

Технологический Университет

**Инновационные
и приоритетные
направления
в преподавании
гуманитарных дисциплин
в техническом вузе**

Сборник трудов по материалам
III Международной научно-практической
конференции 21 апреля 2016 г.

Издательские решения
По лицензии Ridero
2016

УДК 8
ББК 80
У59

У59 Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе : Сборник трудов по материалам III Международной научно-практической конференции 21 апреля 2016 г. – [б. м.] : Издательские решения, 2016. – 406 с. – ISBN 978-5-4474-8193-3

Сборник трудов III международной научно-практической конференции «Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе», прошедшей 21 апреля 2016 г. на базе кафедры иностранных языков «Технологического университета». Научные статьи, представленные в данном сборнике будут интересны преподавателям, аспирантам, студентам и ученым, занимающимся вопросами педагогики, лингвистики и гуманитарного цикла в целом.

УДК 8
ББК 80

12+ В соответствии с ФЗ от 29.12.2010 №436-ФЗ

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД – ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

КРАСИКОВА Т. И.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассматриваются точки зрения на синергетику в современном научном мире и её роль в междисциплинарном отношении. Автор рассматривает данный подход к образованию и к процессу обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется важности обучения самостоятельного поиска студентами нужной информации, а также её интерпретации. Описаны основные виды стратегий, применяющихся в речевой деятельности обучающихся.

Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, междисциплинарность, самообразование, самоуправление.

**SYNERGETIC APPROACH – ONE OF THE
TRAINING FOREIGN LANGUAGES**

KRASIKOVA T. I.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

The article describes some points of view on synergetic in scientific world and its rule in interdisciplinary respect. The author pays special attention to the synergetic approach to the education and foreign language teaching. The article is devoted to the self-education and self-management with the characters of the importance the teaching students the ways of the necessary information its unassisted search and interpretation. It is given some personality ways in accordance with speech activity types of students.

Keywords: Synergetics, synergetic approach, interdisciplinary, self-education, self-management.

Все важные социальные изменения, которые произошли в мире в новом тысячелетии, оставили неизгладимый след в сфере жизни общества и сознании людей. Огромный рост информационных и коммуникативных связей, обострение отношений на межнациональной и межконфессиональной почвах, проблема экологии — всё это привело к искажённому представлению о восприятии мира, кризису самооценки личности. Современный человек не в состоянии сразу решить всю комплексность проблем, понять и освятить связи и взаимодействия между явлениями и процессами, которые находятся в разных сферах жизнедеятельности и разных областях знаний. Те реформы, которые происходят в сфере высшего образования, не всегда опираются на идеи целостности и фундаментальности.

Наука XXI века, претерпевшая целый ряд парадигматических изменений, должна плавно перейти в междисциплинарную стадию пост неклассического развития. При этом область преподавания иностранных языков, которая тесным образом связана с научными направлениями 21 века, должна быть направлена на создание методик или комплекса методик, формирующие коммуникативную и понятийно-когнитивную компетенцию, опи-

рающуюся на модель картины мира, которая, в свою очередь, систематизирует предметно-логические связи между её различными реальностями. Такое направление, которое принимает во внимание последние тенденции в филологии, лингвистике, методике преподавания иностранных языков, обеспечивая целостность восприятия и передачу информации, является синергетический подход [1]. Само по себе синергетическое направление – это междисциплинарное направление, которое рассматривает области исследования всевозможных процессов самоорганизации в системе определённых классов дисциплин.

Данный подход по своей сути не противопоставляет различные области познания, а, наоборот, в своей основе имеет идею сотрудничества и развивается на принципе комплиментарности. Данное направление ведёт к новому диалогу специалистов разных научных сферах. В связи с этим, при содержательном сближении междисциплинарности разных предметных областей происходит более глубокое понимание различных явлений, включая и социальные. Идеи синергетики широко используются в педагогическом процессе, а её основные понятия – самоорганизация и управление, в процессе образования следует рассматривать как самообразование и самоуправление.

Одно из направлений в образовании является процесс овладение способами пополнения знаниями, а также способами самостоятельного поиска нужной информации, интерпретации полученной информации и выработку необходимых умений пользоваться всей полученной информацией. Следует обратить внимание на парадигму самоорганизации, которая предполагает установления диалога человека и природы. Это приводит человека к новому диалогу с самим собой и с окружающими его людьми. Специалисты считают, что это является нелинейной ситуацией, которая определяет внутренний выбор индивидуума, а также выбор своих ценностных предпочтений на путях эволюции всей системы. Представители синергетического подхода считают, что роль преподавателя состоит в наблюдении за ходом рассуждений и переключении процесса обучения с одного уров-

ня на другой. В связи с этим, стимулы к обучению создаёт в большей степени энергетика группы, а не усердие преподавателя, поэтому понимание становится более разносторонним и глубоким, тем самым способствуя раскрепощению творческих способностей обучающего.

Что касается процесса обучения иностранным языкам с точки зрения синергетического подхода – он рассматривается как процесс управления самообучением студентов. По мнению С. А. Ламзина, процесс обучения иностранному языку представляет собой целостное системное образование, а обучаемый является самоуправляемой, самоорганизующейся и самообучающейся системой [2]. Одной из главных задач, которые стоят перед преподавателями иностранных языков неязыковых вузов – помочь студентам самоорганизовываться, разработать основные стратегии для внеаудиторной деятельности, автономно осваивать новые знания при изучении языка. Личностные стратегии студентов в изучении иностранного языка зависят от их индивидуально-психологических особенностей, от их инициативы, запросов и познавательных потребностей и, поэтому они часто бывают неподконтрольными и необязательными.

Кафедра иностранных языков Технологического университета разработала определённые стратегии для самостоятельной работы студентов:

1. По месту и времени проведения – это внеаудиторные виды деятельности, которые осуществляются в удобное для студентов время и в удобном для них месте.

2. По месту в учебном процессе – это автономные виды деятельности, которые опосредованно связаны с учебным процессом. В процессе обучения студенты получают информацию, которую они обязаны воспроизвести в аудитории при общении с преподавателем и/или со студентами группы. При успешной переработке материала зависит продвижение студентов по усвоению дальнейшей информации, а также успеваемость обучающихся. При этом активная внеаудиторная деятельность положительно сказывается на общем уровне освоения и владения ино-

странным языком, в процессе обязательного обучения.

3. По отношению к характеру усвоения речевой деятельности учитываются стратегии аудирования, говорения, письменной речи, а также все виды познавательной деятельности творческого уровня активности студентов.

4. С учётом характера управления — это, прежде всего, свободный выбор материала со стороны студентов с гибким направлением преподавателя. Это обусловлено тем, что объём и содержание учебной деятельности студентов в вузе определяется преподавателем. Сюда входит творческая сторона заданий — «составьте план и передайте содержание текста»; «сократите текст, опустив несущественные детали»; «определите точку зрения автора на»; «напишите небольшое сообщение на английском языке по теме текста» и т. д.

Таким образом, данный подход к преподаванию иностранного языка в высшей школе развивает у студентов синергетически-информационное понимание и восприятие мира, акцентируя внимание студентов на самом предмете и внутренних силах обучающихся.

| Список литературы:

1. Басин М. А., Шилович И. И. Синергетика и Internet: путь к Synergonet. СПб, Наука, 1999. 71 стр.

2. Ламзин С. А. Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам: синергетический аспект. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Рязань.2002. 55стр.

3. Хакен Г. Самоорганизующееся общество. Будущее России в зеркале синергетики. Под ред. Г. Г. Малинецкого. М., КомКнига, 2006.

НЕКОТОРЫЕ СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

ВИНИЧЕНКО Н. В., ВОЕВОДИНА И. В.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В данной статье рассматриваются некоторые трудности перевода английского текста на русский язык, возникающие в силу структурных и социально-культурных различий двух языков. Излагается проблема перевода на русский язык экономических текстов и предлагаются способы их решения путем преобразования лексики, грамматических характеристик исходных единиц, включая особый пласт терминологической лексики. По мнению авторов статьи, разрешение таких трудностей достигается благодаря существующим грамматическим справочникам, словарям, пособиям по культуре разных народов, но в большей степени – благодаря личному культурному опыту.

