «политическая корректность» представляется некоторым лингвистам неудачным из-за слова «политическая», подчеркивающего рациональный выбор по политическим мотивам в противоположность искренней заботе о человеческих чувствах, стремлении к тактичности, к языковому проявлению хорошего отношения к людям. «Политически корректный» эвфемизм – это всегда эвфемизм, введенный с целью избежать того или иного оскорбления какой-либо группы населения. Альтернативными терминами являются «языковая корректность», «культурная корректность» и «коммуникативная корректность».

Сравнение явлений эвфемии и политической корректности можно провести по ряду признаков, как объединяющих, так и дифференцирующих. Так, и эвфемия, и политкорректность оба представляют собой лингво-социокультурные явления, в ходе которых используется подмена понятий ради «смягчения» речи и речевых оборотов. Но эвфемия используется в тактическом

плане и применяется ко всем людям как осознанно, так и не осознанно. Эвфемистическую номинацию в такой сфере можно назвать антропоцентрической. Здесь для многих языковых значений представление о человеке выступает в качестве естественной точки отсчета [2, с.13].

В то время как политкорректность осознанно используется в стратегическом плане и направлена на «ущемленные» группы людей.

Таким образом, оба явления представляют собой лингвосоциокультурный феномен. Нельзя говорить о том, что одно явление полностью включено в другое. Эвфемия и политкорректность (или коммуникативная корректность) по-разному представлены в различных сферах общения и общественной жизни. Можно лишь утверждать, что в языковом плане коммуникативная корректность эвфемистична, т.е., политкорректные обороты в лингвистическом плане представляют собой эвфемизмы, обслуживающие определённые сферы человеческой коммуникации.

Список литературы

1. Квятковский А.П. Поэтический словарь. М.: Изд. центр Рос. гос. гуманитар. ун-та, 2013. С. 347.
2. Матвеева И. В. Когнитивно-коммуникативная парадигма «персональность» в современном немецком языке: Монография. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2011. С.14.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. "Лингвистика и межкультурная коммуникация". М., 2000. С. 216.
4. Трофимова З. С. Словарь новых слов и значений в английском языке. М.: Павлин, 1993. С.227.
5. Politische Sprache: Zeichen und Zunge der Macht // <http://www.bpb.de/apuz/32947/politische-sprache-zeichen-und-zunge-der-macht?p=all>.

Д.А. Крупная
МБОУ «Школа №135», г. Н. Новгород

СЕМАНТИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: В статье анализируются лексемы, содержащие цветообозначения, на материале современной немецкой политической прессы. Исследование показывает, что в современной немецкой политической коммуникации символика цвета имеет большое значение. Цветономинации обладают постоянным набором переносных значений, которые описывают разнообразные реляции и субъектов политических процессов.

Abstract: The article addresses lexemes with colour nomination in modern German political press. This research shows that colour symbolism makes a big difference in modern German political communication. Colouronyms have a

permanent amount of figurative meanings, that describe various communiqué and subjects of political processes.

Ключевые слова: *цветообозначения, колоронимы, политический дискурс, семантика.*

Key words: *color, colouronim, political discourse, semantics.*

Цвет является одним из постоянных свойств объектов окружающего материального мира. Петр Всеволодович Яньшин определяет данный феномен таким образом: «*Цвет - совокупность оттенков, представляющая собой устойчивую семантическую структуру, соотношенную с эмоционально-личностными особенностями человека*» [4, с. 153].

Лингвистика, в свою очередь, изучает осознание цвета на вербальном уровне. Лексические единицы, существующие в языке для обозначения цвета, определяются терминами цветообозначения или колоронимы, цветообозначения исследуются лингвистами с позиций этнолингвистики, социолингвистики, психолингвистики, сопоставительного языкознания [1; 2]. В настоящее время актуальным направлением изучения цветообозначений является анализ данных единиц в конкретных национальных языках и конкретных типах дискурса.

Эмпирический материал исследования составил корпус из 162 контекстов, содержащих лексемы цветообозначения, составленный по материалам современной немецкой политической прессы (изданий “Die Zeit”, “Berliner Morgenpost”, “Hannoversche Allgemeine”, “Mannheimer Morgen” и других).

Изучение языкового материала показывает, что в современной немецкой политической коммуникации символика цвета имеет большое значение. Окрашивая партию в определенный цвет, политики апеллируют к сложившимся в общественном сознании стереотипам, манипулируя ими и позиционируя себя в том или ином свете.

По материалам языкового корпуса исследования в современном немецком политическом дискурсе для обозначения политических сил чаще всего применяются обозначения однотонных цветов – или симплексов по терминологии Елены Ивановны Радченко [3]. По степени представленности в публицистических изданиях они характеризуются следующим образом: лексема “grün” («зеленый» отмечена нами в 37% примеров), “rot” («красный» в 30 % примеров), “orange” («оранжевый» около 12 %) “schwarz” («черный» – около 7 %), “gelb” («желтый» – 6 %), “blau” («синий»/«голубой» – 5 %), “braun” («коричневый» – менее 1). Рассмотрим подробнее наиболее распространенные в немецком политическом дискурсе цветономинации.

Анализ языковых фактов показывает, что лексема *“rot” (красный)* имеет несколько значений в современном немецком политическом дискурсе, однако все значения восходят к одному источнику, а именно – к обозначению политических сил коммунистической и социалистической направленности. В рассмотренных контекстах единица “rot” носит либо нейтральную (76% случаев), либо отрицательную (10% примеров), либо положительную (14%

примеров) коннотацию.

По результатам исследования было выявлено, что лексема *“grün”* (*зеленый*) в немецком политическом дискурсе имеет два референта:

Во-первых, данная единица служит для обозначения политической партии *“die Grünen”* («Зеленые») и данное значение уже зафиксировано в толковом словаре, например: *“grüne Abgeordnete”* («зеленые депутаты»); *“eine grüne Partei”* («зеленая партия»); *“grün wählen”* («голосовать за зеленых (на выборах)»).

Во-вторых, цветономинация «grün» апеллирует к экологии и встречается также в названиях некоторых политических документов, имеющих в ФРГ отношение к природным ресурсам и сельскому хозяйству, например:

“der Grüne Bericht” («Зеленый отчет») – годовой отчет Министерства земледелия ФРГ;

“der Grüne Plan” («Зеленый план») – план мероприятий по развитию отраслей сельского и лесного хозяйства ФРГ

Использование лексемы *“orange”* (*оранжевый*) для обозначения политических реалий является относительно новым явлением в немецком языке, однако, как показывает анализ практического материала, демонстрирует высокую частотность употребления. Данная единица преимущественно используется для обозначения «Оранжевой революции» (*“Orange Revolution”*) на Украине, происходившей в 2004–2005 годах и употребляется в составе словосочетаний *Orange Revolution* и *Revolution in Orange*.

Анализ языкового корпуса показал, что лексема *“schwarz”* (*черный*) в политической коммуникации также как «grün» обладает референтной полисемией, выражая разнообразные переносные смыслы в политической картине мира ФРГ.

Во-первых, «черный» является партийным цветом партии *die CDU* («Христианско-демократический союз»).

Во-вторых, данная лексема используется для обозначения любой консервативной идеологии, что так же отражено в толковом словаре с пометой «политический жаргон».

Характерно, что в языковом корпусе исследования были обнаружены примеры цветономинаций, обозначающих не только однотонные цвета (симплексы), но и композиты, то есть колоронимы, состоящие из двух цветономинаций (они составили около 6% примеров). Данные единицы служат для обозначений различных коалиций политических сил ФРГ, например, *“rot-grün”* (красно-зеленые), *“schwarz-grün”* (черно-зеленые), *“blau-schwarz”* (синие-черные), *“schwarz-gelb”* (черно-золотые).

Данное исследование позволяет сделать вывод о том, что цветономинации в современном немецком политическом дискурсе обладают постоянным набором переносных значений, которые описывают разнообразные реляции и субъектов политических процессов. Практически все политические колоративы полисемны, то есть конкретизируют свое значение либо в определенных узуальных сочетаниях, либо в контексте описываемой коммуникативной ситуации.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия. // Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. С. 281-294.
2. Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций. // Языковая номинация: общие вопросы. М.: Наука, 1977. С. 230-293.
3. Радченко Е.И. Аксиологический аспект обозначений цвета в современном немецком языке: Дис. канд. филол. наук. Белгород., 2002. 153 с.
4. Яньшин П.В. Психосемантический анализ категоризации цвета в структуре сознания субъекта: Дис. канд. психол. наук. М., 2001. 394 с.

*Н.А. Люлева,
Л.А. Нечаева
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород*

РАЗРУШАЮТ ЛИ СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ ЯЗЫКИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: В статье рассмотрены изменения, происходящие в языке с развитием интернет-сообщества, особенности использования интернет-сленга в повседневной жизни. Показаны примеры языкового шифрования как вида языковой игры.

Abstract: The article reviews language changes linked in the development of the Internet community and features of the Internet slang use in everyday life. It shows examples of language encryption as a form of language play.

Ключевые слова: изменения в языке, игра слов, сокращения текстовых сообщений, неологизмы.

Key words: change in language, play of words, shortening of text messages, neologisms.

Семиотическая сущность языка заключается в установлении соответствия между универсумом значений (всем возможным мыслительным содержанием всех накопленных знаний) и универсумом звучаний (совокупностью потенциально возможных речевых звуков) [6, 603]. Звуковая материя представляет собой первичную субстанцию человеческого языка, по отношению к которой все другие существующие субстанциальные системы, в частности, системы письменности, вторичны. Это дает ключ к пониманию сущности игры «звук – знак», которой может объясняться суть отмечаемой склонности пользователей современных средств и способов коммуникации к перекодированию отображения звукового образа.

В настоящее время Интернет является неотъемлемой частью современной жизни, и лингвисты все чаще изучают его природу, воздействие и влияние на язык. Когда в 2000-х годах обмен текстовыми сообщениями (text-messaging) стал популярен, многие провозгласили это лингвистической катастрофой. В 2007 журнал «The Daily Mail» опубликовал статью под названием «I h8 txt msgs: How texting is wrecking our language». Однако в одном американском

исследовании приводится статистика, согласно которой менее 20 процентов текста-сообщения содержало сокращенные формы любого вида – это около трех аббревиатур за сообщение.

К тому же, кодировка при помощи комбинации буквенных и цифровых знаков способствует экономии средств выражения при сохранении фонетического облика и соотносимого с ним содержания. Система любого языка характеризуется устойчивостью и, вместе с тем, изменчивостью. Языковые системы открыты и подвержены изменениям в соответствии с необходимостью в обозначении новых реалий. Большое значение имеет также временной фактор: возникает потребность людей в выполнении за одну и ту же единицу времени большего количества действий. Этим также может объясняться стремление пользователей новых средств общения к перекодированию имеющихся лексем.

С появлением мобильного телефона, широкое распространение получила СМС-коммуникация, которая вызывает, также как и text-messaging (обмен сообщениями формата .txt), множество споров. В то время как одни опасаются наступления СМС-мышления (например, The Times Educational Supplement), другие вступают на защиту СМС-языка (например, Wireless Innovato).

«Тот или иной жанр, та или иная речевая сфера сама по себе не может засорять или не засорять язык. С тем же успехом можно было бы говорить о засорении языка студенческими конспектами или коммерческими телексами. СМСки – не причина неграмотности современной молодежи, а зеркало. В них отражаются многие негативные процессы, прошедшие в культуре нашего общества за последнее время: падение интереса к чтению хорошей литературы и к чтению вообще; засилье низкопробных журналов; насаждение «клипового мышления» [4, с. 174].

Рассматривая СМС-сообщения, М.Ю. Сидорова характеризует их как явление с лингвистической и психологической точек зрения скорее позитивное. Объем смски ограничен, следовательно, нужно сообразить, как уложить максимум содержания в минимум знаков. Сознательно или бессознательно у автора СМС актуализируются процессы линеаризации и свертывания речи [4, с. 176, 180].

Многие из сокращений пришли из чатов еще до появления мобильных телефонов или использовались программистами. Так, в книге Дугласа Коупленда «Рабы Майкрософт» 1995 г. сотрудники фирмы используют всевозможные аббревиатуры и сокращения для общения друг с другом. «She sed, "Imagin B-ng a B + livng in a gr8 big hive. You would hav no idea th@ 2morrow wuz going 2 B any difrent than 2dA.You kouldretrn 2 th@ same hive 1,000 yearzlatr&ther would B just the same prceptionuv 2morrow aznevr B-ng any difrent. Humanz R kompletelydifrent.We asoom 2morrow izanuthrwrlд». (Она сказала: Представь, как это: быть пчелой и жить в большом улье. Ты не имел бы даже понятия, будет ли завтрашний день отличаться от сегодняшнего. Если бы ты вернулся в тот же самый улей через тысячу лет, то восприятие завтрашнего дня ничуть не изменилось бы. Люди же – совершенно другое. Мы полагаем, что завтрашний день – это иной мир). Заметной особенностью сокращений

является использование одной буквы, цифры или символа, чтобы представить слово или часть слова, например, В – “be”, 2 – “to”, что напоминают ребус.

Аббревиатуры и сокращения активно использовались и используются. Так, представители современного поколения, т.е. люди, родившиеся в период с начала 2000-х гг., используют, например, аббревиатуры LOL – ‘laughing out loud’ (смеюсь громко), CU – See you (увидимся), а в годы второй мировой войны использовались почтовые сокращения SWALK - ‘sealed with a loving kiss’ (люблю, целую), I.T.A.L.Y. - « I Trust And Love You or I'm Thinking About Loving You», C.H.I.P. – Come Home I'm PREGNANT). В 1942 г. Эрик Партридж опубликовал словарь аббревиатур, где содержатся десятки примеров СМС-сокращений, таких как ans. – answer(s), anr. – another и т.д. Представленные выше примеры показывают, что использование исходных букв или цифр не ново и не разрушает способность ребенка читать и писать, а введение ознакомительных уроков об Интернет-языке и text-messaging может помочь ученикам развить чувство целесообразности стиля в конкретной ситуации.

Во времена до широкого распространения интернета требовалось несколько лет, прежде чем новое слово появится в печати, будет отобрано и изучено лексикографами и зафиксировано в словарях. Сегодня новое слово может достигнуть всемирной известности в течение нескольких часов. Становится понятным, что Интернет ускоряет процесс изменения языка. Из всех областей, представленных в лексиконе пользователей современных средств коммуникации, сферы науки и технологий играют особенно важную роль, составляя, по некоторым оценкам, более семидесяти процентов появляющихся лексических новообразований. Интернет – огромная инновационная технология, которая рождает значительное количество новых слов, возникших непосредственно в сети или в среде интернет продуктов (например, blog – blogging – blogger; Google (сущ.) – to google (гл.), твитер – твитнуть и т.д.). Таким образом, появляется огромное количество неологизмов. Часто интернет-неологизмы быстро устаревают. Тем не менее, экспертиза отдельных неологизмов может быть подсказкой в вопросе о развитии лексики в Интернете. В 2010 году около 600 неологизмов были приведены в Twittonary, одном из онлайн-словарей, собирающих термины, которые были придуманы в Twitter.

Однако в подавляющем большинстве они являются следствием того, что люди используют возможности игры слов. «Средство коммуникации есть сообщение». ««Сообщением» любого средства коммуникации, или технологии, является то изменение масштаба, скорости или формы, которое привносится им в человеческие дела» [3]. К примеру, в английском языке применяют фонетические свойства начального согласного звукосочетания [tw-] путем: 1) его замены, напр., (twictionary, tweologism, tweekling) или замены буквосочетания [tr-] на [tw-], напр., twader – trader, twaffic – twitter traffic; 2) путем смешения, напр., twittersphere, twitterhea, twitterati, twitterholic, celebritweet. Большинство из них, вероятно, будет иметь короткую языковую жизнь или будет существовать, пока существует интернет – продукт (Twitter, Blog и т.д.).

Важным аспектом интернет-языка является наличие устоявшиеся слов, которые приобрели новый смысл в контексте блогов, такие как gadget (гаджет), post (пост), предварительный просмотр (preview), archive (архивирование) и template (шаблон). Интернет-лексика меняется чрезвычайно активно и стремительно. Если посчитать все лексемы, которые пришли в язык с появлением и развитием современных средств коммуникации, мы будем говорить лишь о нескольких тысячах. Многие из них имеют случайный характер и довольно ограниченную сферу применения.

В настоящее время английский язык используется не только для общения представителей англоязычных стран. Согласно исследованиям Иэна Кука (Ian Cook), эксперта издательства “Cambridge University Press”, на каждого англоговорящего человека, для которого английский язык является родным, приходится шесть человек, владеющих им как иностранным. Использование перекодированных лексем характерно для всех людей, использующих английский как средство международного общения.

Анализ контекстов и научных источников приводит нас к выводу о том, что мы становимся свидетелями не разрушения английского языка, а появления варианта языка пользователей новых средств коммуникации, возникновения новой формы отображения содержания. Вопросом является долговечность этого феномена.