Ключевые слова: проблемы перевода, текст, способы трансформации, грамматическая структура, термин, словарь, технологии перевода.

TRANSLATION PROBLEMS OF ENGLISH TEXTS

VINICHENKO N. V., VOEVODINA I. V.
*State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

The article deals with some problems of translation of English texts into the Russian language which are usually based on the differences in structure and cultural peculiarities of both languages. Some difficulties in translation of economic texts are described. Ways of transformation of terms in the respect of linguistic, cultural and

psychological factors are suggested. The usage of professional dictionaries, all kinds of grammar and culture references are recommended. The translation competence of a master is outlined.

Keywords: problems of translation, text, ways of transformation, grammar structure, term, dictionary, technologies.

Перевод – это особый вид речевой деятельности, а именно – преобразование сообщения на исходном языке в сообщение на язык перевода.

Перевод оригинального англоязычного текста предполагает анализ структуры слова и словосочетаний, выделение типовых грамматических конструкций и синтаксических единств, определение значений лексических и фразеологических единиц на основе контекста, развитие смысловой и языковой догадки, хорошего владения родным языком, гибкости, общей эрудиции и даже чувства юмора. Языковое поведение во все времена соответствовало социальному статусу. Эту закономерность изменить нельзя. Но, чтобы сделать шаг вверх по социальной лестнице, уже не достаточно, подобно герою романа Джека Лондона Мартину Идену, раскошелиться на словарь.

Успех перевода во многом зависит от уровня образования. Чтобы правильно переводить, необходимо знать не только данный язык, но и культуру его страны.

Трудно не согласиться с З. Я. Красневской, что история английского языка столь же драматична и богата событиями, сколь сама английская история. С глубокой древности завоеватели волнами накатывались на Британские острова: легионеры Юлия Цезаря, викинги, англ, саксы, бриты, норманны во главе с легендарным Вильгельмом Завоевателем. И каждое вторжение, каждая новая иноземная экспансия оборачивалась бурным и стремительным становлением национального языка, который впитал в себя и многочисленные заимствования из латыни и греческого, и диалекты англов и саксов, и куртуазную речь норманнской знати, которая на несколько столетий сделала фран-

цузский язык официальным языком английского двора. Так, в историческом котелке варился и выкристаллизовывался тот английский язык, который мы знаем сегодня [8 с.3].

Интересным феноменом в сегодняшнем английском является его многозначность. Давно известное и распространенное слово приобретает совсем другое, новое значение — от разговорной речи, жаргона до молодежного сленга.

Так, в **Oxford English Dictionary** указывается 76 значений слова **run**. У слова **set** 44 основных значения для глагола, 17 основных значений для существительного, 7 основных значений для прилагательного и еще множество других значений. К наиболее многозначным словам относятся также **point** (49 значений), **strike** (48 значений), **light** (47 значений) [9 с.176].

В результате бывает непросто подобрать нужное значение слова для данного контекста. Например, значение английского **great** варьируется, изменяется в зависимости от контекста:

1) **They lived in great style.** — Они жили на широкую ногу.

2) **It's a great thing to have Knowledge of foreign languages.** — Замечательно, когда знаешь иностранные языки.

3) **He is great on history.** — Он хорошо разбирается в истории.

Понятно, что выбор соответствия для таких слов будет зависеть от сочетания, в которое оно вступает с другими словами или от контекста: **variability of prices** — изменчивость цен; **variability of temper** — непостоянство характера.

Изучая иностранный язык, следует заучивать слова в наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку. Русский «крепкий чай» — по-английски будет «сильным чаем» (**strong tea**), а «сильный дождь» — «тяжелым дождем» (**heavy rain**), что естественно и привычно в родном языке, не понятно для иностранца.

Меняя свои значения, слова подчас преобразуются до неузнаваемости:

The shoe department — обувной отдел;

English department — кафедра английского языка;

Department of Health — Министерство здравоохранения.

Особые сложности при переводе вызывают так называемые «ложные друзья переводчика» — это слова, которые очень похожи по произношению или по написанию на слова в родном языке, но имеют совсем иной смысл.

Например, слово **intelligent** переводят как интеллигентный, но оно имеет совсем другое значение — умный, сообразительный, смысленный.

Так **replica** — точная копия, а не реплика; **satin** — атлас, а не сатин; **sodium** — натрий, а не сода; **terminus** — конечная остановка, а не термин; **magazine** — журнал, а не магазин и т. д.

Такие слова являются подводными камнями при переводе и позволяют легко определить уровень владения английским языком.

В любом случае, лексические ошибки приводят либо к искажению смысла оригинала, либо к нарушениям стилистических норм языка, на который выполняется перевод.

Чтобы правильно понять язык и культуру других народов, необходимо постоянно интересоваться деталями из их речевой практики.

Неправильное употребление иностранного слова может привести к недопониманию, а иногда и курьезам.

В России бытует традиция, желая удачи, говорить «ни пуха, ни пера», а в ответ посылать «к черту». Англичане говорят «**Good Luck!**» или «**Best of Luck!**».

Есть много других интересных выражений, дословный перевод которых может поставить в тупик. Например, выражение «**break a leg**» (дословный перевод — «сломай ногу»). Считается, что это выражение родилось во времена Шекспира. Актеры желали друг другу «сломай ногу» в надежде на то, что их вызовут на поклон, и им придется преклонить колено, т. е. — «сломай ногу».

Тем не менее, тексты, преимущественно основанные на общекультурных ценностях, вполне успешно переводятся. Когда мы переводим деловое письмо, английская форма обращения **Dear Sir** часто передается русским соответствием **Дорогой**

сэр. Эта формула не является естественной для русского делового стиля, но, тем не менее, приемлема при переводе в силу большей толерантности русской культуры к иностранным заимствованиям [6 с.10]. Более естественной была бы формула **Уважаемый господин директор**, хотя оно не является адекватным переводом с точки зрения лексико-семантического состава исходной формулы. Но при переводе с русского на английский делового обращения **Глубоко уважаемый господин Смит** – ни дословный перевод, ни восклицательный знак будут не приемлемыми, и неточное воспроизведение традиционной формулы **Dear Sir** или **Dear Mr Smith** воспринимается как нарушение делового этикета [6 с.11].

Разрешение таких трудностей можно достичь благодаря существующим грамматическим справочникам, двуязычным словарям, пособиям по культуре разных народов, но в большей степени – благодаря личному культурному опыту.

Т. А. Казакова выделяет тот факт, что в процессе чтения исходного текста и определения единиц перевода выделяют два типа текстовых единиц, подлежащих переводу: единицы со стандартной зависимостью от контекста и единицы с нестандартной зависимостью. Перевод единиц со стандартной зависимостью сравнительно легко осуществляется на уровне лексико-грамматических соответствий. Преобразования исходных единиц такого типа носят стандартный характер и сводятся к межъязыковым соответствиям [6 с.50].

Единицы с нестандартной зависимостью требуют особой переводческой технологии, так как их структура и функции могут существенно различаться в двух языках и в условиях различных социально-культурных традиций, а также индивидуального опыта автора исходного текста. При переводе этих единиц требуются специальные приемы преобразования, при этом важно учитывать сочетание таких факторов, как языковой, культурологический и психологический.

Языковой фактор выражается в применении транслитерации, калькирования, модификации, замены, переводческого коммен-

тария.

Культурологический фактор выражается в определении меры информационной упорядоченности переводимого элемента в рамках и за пределами исходного текста.

Психологический фактор выражается в переводческой оценке меры информационной упорядоченности данного элемента на основании личного опыта автора исходного текста [6 с.51].

Нельзя не согласиться с тем, что с языковой точки зрения, для перевода таких единиц исходного текста, для которых стандартные соответствия не пригодны, в распоряжении переводчика имеются три основных группы приемов: лексические, грамматические и стилистические.

Лексические приемы применимы, когда в исходном тексте встречается нестандартная языковая единица на уровне слова, например: имя собственное, присущее исходной языковой культуре и отсутствующее в переводящем языке; термин в той или иной профессиональной области; слова, обозначающие предметы, явления и понятия, характерные для исходной культуры или традиционного именования элементов третьей культуры, но отсутствующие или имеющие иную структурно-функциональную упорядоченность в переводящей культуре.

Наиболее распространенными приемами перевода нестандартных лексических элементов исходного текста являются: транслитерация/транскрипция, калькирование, семантическая модификация, комментарий, смешанный перевод.

Грамматические приемы применимы, когда объектом перевода с нестандартными зависимостями является та или иная грамматическая структура исходного текста, от морфемы до сверхфразового единства. Преобразования могут затрагивать любые грамматические формы. К числу наиболее распространенных приемов в этом случае относятся: функциональная замена и добавление, грамматическая трансформация, антонимический перевод, нулевой перевод и ряд других.

Стилистические приемы перевода могут применяться в тех случаях, когда объектом перевода служат стилистически отме-

ченные единицы исходного текста. Некоторые из них вообще не могут быть переведены, другие требуют существенных преобразований. И лишь незначительная часть стилистически отмеченных элементов получает при переводе стандартное соответствие. К числу наиболее распространенных стилистических форм относится метафора, перевод которой во многом зависит от того, насколько близки или далеки культурно-речевые традиции исходного и переводящего языков.

Трудности при переводе, особенно экономических текстов, может вызывать конверсия – способ словообразования, по которому от одной части речи образуется другая без каких-либо изменений во внешней форме слова. Важнейшей причиной такого феномена можно считать особенность английского языка, которая состоит в почти полном отсутствии в этом языке морфологических показателей частей речи [2 с.156]. Это явление приводит к многозначности слова. Для грамотного перевода необходимо определить каким членом предложения является данное слово, обращая внимание на сопутствующие ему артикли, предлоги и т. д. Понятно, что только после определения части речи данного слова можно искать в словаре соответствующее лексическое значение и подбирать наиболее подходящий вариант перевода.

Необходимо отметить, что в последние годы заметно расширились политические, экономические и научные связи нашей страны с зарубежными странами. Резко увеличился поток англоязычной информации о достижениях науки, техники, экономики стран всего мира. Ученые все активнее вливаются в международное научное сообщество, принимают участие в симпозиумах, научных конференциях. читают лекции за рубежом, обмениваются при этом своим опытом с зарубежными коллегами. В этой связи, огромную важность приобретает проблема перевода на русский язык научно-технических текстов, содержащих разнообразные специальные термины.

Бурное развитие науки и техники в современном мире вызвало к жизни огромное количество терминологической лек-

сики, в том числе и экономической.

Экономическая терминология считается по общему признанию важнейшей проблемой экономического перевода.

Слово «термин» восходит к латинскому *terminus*, что значит «конец, предел, окончание». В средние века это слово приобрело значение «определение, обозначение», а в старофранцузском языке *terme* имело значение «слово».

Термины и терминология уже давно стали объектом пристального внимания лингвистов, которые высказывали и высказывают различные точки зрения на природу и роль терминов и терминологии.

Что же представляет собой термин вообще и экономический термин в частности?

Можно заключить, что основное в термине — его способность строго логически обозначать предметы, явления, свойства, отношения, процессы... в определенной специальной области производства, науки, техники, общественной жизни. Какие же свойства отличают терминологическую лексику от обще употребляемой?

Максимальная абстрактность, однозначность, отсутствие экспрессии и эмоциональной окраски, строгая логичность и системность — основные черты термина. И это признают большинство языковедов, отмечая при этом, что всеми этими чертами обладает лишь идеальный термин.

Многие ученые считают, что однозначность является важнейшим критерием правильно построенного термина. Но в языке есть немало терминов, которые имеют более одного значения. Так, например слово «bond» переводится как «связь», «узы». С развитием биржевого дела у него появилось новое значение, зафиксированное в словарях как «облигация» — долговое обязательство. Есть и еще одно значение — «таможенная закладная», а в Шотландском законодательстве этот термин обозначает «выдачу ссуды под залог».

Следовательно, сложно говорить об абсолютной однозначности термина. Скорее всего, однозначность — это не свойство,

а лишь требование, которому должен соответствовать идеальный термин.

Вот почему термины представляют собой достаточно сложный и интересный объект для перевода. Наиболее часто при переводе экономических терминов с английского языка на русский и с русского на английский используются:

- перевод при помощи термина-аналога имеющегося в языке;

- перевод при помощи заимствования, образованного транскрипцией или транслитерацией: *economy*, *export*, *import*, *inflation*;

- калькирование: *high-speed* – высокоскоростной;

- описательный перевод.

Выбор варианта перевода зависит от типа текста и от новизны термина. В специальных текстах чаще всего предпочтение отдается заимствованию термина или калькированию. Если это перевод статьи из обычного журнала, можно использовать описательный перевод [5 с.94]. Иными словами, переводчик вправе сам создать массив слов, на основе изучения которого он может делать содержательные выводы. А в отношении терминов, уже закрепившихся в языке и вошедших в словари, проблема перевода сводится к нахождению словарного эквивалента.

Большое значение приобретают в настоящее время терминологические словари разных видов, как составляемые для автоматизированных систем переработки текстовой информации, так и для пользования человеком, редактором, переводчиком, просто специалистом, пишущим научную статью. Задача терминологических словарей – упорядочить научную коммуникацию, нормируя употребление слов-терминов.

Двухязычные и многоязычные переводные словари известны с давних времен, поскольку профессия переводчика является одной из древнейших. Словарь – важное вспомогательное средство при переводе. Если при использовании толковых словарей человеку помогает существующее у него «фоновое» знание, то в двухязычном словаре он ищет переводное соответствие, прак-

тически не имея такого «фона». Семантика слова, отраженная в словарной дефиниции, многогранна и может служить самым разным целям, в зависимости от исходного текста.

Таким образом, современные условия выдвигают новые требования к переводу текстов. Поэтому переводчик должен хорошо владеть всеми богатствами языков, с которыми ему приходится иметь дело.

| Список литературы:

1. Алексеева. И. С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб: Союз, 2001.-288 с.
2. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – М: Высшая школа, 1996. – 295с.
3. Воеводина И. В. Проблемы перевода. Виды преобразования при переводе.//Научный потенциал – кооперации: Материалы международной научной конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов кооперативных вузов стран СНГ. – М: «Наука и кооперативное образование», МУПК, 2005. – 436 с.
4. Гарбузова Т. М. Трудности перевода – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 2015.
5. Иванов О. А. Безэквивалентная лексика. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. университета, 2006. – 192 с.
6. Казакова Т. А. Практические основы перевода/Учебное пособие/ – С-Петербург: Изд-во «Союз», 2005. – 320 с.
7. Комиссаров В. Н. Теория перевода. – М.: Высш. школа, 1990. – 253 с.
8. Красневская З. Я. Занимательный английский. – Минск: «Амалфея», 2000. – 176 с.
9. Матвеев С. А. Самый лучший самоучитель английского языка. – М.: АСТ, 2014. – 312 с.
10. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ДЕМСКАЯ Н. В.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В данной статье говорится о том, что при обучении иностранным языкам студентов неязыковых факультетов, возникает ряд проблем, такие как низкое качество знаний иностранных языков абитуриентами, нежелание изучать иностранный язык из-за прошлого негативного опыта, незнание профессиональных терминов будущей профессии и многие другие. Автор старается найти решения данных проблем, используя опыт своей работы в университете.

Ключевые слова: проблема, образовательный процесс, коммуникативные умения, организация процесса обучения, мотивация, цель обучения, профессиональная лексика.