Список литературы

1. Барт М.В. Каламбурное словообразование как продуктивный вид производства жаргонных дериватов (на материале русского компьютерного жаргона)// Мир науки, культуры, образования. 2010, № 1
2. Куликова А.В. Особенности интернет – коммуникации// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2012, № 4.
3. Николаев В., Герберт Маршалл Маклюэн и его книга «Понимание средств коммуникации» // Отечественные записки. 2003, № 4.
4. Сидорова М.Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение. – М.:2006. 196 с.
5. Шкунова А. А., Плешанов К.А. Интернет-технологии в организации информационного пространства: практика и перспективы [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 1.
6. Языкознание. Большой энциклопедический словарь /Гл. ред. В.Н. Ярцева [Текст]. 2-е изд. Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
7. Якоба И.А. Особенности Интернет-коммуникации (лингвистический, социальный, гендерный аспекты) //Вестник ИрГТУ. 2012. № 3.
8. Якоба И.А. Языковая игра в интернет-коммуникации // Gisap philological sciences, 2012.

О ШИРОКОЗНАЧНОСТИ НЕКОТОРЫХ ПРЕДЛОЖНО-ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***Аннотация:** Статья посвящена анализу широкозначных предложно-переходных глаголов. Фазовая лексика позволяет выразить различные оттенки смысла, который субъект вносит в характеристику фазовой ситуации. Анализ фактического материала позволил выявить три основных поля фазовых значений – фаза начала, длительности/продолжения и заключительная фаза. Глагольные предикаты являются вербализатором и носителем фазовой семы, а абстрактные предложные дополнения составляют ядро предиката. Внутри указанной дистрибутивной модели предлог осуществляет подчинительную синтаксическую связь и своим лексическим значением участвует в формировании субъектно-объектных отношений.*

***Abstract:** The article is devoted to the analysis of prepositional transitive verbs with wide meaning. Phase lexicon allows us to express different shades of meaning which the subject contributes to the phase characteristic of the situation. The analysis revealed three main fields of phase values – beginning phase, duration / continuation phase and final (completing) phase. Verbal predicates function as verbalizers and carry a phase seme, while prepositional objects constitute the core of the predicate. Inside the abovementioned sentence patterns the preposition performs its subordinative syntactic function and with its lexical meaning is involved in the formation of the subject–object relationship.*

***Ключевые слова:** лексико-семантический вариант, структура предложения, фазисные глаголы, вербализатор, ядро предиката, пропозиция, широкозначные глаголы, членение глагольного действия.*

***Key words:** lexico-semantic variant, sentence structure, phase verbs, verbalizer, the core of the predicate, proposition, verbs with wide meaning, division of verbal action.*

Целью данной статьи является анализ функционирования широкозначных глаголов современного английского языка и способных передавать фазисные значения. Н.Н.Амосова определяет широкое значение как «значение, содержащее максимальную степень обобщения, проявляющееся в чистом виде лишь в условиях изоляции слова из речи, и получающее известное сужение и конкретизацию при употреблении данного слова в речи» [1, с. 114]. Материалом исследования являются предложения, взятые из произведений современных английских и американских авторов, дистрибутивных моделей N1 V pr. N2; N1 V N2 pr. N3; N1 V pr. N2 pr. N3. В синтаксическом плане это затрагивает проявление валентностных свойств предложно-переходного глагола. Известно, что глаголам свойственна большая подвижность семного состава, ведущая к

расширению сематических границ глагольного слова [12, с.41-42]. Широкозначные глаголы актуализируют конкретный лексико-семантический вариант только в контексте (подробнее об этом [16, с. 192-201; 21, р. 82]). Тот или иной языковой контекст является сигналом актуализации ЛСВ [8, с.54; см. также: 4, с. 23-28]. Пользователи языка должны обязательно включать знание о значении компонентов, определяющих синтаксическое поведение глагола [5, с. 33]. В художественных текстах это связано с авторской модальностью, прагматической установкой и различными стилистическими средствами [6, с. 24-25]. В современных исследованиях в области семантики и прагматики известны термины «прагматический фокус», «коммуникативный фокус». Прагматический фокус, по Ван Дейку, ставится во взаимосвязь с вниманием и интересом читателя [7, с. 316].

Фазовая лексика в современном английском языке позволяет выразить различные оттенки смысла, который субъект высказывания вносит в характеристику фазовой ситуации. Анализ средств выражения фазовости позволит расширить языковые возможности обучаемых при построении/переводе предложений с фазовыми глаголами. Это необходимо как для субъекта высказывания, так и для собеседника (или пишущего и читающего). Культура восприятия окружающей действительности, ее философское осмысление важны для развития мышления у изучающих иностранный язык (например, в практике перевода). Необходимо иметь общее представление о перечне фаз и подфаз в характеристике глагольного действия, а также характере сочетаемости фазовых лексем с различными типами субъектов и комплементов. В связи с этим, важно представлять функционирование фазовых лексем в семантической и синтаксической структуре предложения.

Вопросам изучения фазовой лексики посвящена обширная литература, анализ которой не входит в наши задачи. См. например, [3], [14], [15] и др. В нашей статье акцент делается на лексическом способе передачи фазовых значений. Членение действия на фазы связывается с такими семантическими признаками как целостность, итеративность, прерывистость, возобновление, начало и конец действия или события. Динамика или статика действия рассматривается с двух точек зрения: онтологической, отражающей реальный характер действия, и субъективной, являющейся продуктом отражения этого действия в человеческом мышлении и восприятии. Эти моменты не всегда совпадают, поскольку в своей речи человек обычно стремится передать не только факт происходящего, но и свое личное отношение к нему, свое видение ситуации. Фазовые глаголы своей семантикой передают все оттенки смысловой категоризации действия и сочетаются со всеми видами предикатов.

Деление глаголов на полнозначные и неполнозначные существует в грамматических теориях давно. Существенным моментом является наличие границы слияния смыслов, передаваемых фазовыми лексемами и зависимыми синтаксическими формами глагольных предикатов, обозначающих собственно действие или процесс. Как известно, фазовым глаголам отказывается в самостоятельности на семантическом и синтаксическом уровнях в предложении. Однако в дискурсивном контексте их роль возрастает и может

определять смысл всего высказывания.

Анализ фактического материала (указанных выше дистрибутивных моделей предложений) позволил выделить три основных поля фазовых значений. Наличие именных актантов N2 и N3 обусловлено валентностными характеристиками глагола и необходимо для структурно-смысловой завершенности предложения. По своему статусу этот именной актант функционирует как предложное дополнение и может быть выражен существительным с предметным и абстрактным значением. Семантический вариант глагола обусловлен тематическим классом сочетающихся с ним слов, т.е. «привязан» к определенному кругу явлений действительности. Такой конструктивный контекст является типичным для английских глаголов [11, с. 22-23].

Смысл предложения определяется суммой единиц актуализированных в речи языковых значений, зафиксированных в интенционале и импликационале глагола, которому принадлежит центральное место в структуре предложения [13, с. 11-13]. Внутри указанной дистрибутивной модели предлог осуществляет подчинительную синтаксическую связь, тесно связан с глаголом и своим лексическим значением участвует в формировании субъектно-объектных отношений. Функция предлога в данном случае «конвертирующая», предлог превращает непереходный глагол в переходный [17, с. 17]. Семантика предложения имеет сложную организацию, основу которой составляет структура пропозиции [9, с. 177-181].

Критерием отнесенности глагола к тому или иному фазовому полю служит наличие соответствующей фазовой семы в значении глагола.

В приведенных примерах представлена фаза начала, характеризующая какую-то ситуацию:

1. Fordman ... launched into a discussion of the quantum character of light ... [18, p. 95] / «Фордман ... ударился в рассуждение о квантовой природе света.»

2. She should not have embarked upon this story. [19, p. 388] / «Ей не следовало начинать рассказывать эту историю».

В рассматриваемых примерах на синтаксическом уровне глаголы launch, embark имеют переходное значение и реализуют обе свои валентности. Особенностью данных предложений является то, что на семантическом уровне в структуре предложения имеется только один предметный аргумент в функции подлежащего и предикат. Абстрактные предложные дополнения discussion, story составляют часть предиката, его семантическое ядро, а глаголы выполняют функцию другой части предиката – вербализатора и носителя фазовой семы. Глагольные предикаты launch, embark являются широкозначными и могут употребляться как в переходном, так и непереходном значениях. Формирование конкретного лексико-семантического варианта (ЛСВ) зависит от сочетаемости глагола, т.е. его синтагматики. В лексическом значении указанных глаголов присутствует фазовая сема начала: launch into – “get started”; embark upon – “start, go”. Существующие в языке понятия имеют разный объем содержания – одни для обозначения конкретных предметов, другие используются при моделировании картины мира через языковые категории [10, с. 11]. Наличие

актантов N2 и N3 обусловлено валентностными характеристиками глагола (его ЛСВ) и необходимо для структурно-смысловой завершенности предложения. Глаголы, как лингвистические единицы, обладают большим имплицативным потенциалом, который, актуализируясь, в определенных условиях позволяет обогащать их смысловым «приращением» [2, с. 38]. Абстрактные существительные в позиции предложного дополнения *discussion, story* передают динамичный или статичный характер ситуации, а употребляющиеся с ними глаголы обозначают начальную фазу действия, процесса или состояния. Особенностью абстрактных имен является то, что они обозначают действия, события, состояния, представленные как самостоятельная субстанция, и конкретизируют признаки какой-то ситуации реальной действительности. Следует отметить, что предлог выступает как формант ЛСВ, делающего глагол переходным.

Ко второму фазовому полю относится фаза продолжения или длительности какого-то действия или процесса:

3. *But she was enrolling me in her decision.* [18, p. 119] / «Она склоняла меня к принятию ее решения»

4. *He dwelt upon the peekynliar behaviour of the accused, his pretence of being unable to speak.* [22, p. 129] / «Он рассуждал о легкомысленном поведении обвиняемого, пытавшегося внушить, что он не может говорить»

В рассматриваемых примерах у глаголов имеется фазовая сема продолжения (непрерывности): *enroll in* – “to cause to”; *dwell on/upon* – “think, speak, or write at length about sth. (подробно останавливаться на чем-либо)”; *keep* – “to cause sb./sth. to remain in a specified state or position; to continue in a particular direction”. Для иллюстрации можно сослаться на однотипный пример, приведенный в словаре A.S.Hornby: *While that big lorry keeps to the middle of the road, we can't possibly overtake it.* «Пока этот большой грузовик едет по середине дороги, мы никак не сможем обогнать его» [20, p. 462]. Ситуации, представленные в предложениях 3, 4, носят динамичный характер, действия в которых не закончены. Абстрактные существительные в функции предложного дополнения *decision, behaviour*, называют конкретные признаки процессов и действий.

К третьему фазовому полю (заключительная фаза) относятся предложения 5, 6, в которых представлена фаза окончания определенного действия, процесса или состояния:

5. ... , *and the house promptly fell into a profound silence.* [22, p. 48] / «... и в доме быстро наступила полная тишина»

6. *Marcia dropped into deep thought.* [18, p. 67] / «Машия впала в глубокую задумчивость»

Приведенные предложения передают конечные признаки некоторой ситуации. В лексическом значении глаголов *fall, drop* имеется сема перехода к конечному состоянию: *fall* – “come or go down freely (by force of weight, loss of balance, etc.)”, широкозначный глагол, часто входит в состав фразеологизмов. Уместно также привести еще один однотипный пример из словаря A.S.Hornby: *His voice fell to a whisper* «Его голос перешел на шепот» [20, p. 307]; *drop* = *fall*,

также является широкозначным глаголом. Абстрактные предложные дополнения *silence, thought* передают признаки определенного состояния какого-то лица или предмета/объекта.

В приведенных примерах глаголы, выражающие определенную фазу действия или процесса, характеризуются ослабленностью своего лексического значения и передают значения начала, продолжения (длительности) или окончания какого-то действия или процесса. Фазисное значение является ведущим, но может занимать подчиненное место в иерархии значений. Например, глагол *keep* выступает как фазовый конкретизатор. Выступая в неполнозначном значении, глагольные предикаты выступают как единицы квантования предиката, являясь его вербализатором и носителем фазовой семы. Абстрактные предложные дополнения составляют другую часть предиката, его семантическое ядро и конкретизируют какие-то признаки ситуаций реальной действительности (действия, процессы или состояния). В рассмотренных примерах на синтаксическом уровне глаголы реализуют обе свои валентности, а на семантическом уровне в структуре предложения имеется только один предметный аргумент и предикат.

Исследование семантики и синтаксиса широкозначных глаголов в современном английском языке указывает на богатые возможности для передачи тонких дифференциаций в членении глагольного действия. Наряду с традиционными подходами к изучению глаголов, передающих фазисные значения, приведенный анализ предложений выраженных дистрибутивными моделями $N1 V pr. N2$; $N1 V N2 pr. N3$; $N1 V pr. N2 pr. N3$ показывает, что широкозначные глаголы в современном английском языке могут также употребляться в фазисном значении и передавать различные фазы действия, процесса или состояния (начало, длительность/продолжение, окончание или заключительный этап). В некоторых случаях это приводит к фразеологизации словосочетания.

Список литературы

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1963. 208 с.
2. Барышева А.И. Импликативность как свойство языковых единиц и категорий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 4. Ч. 2. С. 38-40.
3. Богданов В.В. Фазисность и фазисные конструкции // Типология конструкций с предикатными актантами. Л.: Наука, 1985. 232 с.
4. Богданов В.В. Контекстуализация предложения // Предложение и текст: Семантика, прагматика и синтаксис. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. С. 23-28.
5. Бродская М.С. Об одном из механизмов полисемии в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 9. Ч. 1. С. 32-36.
6. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 279 с.
7. Ван Дейк Т. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. М., 1978. С. 259-336.
8. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.; Л.: Наука,

1965. 110 с.
9. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972. 216 с.
 10. Колобаев В.К. О некоторых смежных явлениях в области лексики // Иностранные языки в школе. 1983. № 1. С. 11-13.
 11. Литвин Ф.А. Многозначность слова в языке и речи. М.: «Высшая школа», 1984. 119 с.
 12. Никитин М.В. Лексическое значение слова. М.: Высшая школа, 1983. 127 с.
 13. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. 654 с.
 14. Тиунова С.П. Способы выражения фазовых значений в английском и русском языках. Кемерово: КГУ, 1986. 84 с.
 15. Храковский В.С. Фазовость // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л., 1987. С. 154-185.
 16. Шабаев В.Г. Лексические и грамматические проблемы широкозначности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 4. Ч. III. С. 192-201.
 17. Allerton D.S. Valency and the English Verb. London, 1982. 560 p.
 18. Ballinger B. Formula for Murder. A Signet Book. N.Y.: Published by the New American Library, 1958. 125 p.
 19. Beauman S. Dark Angel. N.Y.: Bantam Books, 1990. 910 p.
 20. Hornby A.S. Advanced Learner's Dictionary of Current English. Moscow: Russian Language Publishers, Oxford: Oxford University Press, 1982. Vol. 1. 509 p.
 21. Palmer F.R. Semantics, a New Outline. M.: Vyssaja Skola, 1982. 112 p.
 22. Wilder T. Heaven's my Destination. Penguin Books, 1969. 171 p.

Павлина С.Ю.
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова,
г.Н.Новгород

ОБРАЗЫ ПОП-КУЛЬТУРЫ

В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Аннотация: В статье анализируется использование образов, источником которых служит массовая культура, в англоязычных текстах политической тематики. В рамках сферы-источника «поп-культура» выделяются следующие подтипы: фильмы; комиксы, мультфильмы, видеоигры; телевизионные шоу; музыка.

Abstract: The article investigates the usage of pop-culture images to describe complex political issues in British and American political media discourse. The source-sphere “pop-culture” contains the following subtypes: films, videogames, cartoons, comics, TV shows, music.

Ключевые слова: поп-культура, политический медиадискурс, сфера-источник, образ.

Key words: pop-culture, political media discourse, source-sphere, image.

Метафоры, употребляемые в англоязычных статьях политической тематики, имеют разнообразные сферы-источники. Поскольку публицистические тексты адресованы массовому получателю информации, их авторы стремятся описывать новые явления мира политики, используя образы, знакомые большинству, ставшие популярными в социуме. Одним из источников подобных образов служит поп-культура или в иных терминах массовая культура. Анализ текстов статей политического характера, опубликованных в 2015-2017 в таких изданиях как The Guardian, The BBC, The New York Times и Time Magazine позволил выделить следующие подтипы в рамках сферы-источника «Поп-культура»:

- Фильмы
- Комиксы, мультфильмы, видеоигры
- Телевизионные шоу
- Музыка

Подгруппа «Фильмы» содержит отсылки к популярным сериалам Stranger Things и Game of Thrones, остросюжетным фильмам Mad Max, Terminator, The Untouchables, Batman. В преддверии президентских выборов в США 2016 года журнал Тайм публикует статью под заголовком “**Game of Thrones**”, в которой описывается противостояние представителей семей Клинтонов и Бушей в борьбе за пост президента: “Unlikely pals Bill Clinton and Jorge W. Bush prepare to watch their families compete for the US presidency”. Популярным образом является также Терминатор, с которым, в частности, сравнивается премьер-министр Великобритании Тереза Мэй: “The Tory party seemed to have been blown apart by Brexit, but coalesced like **The T-1000**, this time taking the form of a woman”. Раскол в рядах британских консерваторов по вопросу выхода из Евросоюза уподобляется взрыву, после которого партия словно Терминатор возрождается в новом облике, и ее лидером становится женщина.