PROBLEMS OF ORGANIZING THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO THE STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

DEMSKAYA N. V.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

This article discusses the problems of teaching foreign languages to students of technical specialties, such as low quality of language knowledge; they don't want to learn the language because of their past negative experience, they don't know professional terms of their future profession and others. The author is trying to find solutions of these

problems using the experience of the work in the university.

Keywords: a problem, educational process, communicative skills, organizing the process of teaching, motivation, professional terms.

Для того, что бы стать успешным специалистом в современном мире, необходимо знать хотя бы один иностранный язык. Эта истина известна почти всем. Нужно не просто иметь базовые знания, но и уметь общаться на языке, понимать иностранную речь, уметь общаться на профессиональном языке. Поэтому основная цель обучения иностранному языку на неязыковом факультете – научить студентов использовать полученные знания для чтения научно-популярной литературы, принимать участие в различных международных конференциях, вести профессиональные беседы.

Английский является по праву международным языком, на котором печатается большая часть научной литературы, на котором разговаривают почти все представители деловых кругов, поэтому изучению английского языка уделяется основное внимание в нашем университете. Но в то же самое время не забыты и другие языки – немецкий, французский, итальянский и даже японский.

В настоящее время изучение иностранного языка является обязательным в любом высшем учебном заведении. Считается, что каждый выпускник ВУЗа должен уметь общаться на иностранном языке, фактически, это, к сожалению, не так. Часть выпускников не в состоянии построить даже очень простую фразу на языке, не могут объяснить свою позицию, прочитав статью в иностранном журнале, не могут понять её содержание. Поэтому хочется выделить некоторые проблемы, имеющие место в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей и попробовать найти пути их решения.

Найти способы решения некоторых проблем мне помогло чтение научной педагогической и психологической литературы, собственный педагогический опыт, а также изучение передового

педагогического опыта.

На современном рынке труда вакансий для хорошо оплачиваемой работы немного, поэтому высокий профессионализм и знание иностранных языков так важны сегодня.

Выпускники нашего университета, имеющие хороший уровень знания иностранного языка, находят интересную работу намного быстрее, чем студенты, считающие занятия иностранным языком только как обязательную дисциплину.

Для решения этой проблемы необходима мотивация студентов в изучении иностранных языков. А для этого каждое занятие должно быть интересным и увлекательным, с индивидуальным подходом к каждому студенту для того, что бы развить познавательный, творческий и мыслительный интерес. В этом случае хорошим подспорьем являются различные технические средства обучения, привлечение к процессу обучения различных обучающих программ в Интернете и т. п.

Следующая проблема состоит в том, что иностранный язык, как правило, изучается на младших курсах, когда студенты только начинают знакомиться с основами их будущих профессий. Поэтому на занятиях нам приходится заниматься не только развитием языковых навыков, но и объяснять экономические или технические термины, что затрудняет процесс обучения иностранному языку.

Кроме того, некоторая часть студентов технических специальностей изучают иностранный язык только 2 года, имея занятия один раз в неделю. Затем они прекращают тренироваться в применении иностранного языка и, решив поступить в магистратуру или аспирантуру, встречаются с большими затруднениями при сдаче вступительных экзаменов и дальнейшем его изучении. Им крайне сложно не только общаться на языке, но они не могут пользоваться иностранной литературой, необходимой им для написания рефератов и других работ.

В более выгодном отношении находятся студенты экономических специальностей и менеджмента и некоторых других. Они изучают язык три года, что позволяет нашим преподавателям

внедрять непрерывное обучение иностранным языкам. На первом курсе особое внимание уделяется лексике, связанной, в основном, со страноведением, изучается и грамматический материал, одним словом, поднимается общий уровень знания языка. Для студентов, имеющих крайне низкий уровень знаний, в университете существуют курсы, включающие соответствующий вводно-коррективный курс. На втором курсе больше внимания уделяется развитию коммуникативной компетенции, необходимой для дальнейшей учебы и осуществления деловых контактов на элементарном уровне. На третьем курсе основная цель обучения – приобретение дальнейшей коммуникативной компетенции, необходимой для изучения зарубежного опыта в профилирующей или смежных областях науки, а также для делового профессионального общения.

Я считаю, что обучение иностранным языкам в университете лучше бы было начинать с 5 семестра. Во-первых, студенты становятся старше и повышается их мотивация к изучению языка и они начинают понимать, что без иностранного языка крайне сложно найти достойную работу, а, во-вторых, к данному моменту студенты уже владеют базовыми профессиональными знаниями, что облегчает им изучение иностранного языка профессиональной направленности. Здесь, на мой взгляд, крайне важно сотрудничество кафедры иностранных языков с другими кафедрами, выпускающими специалистов различных технических специальностей. Считаю крайне важным издавать различные методические материалы и указания, которые отвечают содержанию программ обучения студентов по профильным дисциплинам. Что это даст? Данные материалы снимут лексические трудности в понимании профессионально направленной информации и, таким образом, преподаватель может больше времени уделить развитию языковых и речевых навыков. Хорошо бы в таких случаях использовать статьи из научных зарубежных изданий.

Прекрасным подспорьем для студентов, хорошо знающих иностранный язык, в нашем ВУЗе является курс «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», где студенты

не только улучшают знание языка, но и узнают о нем много нового и интересного.

К тому же, для поддержания уровня иностранного языка можно предложить выпускающим кафедрам ввести в практику написания студентами рефератов, курсовых работ, дипломных проектов на базе обзора современной научной иностранной литературы. Студенты нашего университета, посещающие «Переводчик», писали часть дипломных проектов на иностранном языке, но, к сожалению, их число не велико. В результате данной практики выпускники университета, поступив в магистратуру или аспирантуру, имея опыт научно-исследовательской работы, будут иметь меньше трудностей в практике устного или письменного общения с зарубежными коллегами.

Жизнь не стоит на месте, особенно, в наше время научно-технического прогресса и то, что вчера было актуально и незаменимо, не так уж важно сейчас, поэтому нужно постоянно менять методы обучения иностранным языкам, пользуясь современными гаджетами, так как мы работаем с молодежью и для увеличения их мотивации в изучении языка все современные средства хороши, лишь бы они были на пользу общего дела – освоения иностранного языка.

| Список литературы:

1. Букина А. Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. Екатеринбург. Издательство Уральского университета, 2012, 103 с.

2. Никитин В. В. Содержание и организация обучения студентов профессионально ориентированному переводу. Сборник трудов по материалам международной научно-практической конференции, с. 98–106, Королев, 2014.

3. Романов П. С. Английский язык в профессиональной сфере. Московский горный университет, 2014, Москва, 72с.

СТАНДАРТЫ И КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ЯНОВ И. Е.

*Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования Центросоюза Российской Федерации
«Российский университет кооперации»
Мытищи, Россия*

В статье рассматриваются основные направления в области высшего профессионального образования. Особое внимание автор уделяет стандартам и компетенциям в соответствии со специализацией. Основной задачей высшего заведения является выпуск высококвалифицированного специалиста, отвечающего требованиям современного рынка труда.

Ключевые слова: образовательные стандарты, компетенции, эффективность учебного процесса.

EDUCATIONAL STANDARDS AND COMPETENCES

YANOV I. E.

*Russian University of Cooperation
Mytishchi, Russia*

The article considers up to date trends of professional high education. Special attention is taken to the standards and competences according to speciality. The main task is to graduate an effective expert met a modern labour market requirements.

Keywords: educational standards, competences, study effectiveness.

Современные тенденции развития общества, увеличение темпов развития информационных технологий, являющихся ядром постиндустриализма, выдвигают новые требования на качественно новом уровне современного общества. В этой

связи особое место отводится профессионализму, профессиональной культуре как составляющей культуры в целом. Исходя из сложного вопроса реформы образования, вопроса концепции учебных систем необходимо, чтобы образование позволило развитие и интеграцию получивших образование в общество.

Считаем, что нужно подготовить профессионалов, способных развиваться и адаптироваться к изменчивому и непредсказуемому рынку рабочей силы. Профессиональное образование предусматривает приобретение знаний и навыков, необходимых для различных профессий. Эффективное обучение предполагает в данном случае ориентацию на определённую цель (стандарт). Определяются требования к профессии, затем указывается, что специалист должен уметь, чтобы быть допущенным работать по данной профессии; формулируются задачи и показатели, определяющие степень овладения профессией. Проверка осуществляется с помощью демонстрации производительности, компетенции. Это – главные критерии для разработки образовательных стандартов. Образовательные стандарты включают чётко сформулированные компетенции, определяемые на основе производительности, которую предлагают продемонстрировать выпускнику ВУЗа. Анализ результатов выполнения задачи объективно отражает соответствие тому или иному стандарту.

Внедрение стандартов профессионального образования преследует цель роста степени эффективности учебного процесса для формирования целостной личности и компетентного специалиста, способного:

- соответствовать существующим и последующим требованиям рынка рабочей силы на местном и международном уровне;
- создавать рабочие места;
- быть хорошим гражданином.

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.

Профессиональные компетенции (КП) подразумевают осуществление видов деятельности в определённой профессии, необходимую способность для успешного выполнения задач, связанных с профессией, а также адекватное применение соот-

ветствующих знаний и навыков.

- Быть компетентным в профессии означает:
- применять знания по специальности
- применять специфические навыки
- анализировать и принимать решения
- подходить творчески к полученным заданиям
- работать в команде с другими сотрудниками
- общаться эффективно
- приспосабливаться к специфической рабочей среде
- справляться с непредвиденными ситуациями

КОМПЕТЕНЦИЯ = Качества + Способности + Знания

Пример:

КОМПЕТЕНЦИЯ: разработка научной работы в определенной сфере экономики.

ЭЛЕМЕНТЫ	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ
1. Способность разработать научный проект в определенной сфере экономики	<p><i>Демонстрируются следующие способности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - определить проблему исследования, гипотезу и аргументацию выбора темы; - мотивировать выбранную методологию; - подготовить план действия с применением методов мониторинга и обновления; - определить этический код в процессе исследования.
2. Способность получить и обработать информацию	<ul style="list-style-type: none"> - определить нужные источники информации; - отобрать нужную информацию для данного исследования; - анализировать данные: выделить нужные элементы из их контекста, их классификация по категориям, определение связей между элементами и категориями; - обобщить данные: выбор данных и ли групп данных на основе определенного критерия, определение возможных общих черт классов данных, их систематизация; - качественно и количественно проанализи-
3. Способность применить проект исследования в определенной сфере экономики	<ul style="list-style-type: none"> - эффективно пройти этапы исследования с учетом доступа к источникам и ограничений; - оценить ожидаемые результаты каждого этапа; - правильно применить выбранную методологию; - внести изменения в процесс исследования, если необходимо; - эффективно использовать разные техники исследования.
4. Способность представить и оценить результаты исследования	<ul style="list-style-type: none"> - записать выводы в приемлемом, четко определенном формате; - представить выводы и сделать их резюме; - оценить использованную методологию и критически проанализировать выводы; - предложить рекомендации, основанные на констатациях, которые определяют и мотивируют сферу дальнейшего исследования.

Список литературы:

1. Байденко В. И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. М., 2003.

2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. (англ. 1984).

3. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe.

Strasburg, 1997.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

СЕТЬКО Е. А.

| Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
| Гродно, Беларусь

Статья посвящена математической речи студентов, рассматриваются виды математической речи и для каждого вида сформулированы конкретные приемы для их развития. Автором описаны действия преподавателя математики, направленные на развитие речи обучающихся в высшей школе в связи с возросшими требованиями к учебному процессу и стремительно расширяющимися компьютерными методами обучения.

Ключевые слова: математическая речь, умения и навыки, задачи.

DEVELOPMENT OF THE MATHEMATICAL SPEECH OF STUDENTS

| **SETKO E. A.**

| Yanka Kupala State University of Grodno
| Grodno, Belarus

The article is devoted to the mathematical speech of students. Considered the types of mathematical speech and formulated specific techniques for their development. Were described the actions of the teacher of mathematics, which were aimed at the development of speech of students in higher education due to the increased requirements to the educational process and the rapid spread of computer training methods.

Keywords: mathematical speech, abilities and skills, tasks.

Сегодня объем знаний, необходимых современному молодому специалисту, каждому человеку и обществу в целом стремительно возрастает. В настоящее время невозможно ограничиваться усвоением некоторого определенного количества информации. Студенту в процессе обучения, а в дальнейшей трудовой деятельности каждому требуется постоянно пополнять свои знания, совершенствоваться, развивать различные умения и навыки. Речь является источником любой информации и, следовательно, средством обучения. Поэтому, формирование многих умений и навыков тесно связано с формированием речи, как при изучении любой учебной дисциплины, так и при изучении математики. Этот процесс начинается с младших классов школы и продолжается в высших учебных заведениях.

Увлечение молодого поколения комиксами, видеороликами, стикерами, sms-перепиской, погружение в массовую интернет-культуру, повсеместное использование сленга в общении обедняют речь, не развивают мышление, не прививают культуру чувств и рассуждений, не расширяют кругозор, то есть не способствуют формированию культурного человека в том представлении, в каком это видится нам, их родителям, учителям и преподавателям.

Большинство учителей в современной школе и преподаватели математики вузов при проверке знаний учеников или студентов ограничиваются требованием письменно решить задание, которое чаще всего выполняется учениками и студентами «по шаблону». А нам бы хотелось, чтобы они могли логически мыслить, правильно рассуждать, формулировать свои идеи.

Особенно актуальным требование к развитию речи молодого поколения звучит сегодня, когда идет широкое распространение тестовой формы контроля знаний не только по математике и другим точным наукам, но и по гуманитарным предметам. Экзаменационное тестирование на компьютере часто вообще исключает какое-либо логические рассуждения. В этом случае молодые люди часто просто пытаются угадать ответ, а не раздумывают над решением.

Автором в течение многих лет читается курс высшей математики для студентов первого курса экономических специальностей в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы. Следует отметить, что большинство первокурсников имеют неплохие баллы по математике по результатам централизованного тестирования. Но за время трех летних месяцев, прошедших после окончания школы, студенты (бывшие абитуриенты) уже на начало сентября забыли многие важные математические факты и понятия. Первокурсники не только затрудняются дать четкие формулировки основных определений и теорем, но и не помнят важнейшие признаки математических объектов. Сохранившиеся у них в памяти знания в виде теорем, формул, свойств – нечеткие, часто неверные. Многие неотработанные и плохо закрепленные в средней школе знания и навыки быстро потеряны. Выполнение тождественных преобразований тригонометрических выражений, решение квадратных уравнений и неравенств и даже построение графиков параболы и прямой вызывает у молодых студентов заметное затруднение. Не многие вчерашние школьники могут грамотно математически рассуждать, логично объяснять решение задачи и выполнение построений.

Одним из условий успешного и осознанного усвоения математического материала является стандартное требование по развитию устной и письменной речи студентов. Математическая речь подчиняется всем правилам речи и русского языка и является средством выражения математических мыслей. Обладание содержательной, связной, правильной речью, умение грамотно излагать полученные знания и выражать мысли является одним из стандартных требований к образованному человеку.

Развитие речи – это повседневная работа при обучении любому предмету, в том числе и математике. Заметим, что язык математики отличается кардинальным образом от естественного повседневного языка. Однако если в разговорной речи мы оперируем обще употребляемыми терминами, то на занятиях математики – чаще всего специальными математическими терминами.

ми, причем, большинство из них в быту не употребляются (первообразная, дифференцирование и т.п.). Поэтому, для развития математической речи нужна постоянная и кропотливая работа. Следует помнить, что развитие мышления невозможно без развития речи. Как известно, речь, в том числе и математическая, делится на устную и письменную и должна удовлетворять следующим требованиям [1]:

1. Быть научной.