Подгруппа «Комиксы, мультфильмы, видеоигры» характеризуется клишированными образами, с которыми ассоциируются личностные или внешние характеристики политиков. Так, например, в газете Гардиан приводится следующая оценка действий теневого министра внутренних дел Великобритании Эндрю Бернема: “The animals, they went in two-by-two. Shadow cabinet members? They tripped over each other scrambling for the door. Parachutes opened, Ubers were ordered. Except for Andy Burnham. Who stood resolute: a **Sims** character mixed with **Action Man**.” В ироничном описании поведения члена парламента от лейбористской партии содержится отсылка к двум персонажам видеоигр, что призвано подчеркнуть решимость политика, который уподобляется супергерою. Рассмотрим другой пример. Одним из атрибутов Микки Мауса являются его большие перчатки, именно эта черта используется при сравнении королевы с данным персонажем мультфильма: “If the Queen ever has to shake Trump’s hand, she will put on so many gloves she’ll look like **Mickey Mouse**”.

Достаточно частотной является подгруппа «Телевизионные шоу». Развлекательные телепередачи имеют широкую аудиторию, их названия у всех

на слуху, именно поэтому ассоциативные связи данных номинаций с теми или иными политическими явлениями, как правило, понятны и очевидны для получателей информации. Рассмотрим следующий пример: “Senators Sheldon Whitehouse of Rhode Island and Tom Udall of New Mexico, Democrats who have called for Mr. Trump’s club to release a list of its members, denounced the president on Monday for discussing the North Korean missile launch in the open. “This is America’s foreign policy, not this week’s episode of ‘**Saturday Night Live**,” the senators said in a statement.” Выражая свое отношение к тому, как президент Трамп вопреки устоявшимся правилам обсуждал в загородном клубе важные международные вопросы, сенаторы-демократы проводят сравнение с популярной американской вечерней музыкально-юмористической передачей. В другом примере, взятом из статьи газеты Гардиан, отсылка к известному британскому музыкальному шоу призвана выразить отношение к выборам нового лидера консервативной партии: “And so we have a Conservative leadership election, a sort of **X Factor** for choosing the antichrist”.

Музыкальная поп-культура также является источником образов, использующихся для описания явлений современной политической жизни в СМИ. Газета Нью-Йорк Таймз так реагирует на нападки со стороны Д. Трампа: “Every time our daft president tweets about the “failing” New York Times, our digital subscriptions and stock price jump, driven by readers eager for help negotiating the disorienting **Trumpeana Oceana Upside Down** dimension rife with gaslighting, trolling, leaking, lying and conflicts”. В статье обыгрывается название хита группы Осеана, что позволяет дать образную характеристику нового президента США.

Проводя параллели между актуальными политическими явлениями и элементами массовой культуры, такими как фильмы, телевизионные шоу, видеоигры, комиксы, мультфильмы и популярная музыка, журналисты создают яркие образы, позволяющие эффективно воздействовать на массовое сознание.

*А. Б. Пешкова
ВГУ, г. Воронеж*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

***Аннотация:** Статья посвящена сопоставительному изучению лексических единиц, выражающих эмоциональность в русском и английском языках. Данные единицы были проанализированы с точки зрения таких параметров как: 1) выражаемая оценка; 2) частеречная отнесенность и 3) способы выражения.*

***Abstract:** This article is devoted to the comparative study of lexical items which express emotionality in the Russian and English languages. The analysis of these items was performed on the basis of the following parameters: 1) expressed assessment, 2) reference to parts of speech and 3) ways of expression.*

***Ключевые слова:** эмоциональность, оценка, часть речи, собственно лексические средства, образные средства.*

Key words: *emotionality, assessment, part of speech, proper lexical items, figurative means.*

Современная лингвистика трактует понятие «эмоциональность» в его широком понимании как использование языковых средств для выражения эмоций, отношения говорящего к обозначаемому и воздействия на чувства адресата. Следовательно, эта категория пронизывает всю речевую деятельность человека и реализуется на всех уровнях языка.

Статья посвящена особенностям выражения эмоциональности в лексической подсистеме русского и английского языков. По мнению ряда лингвистов [4, с.153; 3, с.144 и др.], русские уделяют эмоциям гораздо больше внимания, чем носители английского языка, что проявляется в более частом употреблении эмоциональной лексики. Несмотря на большое количество работ по данной теме [5, с.38; 2, с.75; 1, с.24-50, и др.], не в полном объеме выявлены все сходства и отличия лексических средств выражения эмоций в русском и английском языках, а также не до конца систематизированы единицы, национально специфичные для рассматриваемых языков.

Известно [3, 2], что язык по отношению к эмоциям реализует две функции: номинативную (дает названия эмоциям) и экспрессивную (служит для выражения эмоций). Соответственно в словарном составе языка принято выделять два класса единиц: *называющие (описывающие) эмоции* и *выражающие эмоции*. Эти два класса лексики, по определению, противопоставляются друг другу и являются системно взаимоисключающими.

В данной статье рассматриваются лексические единицы, выражающие эмоции. Представляется целесообразным разграничить эти единицы в русском и английском языках по ряду параметров и представить в порядке убывания частотности по отношению к общему количеству.

1. Первым параметром классификации анализируемых единиц является *выражаемая оценка*. По данному критерию их можно разделить на:

1) а) единицы, выражающие эмоциональную положительную оценку: *She opened those **miraculous** black eyes even wider than usual; The landscape was **stunning!*** [J. Carroll “From the Teeth of Angels”]; *И заиграл. Это даже не было музыкой – это был иллюзион, колдовство, прекрасное и совершенное; Нил О’Коннар всегда пребывал в **превосходном** настроении* [А. Барикко «Монолог»] – 23% в английском и 18% в русском языках;

б) единицы, выражающие эмоциональную отрицательную оценку: *My **despicable** neighbors did nothing; I behaved **atrociously** toward someone I genuinely loved; Bet you never heard a story like mine. **Spooky**, isn’t it?* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”]; *Тут-то и появилось слово «отдыхаем» вместо «спим» – мерзкий эвфемизм; Эти **пакостные** фамилии – Прокудин, Проскурин! Что за **гнузность** в звучании!* [М.О. Чудакова «Людская молвь и конский топ»] – 16% в английском и 12% в русском языках.

Кроме того, лексические единицы, используемые для выражения эмоциональной оценки разной интенсивности, можно классифицировать по *частеречной отнесённости*. И в английском, и в русском языках чаще всего

используются прилагательные и наречия (65% и 53% соответственно), которые передают:

а) эмоциональную положительную оценку (39% в английском и 32% в русском): *great, fabulous, delightful, smart, perfect; grandly, wonderfully, gorgeously* и др.; *захватывающий, восхитительный, гениальный; замечательно, чудесно, здорово, отлично* и др.

б) эмоциональную отрицательную оценку (26% в английском и 21% в русском): *insane, stupid (silly), self-indulgent, smug, outrageous; terribly, horribly* и др.; *ужасный, безвкусный, омерзительный, мерзкий; отвратительно, ужасно, презренно, презрительно, мерзко* и др.

Что касается оценочных существительных, то они реже используются в рамках исследуемого материала (27% в русском и 23% в английском языках):

а) *болван, дурак, дурень, фуфляк, хам, рыло, раззява, разиня; cheek, bullshit, dirt: bastard, weirdo, dope, fool* (о человеке) и др. – выражают эмоциональную отрицательную оценку (14% в русском и 12% в английском);

б) *красотка (красавец), умница, молодец, прелесть; peach, miracle* и др. – выражают эмоциональную положительную оценку (13% в русском и 11% в английском).

В русском и английском языках коммуниканты также используют оценочные глаголы (13% и 11,9%), которые выражают:

а) эмоциональную положительную оценку: *нравиться, восхищаться, восторгаться, обожать; to sanction, to enjoy, to love, to admire, to adore, to marvel at smth* и др. (по 7% в русском и в английском);

б) эмоциональную отрицательную оценку: *раскучурчить, обнаглеть, брехать, ненавидеть, полоскать (мозгу); to demean, to destroy, to hate* и др. (6% в русском и 4,9% в английском).

В русском языке говорящие могут использовать и устойчивые выражения, передающие как отрицательную (5%): *стоять как столб, делать как попало, вертеть задом, как лисица хвостом* и др., так и положительную оценку (2%): *супер ваще, человек – молоток* и др. В английском языке такие выражения используются довольно редко (0,1%) и выражают, как правило, эмоциональную положительную оценку: *as sweet as pie*.

Таким образом, для выражения эмоциональной оценки в русском и английском языках чаще всего используются единицы таких частей речи, как прилагательные, наречия и существительные. В рамках исследуемого материала они, как правило, имеют положительную коннотацию.

2. По способу выражения эмоциональности используемые средства лексического уровня можно разделить на собственно лексические (22% в русском и 18,5% в английском) и образные (48% в русском и 42,5% в английском). Рассмотрим каждую из выделенных групп подробно.

Образные средства выражения эмоциональности в русском и английском языках делятся на следующие подгруппы: 1) тропы – употребление слов в переносном смысле (33,3% в русском и 28,8% в английском), фигуры – приемы сочетания слов (7,2% в русском и 7,2% в английском) и фразеологизмы (7,5% в русском и 6,5% в английском).

К первой подгруппе относятся:

а) метафоры: *Гнев набухал в ней рьяно, и из двора тихонечко убежали и дети, и даже Тарасик-звездочка, внучек ненаглядный* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»]; *New York had fizzled like an ancient bottle of champagne; The streets seemed to sparkle with the gold dust* [С. Bushnell “Trading up”] – 11,5% в русском и 9% в английском языках;

б) оксиморон: *Но двор Тоси молчал. Странное сочетание облегчения и паники; К тому же сама она ощущала в себе странную горе-радость побега* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»], *New York shone in all its magnificent, vulgar and ruthless glory* [С. Bushnell “Trading up”] – 6,5% в русском и 5,2% в английском;

в) гипербола: *Я так и не понял, каким оно было, это плавание, меня захватил шторм, самый убийственный в жизни Вирджинца; И я не знал, был ли я расстроен или безумно счастлив в эту минуту* [А. Барикко «Монолог»]; *But he was badly rattled that morning; I was jealous as hell, of course, yet I loved them for this knowledge* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”] – 6% в русском и 5,2% в английском;

г) ирония: *Arlen spent much of her time ferrying me around...The irony was that, after two weeks in California, my spirits didn't need lifting anymore* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”] – ‘автор иронизирует по поводу своего настроения, которое улучшилось’; *Теперь мы нашли себе место в центре жизни Лильки Муратовой, которая читает статейку расстриги, выкусывая из ладошки пинг-понговые мазолики* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»] – 4,4% в английском и 3,2% в русском;

д) сравнение: *Он сидел за роялем на стульчике, с недостающими до пола ногами. И играл как самый настоящий Бог* [А. Барикко «Монолог»]; *Blood on my mask? From what? The fear came hard and fast as a cramp across the gut* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”] – 3,8% в русском и 3,6% в английском;

е) антитеза: *Весь мир отражается в глазах / Ужасный, но прекрасный / Чересчур красивый* [А. Барикко «Монолог»]; *Janeu was destroyed but fascinated – by the way she moved her arms...* [С. Bushnell “Trading up”] – 1,8% в русском и 1,4% в английском.

Среди тропов в рамках исследуемого материала национально специфичным для русского языка является перифраз (0,5%): *Хаим уже растянул губы от радости этой русской непонятности, но мы его оставим на этом* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»].

В рамках материала исследования к фигурам относятся:

а) лексический повтор: *А зять – гад, гад, гад; Вера Алексеевна удивлялась удивлению тех, кто восклицал: мужчины живут много меньше!; И уже кричит криком* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»]; *“Have you ever been poor? It's a terrible, terrible place to be* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”] – 5,6% в русском и 3,9% в английском;

б) градация: *“This could be it; Why aren't you more – “ “More what? More excited? More scared? Sophie, I have cancer. I'm going to die”* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”]; *Она не сможет жить с человеком, у которого в голове*

теория вероятностей, она любит – обожает! – арифметику... [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»] – 3,3% в английском и 1.1% в русском.

Среди фигур в рамках исследуемого материала национально специфичной для русского языка является аллюзия (0,5%): *Пировали до сердечного приступа хозяина дома и чуть было не потеряли кормильца, но веселый и находчивый выкарабкался* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»].

Третья подгруппа образных средств представлена фразеологизмами: *Он не подозревал, что ей было плевать на это* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»], *Она тут «вьёт гнездо» для него! Ха! ...* [М.А. Палей «Long Distance, или славянский акцент»]; *The question stopped me cold* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”] – 6,5% в русском и 4,5% в английском.

Следует заметить, что в русском языке возможны случаи расширения фразеологизма: *И молодой доктор Хаим сам положил даму на носилки и дал всему этому делу колеса и ноги; Но в жизни Лилии Ивановны отъезд Жорика в Израиль сыграл вулканическую роль* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»].

Что касается собственно лексических единиц, то в рамках исследуемого материала к ним относятся лексические единицы ограниченной сферы употребления (22% в русском и 18,5% в английском):

а) бранная, нецензурная лексика (для выражения отрицательных эмоций): *Hope is there but sometimes we catch hold of it and having it scares the hell out of us, and we let go; I almost forgot down deep what a shit I was; “Pardon me asking, but just what the fuck are you doing?”; “You bastard* [С. Bukowski “Вор Вор Against That Curtain”]; *Эта сволочь даже не подозревает, как он прав; А мне тут жить запахло ...* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»] – 9% в английском и 7% в русском языках;

б) неологизмы: *В пятницу Иван Иванов по дороге на нажираловку оказался свидетелем живой ситуации; Волкообразная секретаришеподобная тетка с высокой прической выкатила лесные глаза* [С.А. Шаргунов «Молодой патриот»]; *Inside were lines like this: I have left my breath with you... EEEYOW! Are you kidding?; Nelson went into turbo-boost paranoia-jealousy overdrive about Arlen’s sudden success* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”] – 6,5% в русском и 4.3% в английском;

в) жаргонизмы: *Легче это сделать основанием скульптуры прямо по башке; У неё супы и борщи – закачаешься; Как говорит один чумовой ведущий в телевизоре: и зашибись!* [Г.Н. Щербакова «Восхождение на холм царя Соломона»]; *We were spooked by McGann’s story; He didn’t say anything till I was finished blowing my top* [J. Carroll “From the Teeth of Angels”] – 6,5% в русском и 5,2% в английском;

В рамках данной группы национально специфичным для русского языка является просторечие (2%): *В пятницу Иван Иванов нажрался в брутальной компании; Иванов зубами вцепился в мокрую траву и впотьмах стал жевать... А брутальные собутыльники только гоготали* [С.А. Шаргунов «Молодой

патриот»].

Таким образом, лексические единицы, выражающие эмоциональность в русском и английском языках, были классифицированы по выражаемой оценке, частям речи и способам выражения. В результате можно сказать, что анализируемые единицы обоих языков имеют много сходных черт, поскольку и русские, и носители английского языка используют одинаковые разновидности лексических единиц.

Отличия незначительны и связаны с предпочтениями в использовании отдельных видов, что может быть обусловлено структурными особенностями языков, а также культурными традициями и особенностями национального характера. Например, наиболее частотными в русском языке являются лексический повтор, неологизм, жаргонизм, метафора, фразеологизм, оксиморон, гипербола; в английском языке – положительная эмоциональная оценка, бранная лексика и ирония.

В рамках исследованного материала национально специфичные единицы (просторечие, аллюзия и перифраз) были выделены только в русском языке. Данный факт свидетельствует о том, что русские используют более разнообразные средства, выражающие эмоциональное и экспрессивное значение. Следовательно, эмоциональная сфера является для русского языкового сознания более релевантной, чем для языкового сознания англоговорящих.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Понимание культур через средство ключевых слов / А. Вежбицкая. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288с.
2. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная сторона языка в свете проблем межкультурной коммуникации / Е.Ю. Мягкова // Картина мира и способы её репрезентации: сб. науч. докладов. Воронеж, 2003. С.70-76.
3. Русина Е.А. Сопоставительный анализ отражения эмоций средствами параязыка в русском и английском художественном тексте / Е.А. Русина // Сопоставительные исследования 2006: сб. науч. трудов. Воронеж, 2006. С. 141-145.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. М.: Слово, 2000. 624с.
5. Шаховский В.И. Дейксис в сфере эмоциональной речевой деятельности / В.И. Шаховский, В.В. Жура // Вопросы языкознания. 2002. №5. С.38-56.

Т.Н. Плесканюк

НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ДИСКУРС: ТРАКТОВКА ПОНЯТИЯ

Аннотация: В данной статье анализируются и синтезируются результаты лингвистических научных исследований отечественных и зарубежных учёных. Данная статья посвящена вопросу проблематики определения дискурса как типа дискурса, рассматриваются подходы к изучению дискурса, обозначению его главных признаков и черт, в статье

определяются экстралингвистические факторы, которые влияют на процесс текстообразования, конститутивные признаки дискурса, его свойства, способ порождения, участники, хронотон и ценности.

Abstract: *The results of linguistic research of domestic and foreign scholars are analyzed and synthesized in this work. This article is devoted to the definition of discourse, the approaches to the study of discourse, marking its main characteristics and features. This article defines extralinguistic factors which influence the process of text formation, the constitutive features, its properties and methods of its generating, members, clients, chronotope and values.*

Ключевые слова: дискурс, научный дискурс, научная коммуникация, научный текст, экстралингвистические факторы, анализ дискурса, конститутивные признаки.