2. Быть содержательной, то есть следует говорить о конкретных вещах и явлениях.

3. Отличаться логичностью, что проявляется в последовательном изложении мыслей. Ответы даются по плану, который предлагает преподаватель или самостоятельно составлен студентом. Предложения должны следовать последовательно и быть связными. Важно, чтобы в устных ответах и записях решения не было повторений, противоречий, пропусков существенно важных фактов, чтобы, связь была выражена не только внешне, но и по существу. Слово «следовательно» означает, что мысль должна действительно вытекать из предыдущих рассуждений.

4. Быть понятной и ясной для всех и без особых затруднений.

5. Быть точной, то есть надо стремиться правдиво изображать явление либо верно передавать содержание прочитанного.

Таким образом, перед преподавателем ставится задача тщательной разработки текстов лекций (в том числе и электронных). Очевидно, что математически грамотная речь преподавателя способствует развитию логики мышления его студентов.

Перед каждым преподавателем стоит следующая задача: учить студентов не только своему предмету, но и развивать их навыки речи, чтобы молодые люди умели объясняться грамотным и притом непременно связным языком, а не в виде отрывочных, сокращенных предложений, непонятно и неточно выражающих мысль.

Понятно, что на первом этапе для приобретения и расширения математического лексикона без заучивания терминов, определений, формулировок теорем и свойств не обойтись. Важны

постоянные математические диктанты по определениям и основным свойствам по изучаемой теме. Должен проводиться письменный контроль теоретического материала по определенным разделам, важным с точки зрения безукоризненного знания теории, например, исследование функции одного переменного методами дифференциального исчисления. Преподавателю следует добиваться того, чтобы письменные ответы на каждый вопрос формулировались четко и грамотно. А без устных ответов у доски доказательств теорем вообще не обойтись.

Работая над развитием устной математической речи, часто требуется помогать студентам, корректно поставить вопрос. Правильно сформулированный и в нужное время заданный вопрос помогает обучаемому излагать свои мысли с большей точностью, логично строить рассуждения, употреблять только нужные слова и этим достигать необходимой краткости. Именно на занятиях по математике (лекциях и практических занятиях) студенты должны привыкать к краткой, четкой, логически обоснованной речи. Математика приучает к тому, что даже в обычной речи человек будет стараться избегать слов и фраз, которые не несут смысловой нагрузки [1]. В этом помогает использование на занятиях по математике кванторов (квантор существования и квантор всеобщности) и знакомство с символьным языком доказательств.

Большое значение имению понимать и различать выражения русского языка такие, как «по крайней мере, со второго раза», «хотя бы три», «не более трех», «по крайней мере три», требуется при изучении комбинаторики и теории вероятностей. Язык этого раздела значительно отличается от языка других математических дисциплин. Полезно к каждому типу задач составлять перечень вопросов, логически подводящих к нахождению решения. И то, что при оформлении решения почти каждой задачи требуется сформулировать и описать такие понятия, как «испытание», «событие», а также в определенных задачах составить еще и «гипотезы», формирует как уровень владения математическим языком, так и уровень понимания изучаемого материала.

Пример. В ящике находятся детали первого, второго

и третьего сорта. Наудачу извлекается одна деталь. Событие A – деталь первого сорта. Событие B – деталь второго сорта. Событие C – деталь третьего сорта. Сформулируйте, что представляет собой событие: $A+B$, AC , $AB+C$.

Решение. Событие: $A+B$ означает, что вынута деталь первого или второго сорта.

Событие: C , то есть вынута деталь второго сорта, так как событие $A+C$ означает, что деталь первого или третьего сорта. Событие: AC – невозможное, так как деталь не может быть одновременно и первого и третьего сорта. Событие: $AB+C$ – это сумма невозможного AB и C , то есть деталь третьего сорта.

Таким образом, развитие математической речи в курсе теории вероятностей – это очередной этап учебно-исследовательской деятельности по формированию у студентов математически верной устной и письменной речи. В математическом языке выделяет два компонента: язык данной математической теории (каждый раздел математики пользуется своим особым языком) и логический язык, состоящий из терминов и символов, обозначающих логические операции, используемые для конструирования предложений и для вывода одних предложений из других [2].

Формированию культуры математической речи может способствовать специально разработанная система задач, в которую целесообразно включать следующие задания [2]:

Задания для работы с терминологией, символикой и графическими изображениями.

Задания для работы со словесно-логическими конструкциями математического языка.

Задания для работы с письменными обучающими текстами по математике.

Виды математической речи можно представить в виде следующей таблицы, где для каждого вида сформулированы конкретные приемы для их развития (рис.1).

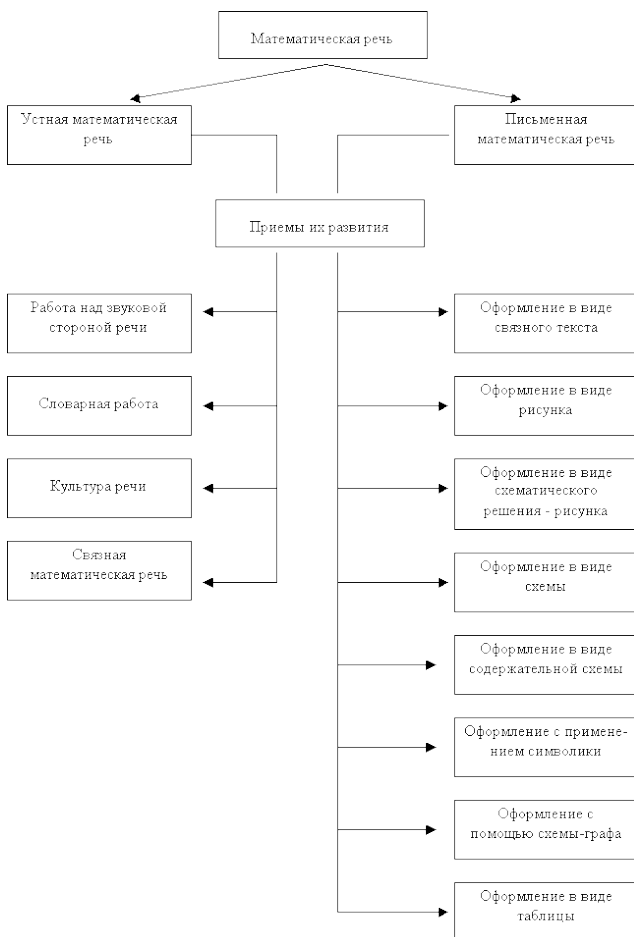


Рисунок 1

Рассмотрим простейшие примеры приемов развития устной математической речи.

Работа над звуковой стороной речи означает формирование правильного произношения и выразительного чтения математических терминов и любого задания. Для успешного решения этой задачи студентам надо следить, прежде всего, за речью препода-

вателя.

Словарная работа на занятиях математики сводится к пониманию и умению объяснять значение математических терминов, усвоению их правильного написания и формированию умений составлять содержательное связное высказывание. С этой целью полезно выполнить упражнения следующих видов:

1) упражнения на объяснение значений математических терминов (объясните значение слов и выражений: функция, аргумент, дифференциал, экспонента);

2) упражнения на составление правильных связных высказываний (прочитайте предложения, вставив пропущенные слова: *«С геометрической точки зрения производная ..., вычисленная... равна... касательной, проведенной к... функции в точке, с ...»*).

Формирование культуры математической речи приводит к устранению грамматических и математических ошибок и речевых недостатков таких как, неточность и бедность речи, употребление лишних слов, неправильный порядок слов в предложении. На этом этапе работы по развитию речи достигается ясность и точность речи.

Развитие связной математической речи происходит в соответствии с требованиями к развитию речи, таких же, как и на занятиях по гуманитарным дисциплинам или на уроках литературы. Для решения этой задачи важную роль играет такой раздел учебно-методического комплекса по дисциплине как глоссарий. Включение этого раздела в каждый разрабатываемый преподавателем УМК и активное его использование в процессе аудиторных занятий и в различных формах промежуточного и итогового контроля положительно скажется на улучшении качества речи студентов.

Приемы развития письменной речи лучше показать на примерах оформления решения задач. При этом следует помнить: нужно не только учиться правильно мыслить, но и правильно говорить, писать коротко и ясно.

1. Оформление решения в виде связного текста.

Пример (на формулу полной вероятности). Некоторая фирма

собирается заключить контракт на поставку своей продукции. Вероятность получения контракта оценивается в 0,45; в противном случае – в 0,25. По оценкам экспертов компании вероятность того, что конкурент выдвинет свои предложения по заключению контракта, равна 0,40. Чему равна вероятность заключения контракта для этой фирмы?

Решение. Пусть событие A = «фирма заключит контракт»; гипотеза H_1 = «конкурент выдвинет свои предложения»; гипотеза H_2 = «конкурент не выдвинет свои предложения». По условию задачи: $P(H_1) = 0.4$, $P(H_2) = 1 - 0.4 = 0.6$. Вычислим условные вероятности по заключению контракта для фирмы: $P(A/H_1) = 0.25$, $P(A/H_2) = 0.45$. По формуле полной вероятности получаем: $P(A) = 0.4 \cdot 0.25 + 0.6 \cdot 0.45 = 0.37$.

2. Оформление в виде рисунка (графика).

Пример. Является ли функцией распределения некоторой случайной величины следующая функция

$$F(x) = \begin{cases} 0 & \text{при } x \leq 0, \\ \cos x & \text{при } 0 < x \leq \pi/2, \\ 1 & \text{при } x > \pi/2. \end{cases}$$

Решение. Данная функция не может являться функцией распределения некоторой случайной величины, так как на промежутке $(0; \pi/2]$ она убывает и не является непрерывной. График функции изображен на рис. 2.

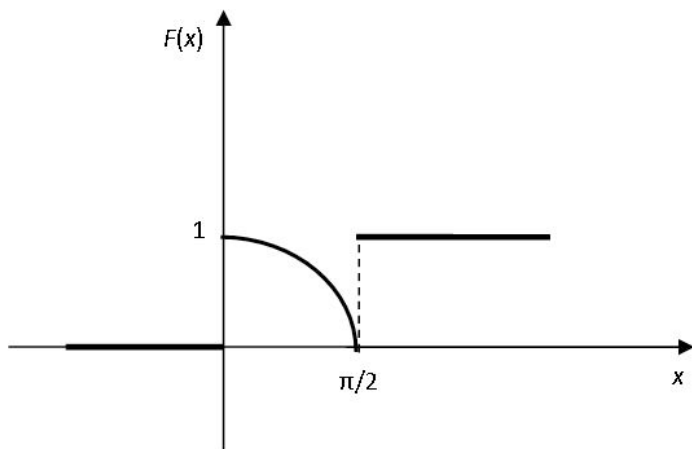


Рисунок 2

3. Оформление в виде схематического решения – рисунка.

Решение. Смотри рис.3.

Пример. Исследовать линии уровня функции $z=x^2+y^2$ и изобразить их.

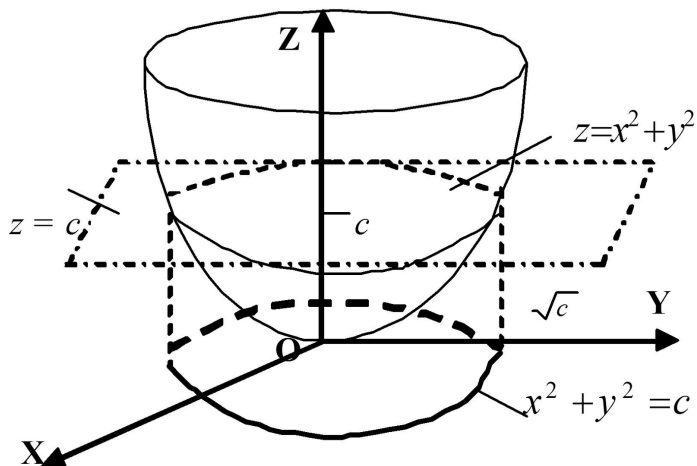


Рисунок 3

Решение оформлено в виде схематического решения – рисунка.

4. Оформление в виде схемы (блок-схемы) и создание мультимедийной презентации

Пример. Составить блок-схему по теме интегрирование рациональных функций.

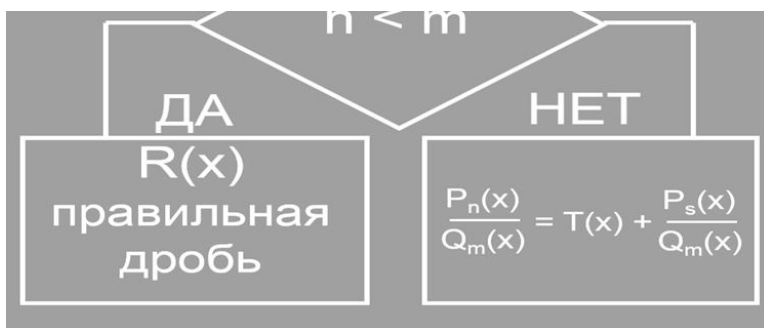


Рисунок 4

Решение оформлено в виде блок-схемы (рис.4).

4. Оформление в виде содержательной схемы.

Пример. Туристу необходимо прибыть в некоторый населенный пункт, находящийся на расстоянии 134,7 км от его дома. 2,4 часа он ехал на автобусе со скоростью 55 км/ч, а остальную часть пути он шел пешком со скоростью 4,5 км/ч. Сколько времени он шел пешком?

Решение этой задачи оформлено в виде содержательной схемы (рис.5).

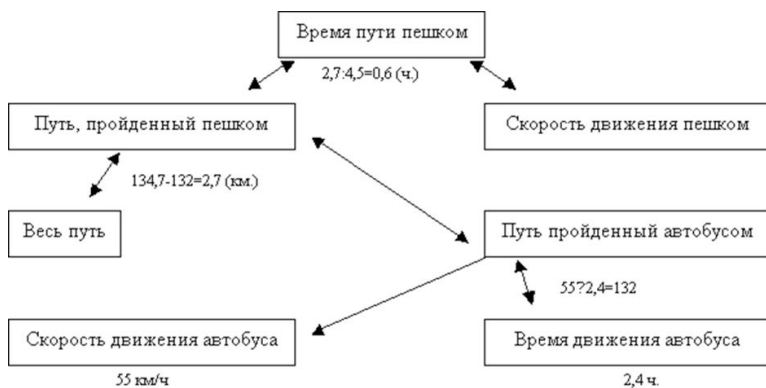


Рисунок 5

Ответ: 0,6 часов.

6. Оформление с применением символики.

Пример. Случайная величина X задана плотностью распределения

$$p(x) = \begin{cases} \frac{1}{2}x + \frac{3}{4} & \text{при } x \in (0; 1), \\ 0 & \text{при } x \notin (0; 1). \end{cases}$$

Найти математическое ожидание функции $Y=X^3$.

Решение. Воспользовавшись формулой

$$M[\varphi(x)] = \int_a^b \varphi(x)p(x) dx,$$

получим:

$$M(X^3) = \int_0^1 x^3 \left(\frac{1}{2}x + \frac{3}{4} \right) dx = \int_0^1 \left(\frac{1}{2}x^4 + \frac{3}{4}x^3 \right) dx = \left(\frac{1}{10}x^5 + \frac{3}{16}x^4 \right) \Big|_0^1 = \frac{1}{10} + \frac{3}{16} = \frac{23}{80}.$$

7. Оформление с помощью схемы (графа).

Пример. Сколько всевозможных примеров на деление (без остатка) можно составить с числами 12, 26, 4, 96, 13, 78 и 3?