Key words: *discourse, scientific discourse, scientific communication, scientific text, extralinguistical factors, discourse analyse, constitutive features.*

Дискурс является одним из сложных научных понятий, что сочетает в себе наряду с лингвистическими составляющими и экстралингвистические, которые в одинаковой степени необходимы для понимания и интерпретации текста [7]. В отечественной и зарубежной лингвистике трактовка понятия «дискурс» постоянно меняется и расширяется. Разнообразие определений дискурса обусловлено разными подходами, именно с этих позиций и даются определения этого понятия.

Понятие «дискурс» был введен Харрисом, автором дистрибутивного метода, который в 50-е годы использовал этот термин для дистрибутивного анализа не только отдельных предложений, но и текстов, рассматривая их в контексте сопровождающего социокультурной ситуации. Трактовка термина «дискурс» как «сверхфразового единства» и «сложного синтаксического целого» мы находим в трудах И.А. Фигуровского и М.С. Пospelого. В 1960-1970 гг. дискурс становится объектом внимания в исследованиях Е. Бенвениста, И. Харриса, М. Фуко как связанная и согласованная последовательность предложений или речевых актов. Современные лингвисты фокусируют свое внимание на дискурсе как 1) на связном тексте в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; 2) тексте, взятом в аспекте событий; 3) речи, рассматриваемой как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания. В онтологическом смысле дискурс, в отличие от подобных понятий и определений (метаязык, функциональный стиль), представляет собой речевую деятельность, ориентированную доминантной характеристикой, что предусматривает наряду с этим доминантным признаком ее разноаспектные сущности [4: 163]. По мнению Н.Д. Арутюновой, дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [2, с. 136-137]. По Н.М. Андронкиной, в дискурсе реализуются знания о мире, мнения, ситуации реального общения, совокупность процесса и результата рече-мыслительной деятельности [1, с 89]. Дискурс связан и с такими ментальными факторами и особенностями

восприятия речи, как темп, стилевой ключ общения и формы речевого этикета. Поэтому он часто характеризуется как общение людей, включенное в процесс жизни, что и изучает современная когнитивная теория дискурса. Например, целью научного дискурса является формирование нового знания об окружающем мире, представленное в вербальной форме и обусловленное коммуникативными канонами научного общения [6, с 32].

А.М. Гнездышко трактует дискурс как текст в аспекте событий, как сложную систему иерархии значений, что наряду с текстом включает необходимые для понимания последнего экстралингвистические параметры коммуникации. Учет различных фоновых факторов (социальные, психологические и антропологические) дискурсивного анализа формирует представление об участниках коммуникации, особенности создания и восприятия основного содержания, с одной стороны, и лежит в основе множественного парадигматизма как ведущей тенденции развития современной лингвистики – с другой [3, с. 13-14]. М.М. Кожина утверждает, что нельзя изучить и осмыслить весь текст вне его смысловой, содержательной стороной, невозможно не учитывать целого ряда его коммуникативных параметров: замысла, концепции, цели общения, фонда знаний коммуникантов, субъекта речи, адресата и др. а на поверхностном уровне – текстовой организации, композиции, принципов и приемов развертывания текста, обусловленных указанными и другими экстралингвистическими факторами [5, с. 37]. Поэтому в аспекте функционально-стилистической интерпретации текста дискурс можно понимать как речь, разновидность речи как процесс использования языка в когнитивно-речевой деятельности, что фиксируется в текстах и опирается на интердискурсивность. Такая деятельность обусловлена экстралингвистическими факторами (идеологическими, социокультурными, историческими) и представляет определенную общность практики людей в качестве обобщенного субъекта высказывания (особый «ментальный мир» с его «духом времени»). Включение в термин «дискурс» экстралингвистических характеристик, расширяющих его содержание (социокультурные, психологические, прагматические, этнокультурные, паралингвистические факторы), отражает тенденцию преодоления подхода к его анализу как предмета лингвистики текста [1, с. 88].

Поскольку в основе понимания дискурса как интегральной совокупности текстов, связанных семантическими (содержательно-тематическими) отношениями и/или объединенных в коммуникативном и функционально-целевом целом лежит идея дискурсивной формации, то критериями отбора текстов, которые берутся в качестве эмпирической основы изучения дискурса того или иного типа, выступают сферы человеческого общения, практики, области знаний, типологии текста [8].

Итак, в отечественной и зарубежной лингвистике изучению дискурса посвящено множество исследований, но мы так и не располагаем единым определением данного понятия. Высокую степень дискуссионности понятия порождает то, что дискурс считали синонимом текста долгое время, однако сегодня он, как правило, противопоставляется таким явлениям, как текст, речь,

диалог, коммуникация, мышление, стиль.

Бесспорно одно, что своеобразие дискурса заключается в том, что текст воспринимается не только в связи с внешними обстоятельствами коммуникации, но и в зависимости от собственного лингвокультурного восприятия и анализа информации, которые осуществляются с учетом прагматических составляющих (лингвокультурные и энциклопедические знания, личный опыт, представления о мире (лингвокультурные модели), фоновые знания и речевой этикет).

Список литературы

1. Андронкина Н.М. Понятие «дискурс» в междисциплинарных исследованиях и его содержание в методике преподавания иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. 2008. №3(10). С. 87-91.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева (ред.). М.: Советская энциклопедия, 1990. С.136-137.
3. Гнездышко О.Н. Авторизация научного дискурса: коммуникативно-прагматический аспект (на материале англоязычных статей современных европейских и американских лингвистов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Киевский национальный лингвистический университет. К., 2005. 203 с.
4. Гутаров В.А. К определению научного филологического дискурса // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. 2002. №567. С. 163-170.
5. Кожина 1995: Кожина, М.Н. Целый текст как объект стилистики текста / М.Н. Кожина // Stylistika-IV. 1995. С. 33-54.
6. Плесканюк Т.Н. Научный дискурс через призму научной коммуникации / Дискурс, текст, слово в свете современных исследований филологических наук: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 31 мая 2017. г. Научно-издательский центр «Открытое знание». 2017. С. 32-35.
7. Плесканюк Т.Н. Понятие научного дискурса и его компоненты // Языковое и методическое пространство: формирование, поддержка, развитие. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Открытое знание». 2017. С. 41-46.
8. Плесканюк Т.Н. Преемственность знания в научном тексте / Преемственность поколений: духовные традиции, культурное прошлое, социальные ценности: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Открытое знание». 2016. С. 7-12.

СТОЛКНОВЕНИЕ ЦИВИЛИЗАЦИЙ 2.0: ИСТОКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Аннотация: Автор анализирует причины межкультурной коммуникации, основы которой видятся в незнании и непонимании культуры изучаемого языка. Интересна мысль о столкновении не культур, а цивилизаций. Одно из решений данной проблемы – это изучение межкультурной коммуникации, как социолингвистического явления, которое возможно устраним культурное недопонимание

Abstract: The author analyzes the reasons for cross-cultural communication, the foundations of which are seen in ignorance and lack of understanding of the culture of the target language. There is an interesting idea about a clash, not of cultures, but of civilizations. One solution to this problem is to study cross-cultural communication, as a sociolinguistic phenomenon, which may eliminate cultural misunderstanding.

Ключевые слова: культура, этнос, язык, цивилизация, слово, социокультурный коммуникативный код, культурный диалог;

Key words: culture, ethnicity, language, civilization, word, communicative socio-cultural code, cultural dialogue;

Кто не знает легенду о Вавилонской башне? О людях, говоривших на одном языке?

Около двух тысяч лет назад до нашей эры в Вавилонии, великой на то время цивилизации, жили люди, что решили построить башню высотой до небес, сопоставив себя с Богом. Тот разгневался на них и создал новые языки, в связи с чем строители перестали понимать друг друга. Он сказал: «вот, один народ, и один у всех язык; и вот что начали они делать, и не отстанут они от того, что задумали делать? сойдем же и смешаем там язык их, так чтобы один не понимал речи другого» [1, бытие 11, 1–9]. Легенда гласит, что в Вавилоне смешал Господь языки и рассеял их по всей земле.

Владея тем или иным языком, люди не всегда способны понять друг друга. Известный политолог, Самюэль Хантингтон, в своей работе «Столкновение цивилизаций» пишет, что общество вступает в такую фазу развития, где первопричиной конфликта является не идеология и не экономика, а именно культура. Все значимые столкновения, по его мнению, будут происходить между нациями, этносами. «Линии разлома между цивилизациями – это и есть линии будущих фронтов», – пишет политолог. Согласно Р. Р. Палмера, «войны между королями прекратились, и начались войны между народами» [8].

В отличие от британского историка и социолога Арнольда Тойнби, который выделяет 21 цивилизацию, Хантингтон пишет о восьми, констатируя

почти 13-вековое столкновение между западной и исламской цивилизациями. И даже сегодня не наблюдается признаков смягчения данного конфликта, скорее, его обострение [8]. Возможно ли, что один из путей его решения – лингвистический? Необходимо понять иную культуру и начать со слова? В данной статье мы постараемся найти ответ на этот вопрос.

Лингвострановедение изучает межкультурную коммуникацию, как социолингвистическое явление. Слово рассматривается с точки зрения смысла, которое несет, – это семиотический подход к его значению. Российский ученый, П.С. Тумаркин, вводит научное понятие – «социокультурный коммуникативный код», включающий в себя поведенческий (язык, правила проведения) и психоментальный код (менталитет и психология). Социокультурный коммуникативный код характерен для определённого этноса в определенный промежуток времени. Знание и умение свободно переходить от одного социокультурного коммуникативного кода к другому, учитывая, понимая и принимая все его особенности, свидетельствует о межкультурной компетентности индивида, способного общаться с носителями разных культур [7].

Каждое слово имеет собственное «внутреннее содержание», основывающееся на «культурном аспекте». Для эффективного диалога между государствами, для достижения ими консенсуса необходимо уделять внимание историко – культурному аспекту изучения языка, поскольку язык – это «культура» нации.

Одно и то же слово в разных странах может нести отличный смысл. Так, например, известная фирма по продаже сигарет «Marlboro» прославилась благодаря рекламе с ковбоем. Однако, данная рекламная компания потерпела крах в Латинской Америке, где ковбой является представителем беднейшего населения, способным купить только самые дешевые сигареты [6].

В нашу эпоху в связи с процессом глобализации, охватывающим все сферы общественной жизни, изучение иностранных языков становится неразрывно связанным с такими науками, как: межкультурная коммуникация, культурология, история.

Контактируя с людьми других наций, нужно знать и соблюдать «этикет» ведения диалога в данной общности. Как гласит крылатое латинское выражение: «Ignorantia non est argumentum» (Незнание – не доказательство).

В чем же заключается проблема межкультурной коммуникации?

1. Формирование стереотипов по отношению к представителям других культур. Так, например, многие ассоциируют Испанию с корридой. «Любовь к корриде», наиболее распространённой форме боя быков, кажется нам очевидной в данной стране. Однако согласно опросу газеты EL Pais в 2010 году, лишь 37% населения одобряют это зрелище, 60 % осуждают его. Испанцы все меньше посещают корриды, а государство снижает финансирование этого направления [3].

2. Несоблюдение негласного кодекса поведения и правил поведения, который может провоцировать конфликты и недопонимание. Так испанская фирма по продаже пробок для шампанского заключила договор с мексиканской

фирмой на их поставку. Испанцы покрасили пробки в бордовый цвет, который в Мексике является цветом траура. Мексиканцы были в ужасе, и сделка сорвалась [6].

3. Отсутствие знаний в области невербального национального общения. В различных культурах невербальные жесты несут свой отличный смысл. Большинство людей выражают согласие с собеседником кивком головы. Австралийский писатель, Грегори Дэвид Робертс в своем романе «Шантарам» пишет, что индусы делают все наоборот. Свое отрицание они выражают киванием головы назад-вперед, а согласие – из стороны в сторону. В целом, следует отметить, что, читая данный роман, можно проследить, как представитель иной культуры, приспосабливается к непонятной и неизвестной ему индийской цивилизации [5].

Проблема социокультурной компетенции особенно значима для директоров транснациональных компаний, политиков и дипломатов, переводчиков, так как их работа напрямую связана со взаимодействием с представителями других культур.

Как решить эту проблему? Что поможет представителям разных культур преодолеть этот коммуникативный барьер? Решение этого вопроса видится в воспитании подрастающего поколения, в их знакомстве с иноязычной культурой, которая может начаться с комиксов с известными национальными персонажами (Тинтин, Астерикс и Обеликс) или с песнями популярных исполнителей, с помощью которых легко и просто можно окунуться в незнакомую цивилизацию, познакомиться с ее обычаями и традициями [9; 10]. Следует мотивировать интерес к изучению другой культуры, ее сопоставлению с родной культурой, что стимулирует дальнейший рост межкультурной грамотности и компетенции.

Как писал К. Маркс, «всякая нация может и должна учиться у других» [4].

Список литературы

1. Бытие. Ветхий завет. М.: Карьера Пресс, 2012. 216 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
3. Журнал El Pais. <http://elpais.com>
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т. 23. М.: Издательство политической литературы, 1955-1981.
5. Робертс Г. Д. Шантарам. М.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2016. 860 с.
6. Тер–Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО, 2008. 624 с.
7. Тумаркин П. С. Русские и японцы: актуальные проблемы межкультурной коммуникации // Вестник Московского Университета. Сер.13. Востоковедение.1997. № 1. С.13–17.
8. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2014. 571 с.
9. Чернышкова Н.В. Лингвометодические особенности песенного материала при обучении иностранному языку // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 9. С. 49-54.

10. Чернышкова Н.В. Технология использования комиксов при обучении иностранному языку // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2016. № 12. С. 167-174.

*Ю.В. Рябкова,
Т.А. Липатова
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород*

СЕМАНТИКА ИКОНИЧЕСКИХ И ВЕРБАЛЬНЫХ ЗНАКОВ В ПЛАКАТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЕ

Аннотация: В статье текст плаката социальной рекламы рассматривается как креолизованный текст, производится семантический анализ иконического и вербального знаков (изображения и текста), определяется их зависимость друг от друга в структуре плакатов социальной рекламы.

Abstract: In the article the text of billboards is considered as a creolized text, the semantic analysis of icon (image) and verbal sign (text) is carried out and their dependence in the billboard structure is defined.

Ключевые слова: плакатная социальная реклама, социальная кампания, текст, изображение, креолизованный текст.

Key words: billboard social advertising, social campaign, image, icon, text, creolized text.

Современный мир очень динамичен, полон ярких элементов, привлекающих внимание, разного рода информации. В таких условиях для рекламы, как коммерческой, так и социальной достаточно трудной задачей является привлечь внимание адресата. Поэтому реклама, стремясь вызвать интерес у потенциального реципиента, стремительно развивается в наши дни.

Под рекламой И. Имшинецкая понимает новую для покупателя, опосредованную рекламоносителем, заранее оплаченную, креативную креолизованную информацию [3]. Рассматривая социальную рекламу стоит сказать об отсутствии коммерческой выгоды рекламодателя, поскольку она пропагандирует не товар, а идею, определённое поведение человека.

Социальная реклама охватывает широкий спектр средств массовой информации, через которые она может достичь своего адресата (телевидение, радио, рекламные щиты, плакаты) и представляет собой сочетание аудиовизуальных и вербальных элементов, т. е. креолизованный текст, так как её первоначальной задачей является привлечение внимания. С.Ю. Тюрина под креолизованными текстами понимает тексты, в структурировании которых помимо вербальных средств используются иконические (рисунок, фотография), а также средства прочих семиотических кодов (таких, как цвет, шрифт) [4, с. 76].

Целостность креолизованного текста достигается за счет коммуникативно-когнитивной установки адресанта, единой темой. Связность

проявляется в тесном взаимодействии вербального и иконического компонентов на разных уровнях: содержательном, языковом, композиционном. Между компонентами креолизованного текста существуют также определенные семантико-композиционные отношения: изображение может коррелировать со словом, предложением, абзацем и т. д. Расположение иконических средств, их частота и плотность определяют ритм графической организации текста [1, с. 17].



Рисунок 1



Рисунок 2

Характерным приёмом в текстах социальной рекламы является игра слов, которая дублируется в изображении, следовательно, одна и та же мысль передаётся вербальным и визуальным способом, например социальная кампания, борющаяся за права женщин «Terre des Femmes» создала плакат, с текстом «Verliebt. Verlobt. Verbrannt». («Влюблена. Обручена. Сгорела.»), сопровождаемым обгоревшей фотографией девушки (рис. 1). Изображение в данном случае коррелирует со словом «verbrannt», аллегорически показывая страшный результат отношений.

В некоторых случаях текст плаката излагается от первого лица и воспринимается реципиентом как обращение лично к нему. Так, например, рекламная кампания «Caritas und Du» представила плакат с изображением бездомного человека с тарелкой супа, где текст произносится от первого лица: «Für dich ist es eine warme Suppe. Für mich ist es ein kleines Wunder» («Для тебя это тарелка тёплого супа. Для меня это маленькое чудо»). В данном случае изображение состоит в семантических отношениях со всем текстом плаката (рис. 2).



Рисунок 3



Рисунок 4



Рисунок 5

Одним из широко используемых приёмов плакатной социальной рекламы является приём антитезы. Особое действие на адресата оказывает противопоставление изображения и текста. Например, на плакате социальной кампании «Runter vom Gas» изображена фотография счастливой пары, Семантика изображения не может быть корректно воспринята без сопровождающей его вербальной составляющей «Jan und Lisa Zu schnell in die Kurve» («Ян и Лиза Слишком быстро на повороте») и креста, символизирующего смерть (рис. 3). Плакат социальной организации Caritas также является примером противопоставления визуальной и вербальной частей плаката. На плакате изображены отец и сын, сидящие на разных концах дивана и отвернувшихся друг от друга. Текст плаката «Echte Männer reden.» («Настоящие мужчины разговаривают») является прямым противопоставлением изображения и указывает на правильную модель поведения в конфликтной ситуации (рис.4).

Встречаются также случаи, когда изображение на рекламном плакате отсутствует. В таких случаях реклама привлекает внимание цветом, шрифтом, лингвистическими особенностями (рис. 5).

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. С. 15–17.
2. Белова Е.Е., Минасян В.А. Структурно-стилистические особенности английского рекламного текста вербально-визуального типа // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб материалов Международ. науч-практ конф (26 сентября 2016 г.) – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. – Вып. 3. – С. 42-50.
3. Имшинецкая, И. Креатив в рекламе. М.: РИП-холдинг, 2004. URL: <http://evartist.narod.ru/text11/56.htm> (дата обращения 25.04.2017).
4. Тюрина, С. Ю. О понятиях рекламный дискурс и рекламный текст / С.Ю. Тюрина // Вестник ИГЭУ. Вып.1. 2009. С.75-77. URL: <http://ispu.ru/files/75->

77.pdf (дата обращения 25.04.2017).

5. Kampagne „Caritas und du“ URL: <https://www.caritas.at/> (дата обращения 30.03.2017).
6. Kampagne „Runter vom Gas“ URL: <https://www.runtervomgas.de/> (дата обращения 30.03.2017).
7. Kampagne „Terre des Femmes“ URL: <http://www.frauenrechte.de/online/index.php> (дата обращения 30.03.2017).

А.А.Салова
НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород

ЭВФЕМИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖЕФФРИ АРЧЕРА

Аннотация: Данная статья рассматривает эвфемизмы в произведениях английского писателя и политика Дж.Арчера *Sons Of Fortune*, *Only Time Will Tell* и *False Impression*, иллюстрирует тематические виды эвфемистических наименований. Из общего количества 155 эвфемизмов первое место в процентном соотношении занимает группа эвфемизмов на тему личных и интимных отношений людей, второе место – тема болезней и смертей, затем распределились тема умственных и физических недостатков, тема преступления и наказания, тема рождения, и др.

Abstract: The article considers euphemisms in the novels written by the English writer and politician Jeffrey Archer “Sons Of Fortune”, “Only Time Will Tell” и “False Impression” and illustrates their topical groupings. Out of 155 euphemistic nominations found in the novels the most widely represented group measured in percentage is of euphemisms denoting personal and intimate relations, the second place belongs to the topic of illnesses and death. Less productive groupings are correspondingly represented by euphemisms denoting mental and physical handicaps, crime and punishment and those of birth, etc.

Ключевые слова: эвфемизм, табу, Дж. Арчер, тематическая группа, наименование

Key words: euphemism, taboo, J. Archer, topical group, nomination

Каждый человек в настоящее время, так или иначе, сталкивается с употреблением эвфемизмов, зачастую сам употребляет их для подчеркивания, выделения эмоциональной окраски речи, либо с иной целью.

Эвфемизм (с греческого εὐφῆμι – «благоречие») – нейтральное по смыслу и эмоциональному заряду описательное слово или фраза, обычно используемая в текстах публичных заявлений и призванная заменить другие слова, которые считаются неприличными, неприемлемыми или неуместными, зачастую нецензурными [4; 5]. Также понятие эвфемизма на сегодняшний день используется в политике, где они, в свою очередь, призваны облегчить некоторые из слов и фраз для того, чтобы «ввести в заблуждение общество и фальсифицировать реальность». Например, использование эвфемизма «допрос» вместо слова «пытка», «акция» часто применялось в Германии в период

существования Третьего Рейха, где были замаскированы массовые казни и т.д. [1; 2; 9, с. 162].

Настоящая статья рассматривает эвфемизмы в произведениях Джеффри Арчера. Дж. Арчер – успешный романист, автор множества нашумевших бестселлеров. Писатель приобрел славу не только благодаря своему вкладу в развитие английской литературы, но и благодаря многообещающей политической карьере, которую он начал в возрасте 27 лет, став членом Лондонского городского совета. Спустя два года затруднительное финансовое положение и послужило одной из главных причин попробовать себя в писательстве. Несмотря на успешную карьеру в качестве писателя, он не бросает занятия политикой, в 1997 г. лорд Арчер даже принимает участие в избирательной кампании на должность лондонского мэра.

Безусловно, увлечение политикой наложило огромный отпечаток на его творчество: во многих его произведениях поднимаются вопросы, так или иначе связанные с политической ситуацией в стране. Несмотря на это, его работы охватывают и другие различные аспекты жизни современного общества – проблемы любви и ненависти, верности и предательства, отношения отцов и детей, а также проблемы выбора жизненного пути и становления и развития человека и его характера под влиянием различных, порой сложных и невыносимых обстоятельств. На данный момент из-под пера писателя вышло более 20 произведений, включающих в себя романы, сборники рассказов, а также пьесы. Путешествуя со своим читателем из Лондона в Китай, из Нью-Йорка в Нигерию, писатель повествует о средневековых семейных ценностях и о силе кровного родства, о современных любовных интригах, жестоком соперничестве и истинной дружбе, рассказывает истории жизни успешных людей, которые, преодолев все преграды на своем пути, освободились от общественного порицания и угнетения. Одной из характерных черт творчества писателя является динамичность рассказов и неожиданные и непредсказуемые повороты сюжета.

Материалом для настоящего исследования послужили три произведения Дж. Арчера *Sons Of Fortune*, *Only Time Will Tell* и *False Impression*. Невозможно не отметить, что Арчер уделяет особое внимание в своих произведениях проблеме отношений, в частности сексуальных, между мужчиной и женщиной. Проведенный анализ трех его произведений показал, что количество эвфемистических оборотов на тему личных и интимных взаимоотношений в значительной степени превосходит количество эвфемизмов остальных тематических полей. Например, в романе *Sons Of Fortune* всего было выявлено 72 эвфемизма, 23 из которых относятся к теме личной жизни человека, а в *False Impression* – 15 примеров из найденных 44.

Следующая фраза принадлежит Ребекке, которая неожиданно для себя и для своего молодого человека Ната выясняет, что ждет ребенка. Будучи совсем юной студенткой, живущей на стипендию, Ребекка не видит другого выхода, кроме как сделать аборт. В разговоре с Натом она оправдывает свое решение тем, что ее поступок не будет являться аморальным в рамках эпохи, которую она именуется *the age of the Beatles, pot, and free love*. Данное выражение ярко

иллюстрирует образ жизни молодежи 60-х годов, где основным развлечением было употребление марихуаны (*pot – from the American Indian potaguaya*) – *marijuana*) и вступление в беспорядочные интимные отношения вне брака (*free love*). В данном случае можно провести аналогию с существующим в русском языке выражением, уже давно ставшим устойчивым «секс, наркотики и рок-н-ролл». Родоначальником этой фразы стал британский рок-исполнитель Иэн Дьюри, который дал такое название своей песне *Sex, drugs and rock-n-roll*. Данный набор человеческих «радостей» очень четко характеризовал поколение молодых людей середины XX века, а три составляющих являлись символами их независимости и свободы. На сегодняшний день данное выражение используется в качестве своеобразного лозунга для обозначения образа жизни и отношения к ней тех людей, которые живут по принципу «получать от жизни максимум удовольствия».

Выражение *to sleep with* также является достаточно распространенным в творчестве Арчера:

"You've never looked at another woman since we've been married?" said Ruth after shaking hands with two more guests.

"No," said Robert, before he took another gulp of champagne, "I slept with several of them, but I never looked at them" [8, с.533].

Рут и Роберт Давенпорт – родители одного из главных героев романа, прожившие вместе почти всю свою жизнь, на одном из семейных праздников, будучи в приподнятом настроении, обсуждают свои отношения. На вопрос супруги о том, смотрел ли он когда-нибудь на других женщин, Роберт, обладающий своеобразным чувством юмора, отвечает: *I slept with several of them, but I never looked at them*. А также в примерах:

But you must be aware that half the women on campus claim they've slept with you [8, с.321].

First, I don't want to run for president, second, I've only slept with three women in my life: a student I also knew when I was at school, a secretary in Vietnam, and a one-night stand I now regret [8, с.321].

Отношения с третьей по счету девушкой Нат называет *a one-night stand*. Данный эвфемизм используется для обозначения интимной связи между мужчиной и женщиной, как правило, малознакомыми, которая длится всего одну ночь и не влечет за собой зарождение и развитие каких-либо серьезных отношений [3]. В романе *Sons Of Fortune* эвфемизм *one-night stand* встречается 2 раза.

Человеческие недостатки и пороки также являются одной из тем, которая побуждает автора прибегать к использованию эвфемизмов. К примеру, уже известный нам Флетчер Давенпорт, который выдвинул свою кандидатуру на пост председателя ученического совета, в разговоре со своим другом Джимми задает вопрос о своем главном конкуренте на предстоящих выборах Стиве Роджерсе *What do we know about him?*, на что Джимми отвечает: *A nice enough guy, but not a lot between his ears* [8, с.104]. Автор использует выражение *not a lot between his ears*, избегая, например, таких слов, как *a fool* или *stupid*. Данный эвфемистический оборот дает читателю понять, что Стив Роджерс, по мнению

Флетчера, не мог похвастаться острым умом и сообразительностью.

Нат Картрайт, находясь на занятии по литературе, наблюдает за своей первой возлюбленной Ребеккой, но девушка не замечает этого, поскольку поглощена процессом обучения и делает заметки об известном американском писателе Ф.С.Фитцджеральде, а именно о его проблемах с алкоголем, которые Дж.Арчер именуует *drinking problems*. А в романе *False Impression* автор, рассказывая о хозяине поместья, в котором хранились средневековые картины, говорит о его алкогольной зависимости, используя выражение *drinking the bottles on a regular basis* [6, с.306].

Другой эвфемизм встречается в разговоре между Флетчером Давенпортом и Джоанной Палмер:

"I apologize for my friend, Miss Palmer," whispered Fletcher, "but I can assure you he has a heart of gold."

"And the balls to go with it, it would seem," Joanna replied [8, с.201].

Главный герой приносит извинения за бестактное поведение своего друга Джимми перед Джоанной, девушкой, которая понравилась Джимми. Флетчер, желая представить своего друга во всей красе, говорит о том, что у него доброе сердце, на что Джоанна отвечает: *and the balls to go with it*, подразумевая под словом *balls* чересчур напористое поведение Джимми и его смелость при знакомстве с девушками.

А главный герой романа *False Impression* агент ФБР Джек Дилени, собираясь познакомить свою возлюбленную Анну с матерью, которая не знает о новой девушке своего сына абсолютно ничего, говорит:

"My mother is under the illusion that you've already been married three times, you have five children, not necessarily by the three husbands, four of them are on hard drugs and the other one is currently serving a jail sentence." He paused. "She also thinks that you work in a far older profession than art consultancy" [6, с.153].

Эвфемистическое выражение *old profession* в данном эпизоде используется для обозначения занятия проституцией, которое, как известно, во избежание грубости также называют «древнейшей профессией».

Тема болезней и смертей – следующая по распространенности в романах Дж. Арчера. Наряду с эвфемизмом *to pass away* [8, с. 19; 7, с. 15], эвфемизм *body* в значении *corpse* встречается более 10 раз в произведении *Sons Of Fortune* и 6 раз в романе *False Impression*. Например:

When the ambulance arrived Nat decided to accompany his son's body to the hospital [8, с.570].

She told me that she had found her husband's body in the study, and pointed to the other end of the corridor [8, с. 591].

Автор, представляя читателю другую героиню-серийную убийцу, описывает ее действие как: *to dispose of the bodies* [6, с. 80] вместо *to kill*.

Автором используется много других эвфемистических выражений, использующихся для описания именно естественной смерти человека: *Because once her husband was out of the way, she would own the house they lived in and collect his pension from the company he worked for, making it possible for her to live*

in relative comfort for the rest of her life [8, с. 399]. Лучший друг Ната Том знакомит его со своей девушкой Джулией, которая много лет назад потеряла мужа, бизнес которого остался на ее плечах. Выражение *to be out of the way* используется автором для замещения *to die* с целью смягчения описываемой трагедии, которая произошла в жизни героини романа. Также, говоря о своем супруге, Джулия употребляет выражение *late husband*, что является эвфемизмом выражения *dead husband*.

А в романе *False Impression*, в котором одним из самых ярких и ключевых эпизодов является описание трагедии 11 сентября 2001 года, в эпицентре которой оказывается Анна – главная героиня произведения, Дж. Арчер прибегает к использованию такого эвфемистического выражения, как: *to close her eyes and give way to deep sleep*, для описания состояния Анны, которая находилась на грани смерти после взрыва в одной из башен: *She felt peaceful, and was about to close her eyes and give way to deep sleep when out of nowhere she saw a flashing police light* [6, с. 26].

Противоположная теме смерти и болезней – тема рождения человека – не уступает предыдущей по своей частоте употребления в романах писателя, что можно проиллюстрировать следующим примером: *Arthur was delighted when I told him I was in the family way, because he wanted at least six babies* [7, с. 6].

Эвфемизм *in the family way* используется автором для замещения более резкого выражения *pregnant*, когда тот говорит о положении Мейзи Клифтон. Избежать использование данного слова писателю помогают и другие эвфемистические выражения, например: *The fact that we're going to have a baby* [8, с. 296].

Как показывают результаты исследования, материал произведений Дж. Арчера представляет собой тематическое разнообразие, которое служит поводом для использования автором достаточно большого количества эвфемизмов. Помимо вышеуказанных тем, в изученных романах также встречаются эвфемизмы по темам преступления и наказания (*be locked up, to finish smb off, to rid of*), увольнения, старости (в частности, выхода на пенсию), внешних недостатков, а также эвфемистические выражения, замещающие ругательства.

В общей сложности было обнаружено 155 эвфемистических выражений. Процентный подсчет эвфемистических наименований на материале произведений английского писателя Дж. Арчера показал следующие результаты: тема личных и интимных отношений людей составляет 29 % из всех обнаруженных эвфемизмов; тема болезней и смертей – 27 %; тема умственных и физических недостатков (сюда же пороки человека) – 13%; тема преступления и наказания – 8%; тема рождения – 6%.

Таким образом, можно сделать вывод, что современный писатель, за плечами которого огромный жизненный опыт, состоящий из взлетов и падений, отражает его в своем творчестве, в том числе с помощью эвфемистических наименований, и поднимает в нем актуальные проблемы, что привлекает внимание и интерес читателей к его творчеству.

Список литературы

1. Белова Е.Е. О наличии отношений семантически независимых слов между эвфемизмами и табу // Языки и этнокультуры Европы: Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием, 20-21 ноября 2014. Глазов: ГГПИ им. В.Г. Короленко, 2014.
2. Белова Е.Е., Минасян В.А. Роль интертекстуальных связей при построении художественного текста // Язык и языковое образование в современном мире: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 13 апреля 2016 года / под ред. Е.Е. Беловой. Н.Новгород: Мининский университет, 2016. С. 13-17.
3. Гаврикова Ю. А. Сложные окказионализмы как уникальные оценочные номинации // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 15 апреля 2015 года / Под ред. Е.Е.Беловой. Н.Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2015. С.21-25.
4. Гаврикова, Ю.А. Мелиоративные коммуникативные стратегии как механизм воздействия аксиологической сложной лексики // Вестник Нижегородского Ун-та им. Н.Лобачевского. 2010. №6. С.347-352.
5. Тюрина Е.Е. Семантический статус эвфемизмов и их место в системе номинативных средств языка (на материале современного английского языка): Дисс. ... канд. филол. наук. Н.Новгород: НГЛУ, 1998. 135 с.
6. Archer J. False Impression. St. Martin's Press, 2006. 544 p.
7. Archer J. Only Time Will Tell. Pan Books, 2011. 450 p.
8. Archer J. Sons Of Fortune. Pan Macmillan, 2003. 608 p.
9. Burchfield R. Language awareness: Readings for college writers / R. Burchfield, A. Rosa, V. Clark // Boston: Bedford, 2000. 512 p.

Д. М. Стряпан
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ЭКСПЛИКАЦИИ СОМНЕНИЯ В РЕЧЕВОМ АКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: Анализируются лексические и синтаксические способы выражения категории «сомнения» в современном английском языке посредством речевого акта; определяется коммуникативная направленность высказывания; рассматривается эмоциональная сторона восприятия адресата, с точки зрения прагмалингвистики.

Abstract: This article considers lexical and syntactic methods of expressing doubt in a speech act in modern English; the communicative aim is indentified; emotional perception of an addressee is analyzed from the point of view of pragmalinguistics.

Ключевые слова: категория сомнения, речевой акт, эксплицитность,

имплицитность, наречия, модальность, модальные фразы.

Key words: *category of doubt, speech act, explicitness, implicitness, adverbs, modality, modal phrases.*

Представление категории сомнения, как одного из форм сознания позволяет нам больше узнать сложные и разнообразные способы выражения наших мыслей. Язык отражает ментальный процесс человека, который показывает явления объективной реальности. Известно, что человеку свойственно воспринимать мир, аккумулировать информацию и выражать мнение посредством языка. Изучение лексических и синтаксических способов выражения сомнения связано с познавательной и интеллектуальной деятельностью людей, которую можно рассматривать с лингвистической точки зрения. Сомнение определяют как неуверенность в истинности какого-либо явления, отсутствие твёрдой веры во что-либо, а также затруднение или недоумение при разрешении какого-либо вопроса (см., например, Ш. Балли, Е. М. Вольф, В. Н. Телия, Н. Д. Арутюнова).

Объектом данного исследования является речевой акт экспликации сомнения, используемый для побуждения и оказания воздействия на собеседника. Предметом исследования послужили различные языковые конструкции, которые с помощью экспликации сомнения косвенно побуждают к действию.

Материалом исследования является художественное произведение *Where Rainbows End* современной ирландской писательницы Сесилии Ахерн, написанное в эпистолярном жанре.

На сегодняшний день язык является средством силового воздействия, т.е. способностью одного лица оказывать влияние на действия и мнения другого. «Письмо составляет ту же устную беседу, тот же разговор, только на бумаге», писали в 1887г. С. Д. Сазонов и А. Бельский. Обращение к тексту как продукту активной речевой деятельности человека обуславливает исследование текстообразующих семантических категорий и категории модальности [3, с. 6]. Модальность – понятийная категория со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношение содержания высказывания к действительности, выражаемая различными грамматическими и лексическими средствами, такими как модальные наречия, модальные глаголы, модально-отрицательной формой глагола, модальными фразами и т.п. [1, с. 237]. Следовательно, экспликация категории «сомнения» посредством речевого акта в перцептивном ключе открывает возможность рассмотреть влияние высказывания на эмоциональную сторону восприятия адресата, с точки зрения прагмалингвистики.

Исследованию категории сомнения в лингвистике посвящено большое количество работ. Несмотря на это, не было проведено систематизации способов выражения категории «сомнения» в речевом акте современного английского языка. В произведении *Where Rainbows End* отсутствует речь автора, что открывает возможность исследования наиболее часто используемых лексических и грамматических способов выражения сомнения в разговорной

речи на сегодняшний день. Экспликация сомнения осуществляется посредством речевого акта, в котором объективируется мнение говорящего относительно положения дел реальности. Речевые акты подразделяются на прямые и косвенные. В прямом речевом акте иллокутивная цель отражена в языковой структуре высказывания. В косвенном – иллокутивная сила высказывания не является прямой экспликацией его семантики (см., например, Н.М. Колокова, Дж.Л. Остин). Рассмотрим способы экспликации сомнения в каждом типе речевого акта:

I. Локутивный речевой акт – акт говорения самого по себе, акт-констатация:

But as much as she tries to convince me, I'm not quite sure she's convinced herself... [9, p. 56]. Автор показывает иллокутивную цель прямого речевого акта экспликации сомнения героя лексически при помощи модально-отрицательной фразы *I'm not quite sure*, имеющий значение «не достаточно уверен».

II. Иллокутивный речевой акт – акт, характеризующий коммуникативную направленность речевого высказывания: утверждение, вопрос, приказ, просьба.

But is she really happy I ask myself? [9, p. 63]. Данное высказывание является ответным речевым актом экспликации сомнения, актуализирует значение несогласия с мнением собеседника и заставляет задуматься одного из главных героев, а также читателей о сложившейся судьбе главной героини. Речевой акт экспликации сомнения преобразуется в косвенный речевой акт запроса информации, в котором наречие *really* служит лексическим способом выражения сомнения благодаря контексту.

III. Перлокутивный речевой акт – вызывает целенаправленный эффект и выражает воздействие на поведение другого человека. Цель такого акта состоит в том, чтобы вызвать искомые последствия.

I've hardly seen you at all this summer [9, p. 22]. Данное высказывание имплицитно призывает отложить все дела и сделать всё возможное, чтобы встретиться. При помощи полисемичного наречия *hardly*, которое приобретает оттенок сомнения, автор показывает, что собеседник не может точно вспомнить, сколько раз виделись герои за данный промежуток времени.

Таким образом, в данной работе мы показали, что сомнение, является особым этапом ментальной деятельности, который сопряжен с оценкой и выбором в той или иной ситуации, предшествующей принятию решений. Оценку можно рассматривать как один из видов модальностей, которые накладываются на дескриптивное содержание языкового выражения. Наречия, как часть речи, наиболее часто используется для выражения категории сомнения в современном английском языке. Они способны менять значение, смысл высказывания в зависимости от контекста.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-ое, стереотип. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 607с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд. иностр. лит., 1955. 416с.
3. Бондаренко А. В. Лингвистика текста в системе функционально-

- семантических категорий // Текст. Структура и семантика. М., 2001. Т.1.
4. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки. Изд. 2-е доп. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
 5. Колокова Н. М. Прямые и косвенные способы выражения речевого акта. Структурно-семантическая модель речевого акта обещания // Университетские чтения ПГЛУ. Пятигорск ПГЛУ, 2008. Ч.IV. С. 137-142.
 6. Кудрявцев В.А. Инновационные подходы к оценке образовательных результатов учебной дисциплины [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
 7. Остин, Дж. Л. Чужое сознание // Философия, логика, язык. М., 1987. С. 48-95.
 8. Телия, В. Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц / В. Н. Телия // Человеческий фактор в языке. М., 1991. С. 36-67
 9. Cecilia A. Where Rainbows End. 2005. 585p.

О.М. Тарасова
НГПУ им.К.Минина, г. Н.Новгород

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ГАЗЕТНЫХ И ЖУРНАЛЬНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания иностранного языка, использование газетных и журнальных публикаций на занятиях по французскому языку для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Abstract: The article deals with the issues of teaching a foreign language, use of newspaper and magazine publications in French classes to solve problems of interpersonal and intercultural interaction.

Ключевые слова: публикация, межкультурное взаимодействие

Key words: publications, intercultural interaction.

Современные методы языкового образования направлены на совершенствование форм и средств учебной деятельности студентов. В настоящее время в методику обучения иностранному языку в неязыковом вузе входит термин язык для профессиональных целей. И, как считают многие исследователи, одной из целей обучения иностранному языку является формирование профессиональной языковой личности [5, с. 59]. С начала 90-х годов XX века появляются понятия «французский язык для специальных целей» (le français de spécialité). «Словарь дидактики французского языка как иностранного» (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (CLE international) определяет введение данного термина как совершенствование компетенции в области французского языка для своей профессиональной деятельности или же для обучения в высшем учебном заведении.

Французский лингвист Флоранс Мурлон-Далли считает, что данный термин определяет прежде всего специфику обучающейся аудитории, ее

потребности. [6, с.28]. И для современной учащейся молодежи актуальным является быстрое овладение информацией. Будущий педагог на занятиях по французскому языку овладевает лингвокультурологической информацией страны – носителей французского языка. Эта информация включает сведения географического, политического, исторического, этнографического, культурологического характера. Использование газетных и журнальных статей необходимо для овладения современной лексикой и удовлетворяют потребности в современной информации о стране изучаемого языка. Важность использования материалов газет и журналов в учебном процессе подчеркивалось неоднократно в работах отечественных и зарубежных ученых (И.Р.Гальперин, Т.Г.Добросконская, J. Baddock и др.). Еще в 1994 году на заседании ЮНЕСКО подчеркивалась важность использования СМИ в учебном процессе. В 2000 году на заседании ЮНЕСКО подчеркивалось важность данного аспекта для развития демократии. Включение текстов СМИ в учебный процесс имеет, прежде всего, психологическую составляющую.

Учащуюся аудиторию, как показывают исследования, интересует современная жизнь их сверстников во Франции, проблемы образования и последующего трудоустройства, т.е. те аспекты, которые наиболее актуальны в настоящее время. Такие тексты изучаются более активно. Тексты СМИ, как считают, студенты, помогают и познакомиться с современной составляющей лексики французского языка, что способствует коммуникации. Газетные и журнальные публикации воспринимаются различно в зависимости от степени подготовки студентов, от полноты словарного запаса, ритма и быстроты чтения. Тесты СМИ, выбранные для чтения должны быть мобильны, удобны для самостоятельной работы, иметь достаточный материал для пополнения и закрепления лексического запаса. Целесообразно включение материала статей, логически связанного с содержанием основного курса.

Французская пресса отражает события, происходящие в стране и мире. Как правило, многие статьи включают эмоционально окрашенную лексику. Вводятся новые лексические обороты разговорной лексики. При подборе текстов необходимо учитывать уровень владения языком. Вначале вводятся тексты фактографического характера: реклама, статьи-путеводители. Затем включаются тексты, в которых автор высказывает свою точку зрения. Особенный интерес представляет издание «Французский язык в мире», издаваемый с 1961 года. Работа с текстами СМИ может быть и целью, и средством обучения. Цель – формирование и совершенствование умений извлекать информацию. Средство – пополнение сведений, необходимых для процесса обучения и развитие коммуникативных навыков. Критерий отбора текстов связан с будущей профессией. Особый профессиональный интерес вызывают статьи из области языкознания и литературоведения. Данные статьи помогают провести сравнение восприятия изучаемых произведений мировой литературы. Такое обращение к профессиональной иноязычной литературе постепенно становится реально востребованным в деятельности будущего педагога. Работа с текстами СМИ имеет несколько аспектов: учебный, познавательный, развивающий, воспитательный аспект. Работа с новой

лексикой ведется в подборе синонимов из знакомого лексического запаса студентов. Материал СМИ представляет субъективно обусловленный только данной языковой культурой своеобразное впечатление об окружающем мире. Тщательный отбор связан с познавательным интересом аудитории: *La liberation, Le Mode, Le Figaro*.

Лексический материал, представленный в статьях, прорабатывается с акцентом на особенности языкового менталитета. Используются следующие формы обучения: краткий пересказ, который демонстрирует степень понимания текста, Обязательными являются страноведческие комментарии, которые помогают преодолеть языковые трудности, возникающие при восприятии новой информации. Трудность понимания текстов обусловлена также и их стилистической неоднородностью, наличием новых лексических единиц, которых нет в словарях. Самостоятельная работа с газетными и журнальными публикациями включает и самостоятельный подбор статей на заданную тему. Работа с текстами способствует формированию навыков у студентов в быстром поиске информации.

Широко используются и информационные ресурсы, статьи из электронных СМИ. Таким образом, сведения из области политики, культуры, образования расширяют кругозор и языковую подготовку студентов. Тексты, размещенные в публикациях и используемые на занятиях, предполагают, наличие устойчивых мотивов профессионального и помогают реализовать важнейшие задачи профессионально-ориентированного обучения французскому языку в неязыковом вузе и способствуют коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Бурыкина В.Г. Тексты периодических информационных изданий на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе /В.Г.Бурыкина // Теория и практика образования в современном мире: Материалы международной конференции. СПб.: Реноме, 2012. С.317-319.
2. Игонина Д. С.Болонский процесс и трансформация общекультурных компонентов российского высшего образования [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 1.
3. Капустина Л.В. Работа с материалами французской печатной прессы на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе /Л.В.Капустина, А.А.Мазманян // Научно-методический электронный журнал «Концент», 2016. Т.11. С.466-470.
4. Леонгард О.А. Основные направления в развитии методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе /О.А.Леонгард // Профессиональное лингвообразование: Материалы восьмой международной научно-практической конференции. Июль, 2014 г. Н. Новгород, 2014. С. 58-62.
5. Титова С.В. Мобильное обучение иностранным языкам/С.В.Титова, А.П.Авраменко. М.: Издательство Икар, 2014. 224 с.
6. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного /

Н.Л.Федотова. СПб.: Златоуст, 2016. 192 с.

7. Mourlhon-Dallies, F. Penser le français langue professionnelle // Le français dans le monde- FIPF et CLE International. 2006. №346.

А.И. Ткаченко
Финансовый университет
при Правительстве РФ, г. Москва

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ ФРАНЦИИ

***Аннотация:** Межкультурная коммуникация сегодня имеет важнейшее значение в связи с процессами глобализации и интенсивной миграции. Сложность международных коммуникация часто состоит в том, что национально-культурные стереотипы мышления и поведения представителей разных стран и культур не совпадают. Французы являются одним из ярчайших примеров народов, которые очень трепетно относятся к своим обычаям и правилам поведения.*

***Abstract:** Intercultural communication today is one of the most important topics due to the processes of globalization and intensive migration. The complexity of international communication often lies in the fact that national cultural stereotypes of thinking and behavior of representatives of different countries and cultures do not coincide. The French are one of the brightest examples of nations who are very sensitive to their customs and conduct rules.*

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, деловое общение, представители французской культуры, общение на иерархическом уровне, правила этикета*

***Key words:** intercultural communication, business communication, representatives of French culture, hierarchical communication, rules of etiquette.*

Во многих странах существуют свои особые правила этикета коммуникации, нарушение которых может повредить имиджу делового человека. Знание культурных особенностей общения с собеседником той страны, которую он представляет – залог успеха в ведении любых дел. В данной работе рассматриваются культурные особенности представителей Франции в межкультурных коммуникациях, в том числе их поведение при деловом общении.

На сегодняшний момент Франция – один из крупнейших в мире деловых партнёров. В деловой жизни французских людей важным моментов являются как личные связи, так и знакомства. Поиск партнёров осуществляется чаще всего через посредников, связанных с дружескими, семейными или финансовыми отношениями. Для французов важно, чтобы любое общение происходило на соответствующем иерархическом уровне. Надо заметить, что французские бизнесмены очень разборчивы в контактах. Если человек им для чего-нибудь нужен, то они пойдут на связь, если же нет, то с ним достаточно сложно завязать разговор. В особенности, это касается французских

дипломатов, которое действуют по принципу: «никаких лишних контактов». Во Франции многие важные решения принимаются не только в служебном кабинете, но и за обеденным столом. Приглашение в гости вашего партнера означает особое расположение к вам. По правилам этикета: гость должен принести коробку конфет и цветы для хозяйки. На ужин надо прибыть на пятнадцать минут позднее назначенного времени.

Существует также географическая и административная зависимость пунктуальности: чем южнее местность, тем менее пунктуальны французы; чем выше ранг приглашенного, тем позже он приходит на прием. Во время деловой встречи за обедом не следует приступать к обсуждению дел до того, как будет подан кофе. Французы не приступают к важным вопросам с ходу, к ним подходят постепенно после долгих разговоров на нейтральные темы. Поведение обратное данному является признаком дурного тона.

Такие культурные традиции, как стремление к независимости и свободе, интеллигентность, любовь к изящным искусствам и философии исторически сформировались и накладывают большой отпечаток на поведение и общение современных деловых людей Франции. Умение правильно высказаться и блеснуть интеллектом – ценятся в общении с представителями данной культуры. Отличительной чертой является вежливость и предупредительность французов, однако этого же они требуют от собеседника и негативно реагируют на критику и замечания. При подготовке к совещанию с французом необходимо выстраивать четкую и логичную аргументацию позиций. Манера ведения переговоров должна быть сдержанной, а изложение позиции – основываться на последовательно подобранных фактах и четкой логике.

В заключение хотелось бы сказать, что для того, чтобы получить наилучший результат в общении с французами, необходимо изучать их особую психологию и тактику, ведь они ценят преобладание логики в аргументах, чтобы это не приводило к очень долгим размышлениям с их стороны; раскрытие своих намерений в конце переговоров (что расценивается как преобладание французской хитрости); подозрительное отношение к раннему установлению дружеских отношений, обсуждение личных или семейных деталей с партнером. Представители французского народа с большим успехом сохраняют свою культурную идентичность и самобытность в условиях культурного глобального плюрализма и являются поучительным примером для многих стран.

Список литературы

1. Болдина Л.А. Деловой французский язык: Учебно-методическое пособие. М., 2006.
2. Диденко С.А. Деловые бумаги и особенности делового общения. Ростов-на-Дону: МарТ, 2005.
3. Емышева Е.М., Мосягина О.В. Деловой этикет: французский стиль // Секретарское дело. 2004. № 3. С37-39.
4. Карт П., Фокс К. Преодоление культурных различий: Практическое руководство по деловому международному деловому общению. М.: ФЛИР-ПРЕСС, 2005.

*Д.С. Туманина
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова,
г. Н.Новгород*

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ НЕМЕЦКОЙ СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

***Аннотация:** В данной статье рассматриваются вопросы организации спортивной лексики современного немецкого языка. Описание лексико-семантических особенностей немецкой спортивной лексики происходит на основе классификации лексических единиц по тематическим группам.*

***Abstract:** The article considers the issues of system organization of the German sport vocabulary. The description of the lexico-semantic features of the German sport vocabulary is based on the classification of lexical units into thematic groups.*

***Ключевые слова:** тематическая группа, лексико-семантическая характеристика, лексические единицы, систематизация.*

***Key words:** thematic group, lexico-semantic characteristic, lexical units, system organization.*

В современном обществе большое внимание уделяется межнациональным и межкультурным отношениям. Спорт является одним из объединяющих социальных явлений. Феномен спорта находится в центре внимания специалистов различных научных направлений, в том числе и лингвистов, для которых особый интерес представляет язык спорта. Однако изучение спортивной лексики немецкого языка с точки зрения ее лексико-семантических особенностей все еще остается за пределами внимания ученых-лингвистов, чем и обусловлена актуальность настоящего исследования.

Как известно, словарный состав языка структурно представляет собой сложную лексическую систему. Слова, которые входят в ее состав, связаны между собой различными смысловыми связями [3; 5; 6; 7]. Понятие «тематическая группа» определяется как «объединение слов, основывающееся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений» [6, с. 231]. Слова входят в состав тематических групп на основе общности их значений, по наиболее схожему лексико-семантическому признаку. Часто такая лексика снабжена словарными пометами. Лексические единицы одной тематической группы в своей совокупности способны обозначать, определять и описывать целый фрагмент действительности благодаря наличию некоторых общих семантических параметров. В рамках тематических групп можно выделить также тематические подгруппы, которые объединяют лексические единицы на основе общности частных семантических компонентов [1, с. 57; 2; 4, с. 141].

В результате анализа значения спортивных номинаций (1100 лексических единиц), отобранных из словаря Duden Deutsches Universalwörterbuch [8] с пометой „Sport“, были выделены следующие тематические группы: 1. Виды спорта (*der Radsport*); 2. Спортивные упражнения и приемы (*der Streckhang*); 3. Спортивные снаряды и инвентарь (*der Wurfkreis*); 4. Спортивные соревнования

и состязания (*die Weltmeisterschaft*); 5. Наименования спортсменов и коллективов (*der Bobspieler*); 6. Правила игры и их нарушения (*das Foul*); 7. Спортивные сооружения и места проведения соревнований (*die Rennbahn*); 8. Единицы учета и контроля игры (*der Punkt*); 9. Спортивные награды (*der Olympiasieger*); 10. Этапы спортивных соревнований (*der Durchgang*); 11. Итоги спортивных соревнований (*der Sieg*); 12. Составные части спортивных соревнований (*die Halbzeit*); 13. Судейский и тренерский состав (*der Nationaltrainer*).

При этом следует отметить, что наиболее многочисленными являются следующие тематические группы: «Виды спорта» (25% от общего числа лексем), «Спортивные упражнения и приемы» (13%), «Спортивные снаряды и инвентарь» (11%). Тематические группы «Итоги спортивных соревнований», «Составные части спортивных соревнований», а также «Судейский и тренерский состав», напротив, насчитывают наименьшее количество лексем (3%). Описание спортивной лексики путем систематизации и структурирования позволяет получить наиболее полное представление об организации спортивного мира и существующих в нем законов, а также упорядоченно представить совокупность лексических единиц, выражающих понятия данной области человеческого опыта.

Список литературы

1. Зинцова Ю.Н. Лексико-семантическое поле «жидкость» в современном немецком языке: дисс. ... канд. филол. наук / Ю.Н. Зинцова. Н.Новгород. 2009. 175 с.
2. Зинцова Ю.Н. Тематический принцип описания лексики (на примере религиозной лексики современного немецкого языка) / Ю.Н. Зинцова // Проблемы изучения религиозных текстов. Н. Новгород. 2013. С. 12-21.
3. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю.Н. Караулов; Академия наук СССР, Отделение литературы и языка, Институт языкознания; [под ред. С. Г. Бархударова]. М.: Наука, 1976. 355 с.
4. Плисов Е.В. Немецкая диалектная лексика в толковом словаре (на примере баварских диалектизмов) / Е.В. Плисов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6-2 (60). С. 140-142.
5. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка / А.А. Уфимцева. М.: Наука, 1968. 272 с.
6. Филин Ф.П. Очерки по теории языкознания / Ф.П. Филин. М.: Наука, 1982. 336 с.
7. Щур, Г.С. Теории поля в лингвистике / Г.С. Щур. М.: Наука, 1974. 253 с.
8. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat und Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Guenther Drosdowski. Mannheim, Wien, Zuerich: Dudenverl. 1989. 1816 S.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Статья рассматривает использование метафоры в англоязычном политическом дискурсе, исследуя причины употребления и классифицируя эту фигуру речи.

Abstract. The article deals with metaphorical language use in English political discourse. The article investigates the nature of the metaphor interplay and looks at groupings of this figure of speech.

Ключевые слова: политический дискурс, метафора, аргументативная функция

Key words: political discourse, metaphor, argumentative function

Анализ любого вида дискурса подразумевает, в первую очередь, поиск адекватного определения для него. В литературе наряду с термином «политический дискурс» можно отметить такие понятия как «общественно-политическая речь» (Т.В.Юдина), «агитационно-политическая речь» (А.П.Чудинов), «язык общественной мысли» (П.Н.Денисов), «политический язык» (О.И. Воробьева). В данной статье политический дискурс будет отождествляться с агитационно-политической речью, поскольку основным системообразующим критерием для выделения из ряда институциональных политического дискурса может служить тематический определитель цели «борьба за власть», поскольку все остальные критерии лишь уточняют основной и варьируются в зависимости от контекста. Главнейшей функцией политического дискурса является убеждение, что в значительной степени определяет выбор лингвистических приемов и средств.

Политический дискурс способен оказывать влияние на адресата не только содержанием речи. В процессе мыслительной деятельности аналогия играет не меньшую роль, чем формальные процедуры рационального мышления. Говоря о чем-то сложном для восприятия, выступающий вынужден обращаться к более понятным и знакомым сферам. Таким образом, автор-политик прибегает к использованию метафоры. При использовании метафоры в политической сфере, отличающейся сложностью и высокой степенью абстракции, человек прибегает к использованию уже знакомой и доступной информации для иллюстрации более сложных мыслей. Метафора не является обычным украшением речи и не просто придает ей экспрессивность, но еще и позволяет адресанту и адресату говорить на одном языке.

По мнению И.М. Кобозевой, развивающей идеи А.Н. Баранова, в политическом дискурсе основными функциями метафоры являются эвристическая и аргументативная. Одновременно отмечается, что в политической речи метафора, благодаря своей фигуральности, выполняет «интерактивную функцию сглаживания наиболее опасных политических

высказываний, затрагивающих спорные политические проблемы, сводя к минимуму ответственность говорящего за возможную буквальную интерпретацию его слов адресатом» [4, с.134]. Говоря о глобальном экономическом кризисе, Б. Обама выражает свое отношение к положению наиболее просто и понятно, при этом избегая сложных конструкций и терминов:

Right now, the most important task for us is to stabilize the patient. The economy is badly damaged? It is very sick. So we have to take whatever steps are required to make sure that it is stabilized [13].

Б. Обама указывает на то, что экономика – это *patient*, *It is very sick*, а он сможет урегулировать положение *to stabilize*. Более того, метафора «создает у партнеров по коммуникации общую платформу, опираясь на которую, субъект речи может более успешно вносить в сознание адресата необщепринятые мнения» [4, с.135]. Например, Дж. Буш описывает веру американцев в свободу и демократию как зерно, распространяемое ветром *a seed upon the wind...*, косвенно подчеркивая необходимость насаждения ее в других странах *taking root in many nations* [10].

Метафору, используемую в политическом дискурсе, можно разделить по тематике. Одна из тем – война и военные действия. Когда политик использует метафору, связанную с данной темой, вероятнее всего, его главная цель – это вызвать воинственный настрой у публики. Оратор говорит об опасности и о том, что ее нужно отразить, аккумулировать силы и бороться до конца. Например, для описания экономического кризиса употребляются такие слова как *a struggle, a challenge that needs to be faced, conquer, defeat*. Себя же говорящий представляет командующим действиями по борьбе с кризисной ситуацией и берет на себя прогноз всех опасностей, несущих вред непосредственно финансовой стабильности.

Не менее интересным является выражение *the Brown years*, которое можно назвать общеупотребительным, поскольку высказывание встречается в сообщениях на *BBC Radio* в речи Стива Ричардса о деятельности Гордона Брауна на посту министра. Омонимичность фамилии политика с коричневым цветом добавляет определенный подтекст: коричневый, являясь темным цветом, вызывает ассоциации с чем-либо негативным, соотносится с выражением «темные времена», то есть период деградации и разрушения. В историографии существует такой термин как *Dark ages*, обозначающий период, характерной чертой которого является отставание именно западного региона, в который входит Великобритания, от Византии, мусульманского мира и Китая. Таким образом, можно отметить, что речь Дэвида Камерона выражает гораздо большее негодование по отношению к деятельности Брауна, чем это может показаться на первый взгляд, поскольку выражения тщательно подобраны, несут в себе глубокий смысл, который незаметно внедряется в сознание аудитории.

I appreciate the willingness of congressional leaders to confront this situation head on [9].

Еще одна группа метафор связана со строительством и чаще всего

используется, когда речь идет о планах организации чего-либо или создания новой системы или ее реформации. Наиболее яркой иллюстрацией такого рода метафоры является представление экономики или общества как конструкции, который требуется твердая база для стабильности: *foundations, a framework, to be built up, established, put in place or cemented*. Такого рода метафора имеет достаточно позитивный оттенок, поскольку оратор выступает в роли «архитектора», который имеет хорошо разработанный план действий и желает построить что-то новое для обеспечения комфорта населения. *How are we going to rebuild our economy for the long term?* [11]. В предложении Д. Камерона присутствует слово *rebuild*, которое имеет значение *build (something) again after it has been damaged or destroyed*, что говорит о намерениях политика восстановить и усовершенствовать систему экономики, после разрушительных действий предшественника, т.е. слово используется в метафорическом значении, потому что речь идет о развитии экономики.

Метафора, касающаяся «путешествия», предполагает обращение к аудитории как к «попутчику», который вместе с лидером проходит определенный путь для достижения желаемого результата: *course, path or takes steps in a certain direction, one can move forward, but one can also move backward, be held back or even be lost*. Использование данного приема настраивает адресатов на то, что придется пройти достаточно долгий и сложный путь к светлому будущему, и этот путь будет являться отражением прогресса общества.

When you've taken the wrong road, you don't just keep going, you change direction. So let's look at how we got here and how we're going to get out [11].

В данном примере оба предложения являются частями одной метафоры, поскольку говорящий сравнивает путь развития страны с дорогой, которую выбирает идущий, и проводит аналогию с неверным путем который может привести к проблемам.

Sometimes if you're going to lead this country, you have to stand in the face of what appears to be a political headwind [10].

Д. Буш говорит о том, что быть на посту лидера государства непросто, и кандидат обязан быть готовым столкнуться со «встречным ветром», то есть с сопротивлением и недовольством как народа, так и его коллег.

Здоровье и болезнь в метафорическом смысле широко используются в политической речи. Например, экономика страны во время кризиса может быть представлена как «нездоровая» и нуждающаяся в «лечении»: *disease, sick, weakened or suffers from a disease, to be cured*. Основная черта метафоры – это воздействие на эмоции. Экономика, представленная как больной организм, нуждается в «заботе» и никого нельзя винить в том, что так произошло. И только люди, которые специально обучены «лечить», т.е. политические деятели, способны спасти положение.

Политики используют метафорические выражения о движении, обозначают отклонение от исходной позиции: *prices can go up or down, the economy can turn down, taxes can rise, payments can be lowered*, для того чтобы подчеркнуть прогресс, либо указать на спад активности в определенной

области.

...the right thing to do is not go ahead with a third runway at Heathrow but instead build a new high speed rail network...[12]

But the problems this country faces go far beyond financial crisis and economic downturn [12].

So let me say this to the call center worker whose mortgage has gone up by four hundred quid a month but his salary's gone down [12].

Это наиболее популярные виды метафоры в политическом дискурсе. Также в этот перечень можно отнести тему природы и животных, обозначающей все, что сотворено на земле:

To mobilize the banking resources of the country to meet these conditions, I request the bankers of the Nation to form a national institution of at least \$500 million [8].

Тема единства и дружбы представляется говорящим как призыв к аккумуляции сил: *And even when they told us last year that a great depression was inevitable and the world could not come together, we did, even when others said it was beyond our grasp [8].*

Затрагивание темы игр и спорта используется как иллюстрации противостояния и борьбы, согласно определенным правилам:

Well-considered and conservative measures will likewise be proposed which will attempt to give to the industrial workers of the country a more fair wage return, prevent cut-throat competition and unduly long hours for labor [12].

Стоит отметить, что метафора, касающаяся спорта, имеет связь с культурой народа, например, американские политики чаще всего используют метафоры, связанные с баскетболом, поскольку в США данная игра имеет наибольшую популярность: *a whole new ball game, a ball park figure, to play ball, to be back at first base and spin*. Британские политические деятели предпочитают использовать выражения о крикете: *to keep your eye on the ball; batting on the sticky wicket; to be stumped or to play a straight bat to a question*.

Таким образом, по наличию примеров и разнообразию тематики метафоры представляется целесообразным сделать вывод об ее продуктивном использовании в политическом дискурсе.

Список литературы

1. Белова Е.Е., Минасян В.А. Структурно-стилистические особенности английского рекламного текста вербально-визуального типа // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2016. С. 42-50.
2. Гаврикова Ю.А. Коммуникативные стратегии политического медиадискурса//Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (20 ноября 2014). Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. С.17-22.
3. Зими́на М.В. Ассоциативное поле концепта «Home» в американской лингвокультуре // Теоретические и прикладные аспекты речевой

- деятельности. Вып. 4 (11). Н.Новгород: НГЛУ, 2016. С.155–160.
4. Кобозева И.М. Семантические проблемы анализа политической метафоры, Вестник МГУ. Серия 9. Филологические науки. 2001. № 6.
 5. Семикина А.В., Белова Е.Е. О специфике предвыборного дискурса с позиций риторики // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО "Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова". 2015. С. 117-125.
 6. Чуркина Е.А., Гаврикова Ю. А. Коммуникативные стратегии и тактики пропаганды в Интернете //Вопросы языкознания в когнитивном аспекте: сборник научных статей по материалам VII Международной студенческой научно-практической конференции «Актуальные вопросы филологии и лингводидактики» 7 апреля 2015 г. С.85-88.
 7. Чуркина Е.А., Гаврикова Ю.А. Коммуникативные стратегии манипулирования и дискредитации в формировании «образа врага» //Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 15 апреля 2015 г. С.99-103.
 8. Stratford London Official Guide by London Borough of Newham
 9. Речь Дэвида Камерона в Глазго: <https://goo.gl/5eQ0Du> 2.06.2017
 10. Речь Джорджа Буша *Financial Crisis*: <https://goo.gl/oqzM1D> 2.06.2017
 11. Речь Дэвида Камерона: <https://goo.gl/1Nj8jK> 2.06.2017
 12. Речь Дэвида Камерона в Бирмингеме: <https://goo.gl/ntj9uu> 2.06.2017
 13. Речь Барака Обамы: <https://goo.gl/cStteQ> 2.06.2017

*М.А. Шерстнева
ДВФУ, г. Уссурийск*

ПУНКТУАЦИОННОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ И ОТНОСИТЕЛЬНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКИХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ)

***Аннотация:** Работа посвящена проблеме пунктуирования приложений и относительных придаточных предложений в современном британском газетном тексте. Сравнивая нормативное употребление знаков препинания с их практическим использованием в британских газетных текстах начала 21 века, автор предпринимает попытку проследить изменения в узусе пунктуационных знаков (запятой и тире) при обособлении приложений и относительных придаточных предложений.*

***Abstract:** The research aims at finding out changes in the usage of commas and dashes to set off appositives and relative clauses in contemporary newspaper British English. Comparing the punctuation norm with its practical use in British English newspapers at the beginning of XXI century, the author makes an effort to*

trace changes in punctuation development in marking off appositives and relative clauses.

Ключевые слова: *пунктуация, приложение, относительное придаточное предложение, газетный текст.*

Key words: *punctuation, appositive, relative clause, newspaper English.*

Актуальность предпринятого исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения пунктуационного оформления британских газетных текстов и выявления новых тенденций в узусе пунктуационных знаков на современном этапе [1, с. 43].

Цель данной работы – рассмотреть особенности пунктуационного оформления приложений и относительных придаточных предложений в текстах газетного стиля. Материалом исследования послужили около 200 примеров из онлайн версий британских газет *The Guardian* [2] и *The Independent* [3].

И приложения, и относительные придаточные предложения имеют некоторые общие характеристики: 1) они определяют существительное, к которому они относятся, по-новому характеризую предмет, давая ему другое название или сообщая дополнительную информацию о нем; 2) они могут быть ограничительными (*restrictive*) или описательными (*non-restrictive*), что обуславливает употребление знаков препинания с ними.

Рассмотрим два примера:

Karim, a father of four, said his kids lived in fear of being recruited to fight like their classmates [*The Independent* 2016];

Children living under Isis' rule are regularly forced to watch gory propaganda videos and guides on killing and making bombs, father of five Hamid said. [*The Independent* 2016].

В первом предложении приложение *a father of four* обособляется, т.к. оно всего лишь сообщает дополнительную информацию о существительном, выраженном именем собственным *Karim*, т.е. информация о том, что он отец четверых детей, является избыточной. Имени собственного достаточно для идентификации субъекта речи. Во втором примере приложение, выраженное именем собственным *Hamid*, напротив, является ключевым для понимания предложения, т.к. помогает идентифицировать человека, о котором идет речь – *father of five*. В данном случае приложение является ограничительным и запятыми не обособляется.

Кроме запятой для обособления приложений также используется тире. Выбор в пользу тире имеет место, когда необходимо выделить приложение, как в следующем примере:

Andrews believes the curriculum is a key factor. In his own discipline – sociology – the canon taught as the foundation of the subject is “a collection of dead white men”, he said. “And that’s the same at every university.” [*The Guardian* 2016].

В данном примере употребление запятой тоже было бы возможно. Только в отличие от тире, запятое не так резко прерывает течение мыслей пишущего и не акцентирует внимание на том, что заключено между ними. При использовании же тире акцент переносится именно на приложение,

заключенное между тире.

Обособление или необособление относительных придаточных предложений также определяется их характером. В следующем примере придаточное предложение носит описательный характер, поэтому отделяется запятой:

“We find that these cognitive skills <...> show greater training effects in late adolescence than earlier in adolescence,” said Dr Lisa Knoll, who co-wrote the paper. [The Independent 2016].

Рассмотрим другой пример:

However, even in these regions, teachers are struggling to get on the property ladder. “It’s the deposit that’s the killer,” says 27-year-old Shaun Williams, an English supply teacher who lives in north Wales [The Guardian 2016].

В этой статье речь идет о том, что учителя в Соединенном Королевстве не могут позволить себе приобрести собственное жилье, особенно на юго-востоке и востоке Англии, тогда как на северо-востоке и северо-западе Англии, в Уэльсе и Шотландии ситуация несколько лучше. Но даже в этих районах это не всегда просто. Поэтому придаточное предложение в данном случае не просто сообщает дополнительную информацию о субъекте речи, а является существенным для идентификации субъекта и правильной интерпретации предложения.

Подводя предварительные итоги, можно сказать, что рассмотренные выше случаи обособления приложений и относительных придаточных предложений соответствуют нормативному употреблению. В дальнейшем мы планируем расширить временные рамки, чтобы иметь возможность проследить тенденции в узусе пунктуационных знаков в британских газетных текстах.

Список литературы

1. Самойленко О.Ю., Шерстнева М.А. Специфика пунктуации сложносочиненных предложений (на материале британских газетных текстов) // Общие и частные вопросы филологии: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. С. 43-47.
2. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/education>
3. The Independent. URL: <http://www.independent.co.uk>

Е.А. Юхмина
ЧГУ, г. Челябинск

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: Настоящая статья содержит тезисы сравнительного анализа данных ассоциативного эксперимента, проводимого с временной разницей в 8 лет. Автор аргументирует достоверность данных эксперимента, сравнивая результаты с данными РАС, дает описание структуры

ассоциативного поля.

Abstract: This article gives a brief comparison of the results of the associative experiment conducted with an 8-years break. The author proves that the results of the experiment are valid by comparing them with the Russian associative dictionary and provides a brief description of the structure of the associative field.

Ключевые слова: компьютерные термины, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, ядро, периферия, респонденты.

Key words: computer terms, free associative experiment, associative field, center, periphery, respondents.

Для целей исследования был проведен свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) с регистрацией первичного ответа, опрошено 600 респондентов (2008 и 2016 гг.) и проанализировано 12 000 реакций на 20 слов-стимулов. Анализ проводился в несколько этапов: 1) сначала были оформлены словарные статьи. Все реакции – подсчитаны, сгруппированы по количеству повторений; 2) затем был проведен комплексный лингвистический анализ данных эксперимента. Ассоциации были описаны и сгруппированы по тематической принадлежности, по форме письменной репрезентации, по форме выражения, по наличию иноязычных вкраплений, по принадлежности к грамматическому классу, по механизму образования, по стилистической принадлежности и т.д.; также были рассмотрены типы отношений и семантических связей, соединяющих стимул и реакцию в ассоциативно-вербальной сети; 3) далее был проведен комплексный статистический анализ, проверена гипотеза Ю.Н. Караулова о золотом сечении ассоциативного поля, выявлены 4 степени семантической адаптации компьютерных терминов.

Как известно, упорядоченность ассоциативного поля носит концентричный характер, т.е. наиболее частотные реакции образуют ядро поля, далее идут реакции, связи у которых слабее ядерных (ближняя периферия), и, наконец, единичные составляют дальнюю периферию. Оценивая результаты ассоциативного эксперимента, полученные с временной разницей в 8 лет, мы отмечаем, что процент совпадений наиболее частотных реакций, которые составляют ядро ассоциативного поля, – 50% и выше, что делает центр поля достаточно стабильным, а связи – регулярно повторяемыми. В словарных статьях десяти слов-стимулов полностью совпадают первые ассоциации во всех группах испытуемых (**база** – *отдыха*, **вирус** – *болезнь*, **жесткий** – *диск*, **корзина** – *мусор*, **память** – *мозг*, **паутина** – *паук*, **сеть** – *интернет*, **стол** – *стул*, **плата** – *материнская*). Ниже представлен фрагмент таблицы, отображающей ядро каждого слова-стимула в группах испытуемых (таб.1).

Таблица 1. Ядро ассоциативного поля (Фрагмент)

Стимулы	ЭГ 2008	КГ 2008	КГ 2016
БАЗА (данных)	отдых(а) 89; <i>данных</i> 29; военная 7; основа 6; лыжная 4; ...	отдых (а) 70; основа 36; военная 8; <i>данных</i> 6, основание 5...	отдых(а) 61; <i>данных</i> 14; военная 16; снова 7; туристическая 6...
БЛОК (питания)	<i>питания</i> 14; <i>компьютер</i> 11; сигарет 10; <i>системный</i>	часть 20; кирпич 16; <i>питания</i> , сигарет 9; дом 7...	<i>питания</i> 13; сигарет(ы) 13; схема 11; строительный 11;

	9; поэт 8...		системный 9...
ВИРУС (Троянски й конь)	болезнь 52; <i>компьютерный</i> 25; грипп, <i>компьютер</i> 19; СПИД 11...	болезнь 77; <i>компьютер</i> 23; СПИД 15; инфекция 12; зараза 9...	болезнь 40; грипп (а) 29; <i>компьютерный</i> 13; <i>Касперский</i> 6; <i>Троян</i> 5...
ЖЕСТКИ Й (диск)	<i>диск</i> 110; мягкий 9; график, секс 5; характер 4...	<i>диск</i> 49; твердый 32; мягкий 13; человек 10; грубый 5...	<i>диск</i> 71; мягкий 14; матрац 12; диван 9; твердый 8...

Сопоставим результаты полученных ассоциативных полей на слово-стимул *мышь* с данными Русского ассоциативного словаря [РАС, 2002]. Совокупное ассоциативное поле слова *мышь* в экспериментальной и контрольной группах (2008 и 2016 гг.) и ассоциативное поле указанного слова в РАС имеют 8 совпадений: *серая, белая, кот, кошка, грызун, сыр, летучая, компьютер*. Сравнивая ассоциативные поля экспериментальной группы и РАС, а также контрольной группы и РАС, в первом случае обнаруживается 12 совпадений: *серая, белая, кот, кошка, грызун, сыр, летучая, компьютер, полевка, крыса, животное*; во втором 8: *с хвостом, грызун, кошка, кот, животное, серая, белая, мышь* соответственно. Как следует из представленных данных, часто испытуемые дают клишированные реакции, и их можно рассматривать как более или менее типичные не только для определенной группы испытуемых, но и для языкового коллектива в целом.

Стоит отметить, что за прошедшие 8 лет бренд «Почта России» стал узнаваем среди потребителей услуг. «Почта России» – национальный оператор почтовой связи РФ. В 2008 году ни один из респондентов не предложил ассоциацию «России» к слову-стимулу *почта*, в то время как в 2016 году почта ассоциируется со словом «России» у 53 информантов из 200. Это свидетельствует об успешной маркетинговой кампании, направленной на целенаправленное формирование устойчивых и повторяемых ассоциаций в сознании молодежи. В результатах 2016 года количество компьютерных ассоциаций в ядре ассоциативного поля составляет 2050 единиц, что в 4 раза больше, чем в результатах КГ 2008 года (477 единиц) и в 2 раза больше, чем в результатах ЭГ 2008 года (820 единиц). Это доказывает интенсивное внедрение компьютерных терминов в языковое сознание носителей русского языка.

Проанализировав реакции испытуемых можно сказать, что активный словарь у каждого человека индивидуален, и он во многом зависит от общего уровня образования, культуры и профессии (**блок** – *Есенин, поэт, писатель, шлакоблок, сигарет, НАТО* и т.д.). Семантические горизонты испытуемых пересекаются в ассоциативном поле всякий раз по-новому и порождают новые смыслы. Один человек воспринимает слово в его основном значении, другой – в переносном: **память** – *мозг, память* – *уязвимость, память* – *оперативная*. Для исследователя ассоциативное поле является источником богатейшего психолингвистического материала, очерчивая всю совокупность знаний, имеющих вербальную форму выражения.

Список литературы

1. Русский ассоциативный словарь: в 2т./Ю.Н.Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В.Уфимцева, Ю.А.Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М.: Астрель: АСТ, 2002. Т. 1: От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов. С.784.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Аврамцева** Оксана Викторовна, учитель английского языка высшей категории, МБОУ «Гимназия № 17», г. Н. Новгород
2. **Алейникова** Ольга Олеговна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
3. **Аmano** Ася Геннадьевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
4. **Андреева** Алёна Дмитриевна, студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
5. **Аринина** Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
6. **Ариян** Маргарита Анастасовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород
7. **Архипова** Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
8. **Бабабекова** Дарья Александровна, студентка 2 курса специальности «Правоохранительная деятельность», Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Воронеж
9. **Барабанова** Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и практики перевода, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь
10. **Белова** Екатерина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
11. **Быкова** Вера Михайловна, учитель английского языка первой категории, ГБОУ СОШ № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько, г. Москва
12. **Васильева** Валерия Романовна, студентка 4 курса направления подготовки «Филология», профиля подготовки «Зарубежная филология», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

13. **Войкин** Кирилл Юрьевич, студент 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык (английский) и второй иностранный язык (немецкий)», Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Арзамас
14. **Гаврикова** Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
15. **Ганюшкина** Елена Валентиновна, старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков института филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Н. Новгород
16. **Герасимчук** Оксана Ивановна, учитель английского языка первой категории, ГБОУ СОШ № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько, г. Москва
17. **Глазырина** Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсом латинского языка, Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск
18. **Гречина** Вероника Николаевна, учитель высшей категории, ГБПОУ «Перевозский строительный колледж», г. Перевоз
19. **Гречихина** Юлия Михайловна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Лингвистика», профиль магистерской подготовки «Лингвистика и межкультурная коммуникация», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород
20. **Гришина** Оксана Феликсовна, учитель английского языка высшей категории, ГБОУ СОШ № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько, г. Москва
21. **Гусева** Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
22. **Дементьева** Ксения Сергеевна, студентка 5 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
23. **Демьянова** Татьяна Валентиновна, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары
24. **Димитренко** Наталья Владимировна, учитель английского языка высшей категории, ГБОУ СОШ № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько, г. Москва
25. **Егорова** Марина Васильевна, студентка 4 курса направления подготовки «Эксплуатация транспортно-технологических систем и комплексов», Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического университета, г. Чебоксары

26. **Ефремова** Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
27. **Жукова** Ирина Александровна, учитель английского языка высшей категории, МБОУ Княгининская СОШ № 2, г. Княгинино, Нижегородская обл.
28. **Захарова** Ольга Вениаминовна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и переводоведения, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары
29. **Зими́на** Мария Викторовна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
30. **Зинцова** Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
31. **Золотова** Марина Вианоровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков института филологии и журналистики, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород
32. **Зубец** Ольга Романовна, студентка 3 курса направления подготовки «Юриспруденция», Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог
33. **Ивентьева** Галина Викторовна, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Гимназия г. Навашино», г. Навашино
34. **Игнатьева** Екатерина Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
35. **Ильин** Юрий Васильевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
36. **Ионова** Анастасия Сергеевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
37. **Кечкина** Анастасия Сергеевна, студентка 4 курса направления подготовки «Лингвистика», профилю подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
38. **Кириллова** Оксана Владиславовна, учитель английского языка высшей категории, МБОУ СОШ №135, г. Н. Новгород
39. **Королева** Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
40. **Кочешкова** Анна Вадимовна, студентка 5 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профилю подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

41. **Кравец** Анастасия Антоновна, студентка 2 курса специальности «Фармация», Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск
42. **Крупная** Дарья Анатольевна, учитель английского языка, МБОУ СОШ №135, г. Н. Новгород
43. **Кручинина** Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
44. **Кудрявцева** Олеся Евгеньевна, студентка 5 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
45. **Кудряшова** Мария Анатольевна, учитель английского языка, МБОУ «Гимназия № 17», г. Н. Новгород
46. **Куликова** Дарья Андреевна, студентка 3 курса специальности «Романо-германская филология», Полоцкий государственный университет, г. Новополоцк
47. **Куликова** Екатерина Александровна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Управление дошкольным образованием», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
48. **Леонтьев** Михаил Сергеевич, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
49. **Леонтьева** Людмила Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического университета, г. Чебоксары
50. **Липатова** Татьяна Андреевна, студентка 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (немецкий) язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
51. **Литонина** Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
52. **Люляева** Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
53. **Мажаева** Ксения Александровна, студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
54. **Макеева** Элина Николаевна, студентка 2 курса направления подготовки «Философия», профиля подготовки «Социальное управление», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
55. **Малина** Ольга Викторовна, директор МБОУ «Гимназия г. Навашино», г. Навашино, Нижегородская обл

56. **Малышев** Максим Игоревич, студент 4 курса направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», профиля подготовки «ГМУ в социальной сфере», Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог
57. **Малюгина** Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Воронеж
58. **Мацкевич** Елена Эдуардовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
59. **Минасян** Вика Аркадевна, студентка 5 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
60. **Михайлюков** Леонид Викторович, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков института филологии и журналистики, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород
61. **Нечаева** Людмила Анатольевна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
62. **Осокина** Нина Константиновна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
63. **Павлина** Светлана Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
64. **Папилова** Юлия Олеговна, ассистент кафедры теории и практики французского языка и перевода, аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
65. **Перова** Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
66. **Петрова** Марина Викторовна, учитель английского языка высшей категории, ГБОУ СОШ № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько, г. Москва
67. **Пешкова** Анна Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов, Воронежский государственный университет, г. Воронеж
68. **Плесканиук** Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
69. **Полужктова** Валерия Александровна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

70. **Проворова** Татьяна Геннадьевна, заместитель декана факультета специального профессионального образования, преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, Дзержинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Дзержинск
71. **Пурен** Кристина Александровна, студентка 2 курса направления подготовки «Политология», профили подготовки «Связи с общественностью в политике и бизнесе», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва
72. **Романова** Ангелина Георгиевна, учитель английского языка высшей категории, МАОУ СОШ № 22, г. Томск
73. **Рябкова** Юлия Владимировна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
74. **Салова** Александра Александровна, студентка 5 курса направления «Педагогическое образование», профили подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
75. **Смирнова** Ирина Юрьевна, преподаватель кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
76. **Смирнова** Наталия Владимировна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков института филологии и журналистики, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород
77. **Смоловик** Ольга Васильевна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
78. **Соловская** Жанна Олеговна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
79. **Соловьева** Евгения Владимировна, преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, Дзержинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Дзержинск, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
80. **Соломина** Екатерина Максимовна, студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профили подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
81. **Спиридонова** Людмила Евгеньевна, студентка 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профили подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (французский) язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

82. **Стряпан** Дарья Михайловна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
83. **Сухарева** Анастасия Сергеевна, студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
84. **Тарасова** Ольга Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
85. **Ткаченко** Анна Игоревна, студентка 3 курса направления подготовки «Бизнес-Информатика», профиля подготовки «ИТ-менеджмент в бизнесе», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва
86. **Туманина** Дарья Сергеевна, студентка 4 курса направления подготовки «Лингвистика», профиля подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
87. **Фёдорова** Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры № 2 факультета иностранных языков, Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары
88. **Филиппова** Светлана Юрьевна, доцент кафедры основ английского языка, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
89. **Чернова** Людмила Владимировна, старший преподаватель кафедры № 2 факультета иностранных языков, Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары
90. **Чернышов** Сергей Викторович, кандидат педагогических наук, негосударственное учреждение дополнительного образования «Детский гуманитарный центр», г. Н. Новгород
91. **Шамов** Александр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
92. **Шапиро** Элина Диаматовна, старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка и перевода, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
93. **Швецов** Алексей Александрович, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, г. Н. Новгород
94. **Шерстнева** Мария Александровна, студентка 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий)», Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск
95. **Шлыкова** Юлия Викторовна, студентка 5 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Иностранный язык и дошкольное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

96. **Юферева** Наталья Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
97. **Юхмина** Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Челябинский государственный университет, г. Челябинск

Научное издание

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник статей по материалам
Международной научно-практической конференции
4 апреля 2017 года

Печатается в авторской редакции

ISBN 978-5-85219-533-3



9 785852 195333