Решение, оформленное с помощью особой схемы – графа (рис.6): каждая выходящая стрелка – один пример. Петля при вершине графа означает примеры вида 12:12.

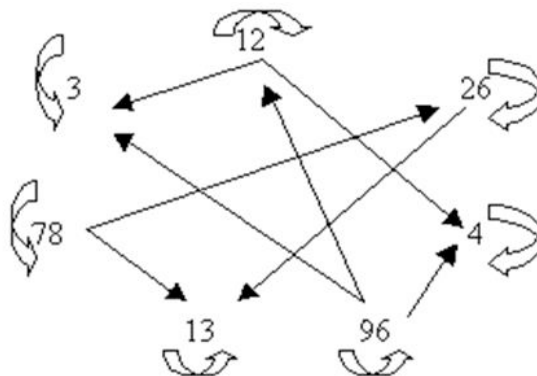


Рисунок 6

Ответ: 16 примеров.

8. Оформление в виде таблицы.

Пример. Из 10 телевизоров на выставке оказались 4 телевизора фирмы «LG». Наудачу для осмотра выбраны 3 телевизора. Составить закон распределения числа телевизоров фирмы «LG»

среди 3 отобранных.

Решение, оформленное в виде таблицы. Запишем закон распределения

X	0	1	2	3
P	1/6	1/2	3/10	1/30

Таблица 1

Главное для каждого типа задач – уметь выбирать наиболее удобный способ оформления математических записей.

Думаем, что преподавателям следует искать новые формы организации учебной деятельности, позволяющие существенно активизировать развитие математической речи студентов, а также новые методы, которые помогут оказать помощь в достижении более высоких результатов обучения математике.

Математика – фундаментальная наука, представляющая языковые средства другим наукам; тем самым она выявляет их структурную взаимосвязь и способствует нахождению самых общих законов природы Культуру речи, в том числе и математической, следует рассматривать как базовый элемент коммуникативной культуры человека.

| Список литературы:

1. Городилова Марианна Альбертовна. О проблемах, связанных с формированием математической речи студентов при обучении математике в техническом вузе // Теория и практика общественного развития. 2014. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-svyazannyh-s-formirovaniem-matematicheskoy-rechi-studentov-pri-obuchenii-matematike-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 09.04.2016).

2. Далингер В. А. Развитие математической речи учащихся при обучении математики // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – №6. – С. 83–85; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=34682> (дата обращения: 09.04.2016).

3. Столяр А. А. Педагогика математики: Учеб. пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических вузов – Минск: «Высэйшая школа», 1986- 414 с.

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

СЫСОВА Н. В.

*Белорусский аграрный технический университет
Минск, Беларусь*

Статья посвящена роли коммуникативного подхода при подготовке студентов аграрного вуза к межкультурной коммуникации. Рассматривается структура и содержания коммуникативного общения; ситуация как единица организации всего процесса обучения общению. Дается характеристика учебного, имитирующего, симулятивного и аутентичного типов общения. Делается вывод о возможности и необходимости при обучении иностранному языку в аграрных вузах формировать у студентов такие качества как умение общаться на иностранном языке, высказывать свое мнение, убеждать.

Ключевые слова: коммуникативный подход, учебное общение, имитирующее общение, симулятивное общение, аутентичное общение.

THE ROLE OF COMMUNICATIVE APPROACH IN THE TRAINING OF STUDENTS OF AGRICULTURAL UNIVERSITY FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

SYSOVA N.V.

*Belarusian State Agrarian and Technical University
Minsk, Belarus*

The article focuses on the role of the communicative approach in the preparation of agricultural university students to intercultural communication. The structure and content of the communicative interaction, situation as a unit of organization of the whole learning communication process are considered. The characteristics of the educational, imitating, simulative and authentic types of communication are described. It is concluded that the most important qualities such as the ability to communicate, defend their opinion, to convince can and should be formed while teaching foreign languages to the students of agricultural universities.

Keywords: communicative approach, educational communication, imitating communication, simulative communication, authentic communication.

Приоритетным направлением в обучении иностранным языкам в аграрном вузе является коммуникативная направленность, которая подразумевает стремление обеспечить изучение и владение языком через общение. Целью такого обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволит студентам не только удовлетворять свои жизненные (в том числе учебные) потребности в общении, но и общаться на профессиональные темы.

Структура и содержание коммуникативного общения включают в себя коммуникативные знания и умения, коммуникативную деятельность, а также язык и речь.

Коммуникативные знания и умения – это адекватное

использование всех средств общения в соответствии с целями, условиями и адресатом общения.

Коммуникативная деятельность — это взаимодействие живых существ между собой, их целенаправленные и активные действия с явлениями и предметами действительности на основе обмена информацией.

Язык и речь — знаковый механизм общения, последовательность знаковых единиц общения в их конкретном применении, реализации языка, системы языка.

Следовательно, для того чтобы сформировать коммуникативное общение преподавателю необходимо выработать у студентов коммуникативные знания и умения в процессе коммуникативной деятельности, используя для этих целей язык и речь.

Обучение коммуникативному общению вообще и в аграрном вузе в частности предполагает, что процесс обучения будет строиться как процесс общения. Основой функционирования общения является ситуация, т. к. весь процесс общения на самом деле представляет собой постоянный активный ряд ситуаций, которые сменяют одна другую. Таким образом, ситуация выступает как средство организации процесса обучения общению. Общающиеся взаимодействуют в том случае, если необходимо решить какую-либо задачу. Это очень важно с методической точки зрения, т.к. преподавателю необходимо организовывать ситуацию как деятельность, которая состоит из решения задач общения.

Аутентично-проблемная ситуация представляет собой такую динамичную систему взаимоотношений общающихся, которая вызывает персональную потребность в целенаправленной деятельности и нахождении решений поставленных задач.

В обучении коммуникативной культуре аутентично-проблемная ситуация обеспечивает мотивацию речевой деятельности, перенос речевых навыков. Данная ситуация также представляет собой способ представления и основу организации речевых средств и служит условием развития речевого умения.

Франсуа Вейс выделяет такие типы общения, как учебное, имитирующее, симулятивное и аутентичное [7]. Ф. Вейс [7] гово-

рит, что *учебное* общение является реальным общением, которое может осуществляться только в определенных условиях, а именно в учебном заведении на занятиях по иностранному языку. Учебное общение нацелено на передачу преподавателем и приобретение студентами языковых, страноведческих и культурных знаний, а также на формирование речевых умений и навыков. Функция преподавателя заключается в том, чтобы направлять учебную деятельность студентов, стимулировать, поощрять и активизировать их усилия.

При обучении иностранному языку особое внимание следует уделять *имитирующему* общению. Данный тип общения заключается в том, что студенты воспроизводят готовые акты речи, т.е. они не выражают собственные мысли, а сообщают чужие. Примером имитирующего общения является подстановка и составление диалогов по аналогии, реализующих тот же речевой акт. В образовательном процессе этот тип общения необходим, т.к. он готовит студентов к свободному общению, предоставляя образцы реализации наиболее распространенных коммуникативных намерений в речевых актах. Именно этот тип общения формирует основы коммуникативной культуры студентов. Имитирующее общение нацелено как на формирование умений и навыков повседневного общения, так и на приобретение необходимых страноведческих и культурологических знаний, благодаря которым усваиваются нормы общения, и формируется коммуникативная культура общающихся. Данный тип общения приобретает особую актуальность при подготовке будущих специалистов аграрного профиля, учитывая специфику вуза и уровень владения иностранным языком.

Симулятивное /подражательное общение является следующим шагом в овладении естественным общением. Благодаря этому типу общения у студентов появляется возможность как бы выйти за стены аудитории и включиться в естественную жизнь. Один из основных разработчиков данной проблемы, Франсис Дебизер [6], дает такое определение данному типу общения: «...симуляция применительно к языку это подражательное, выду-

манное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения, обсуждение плана, разрешение конфликта, диспут, дебаты...».

Цель данного типа – создание актов реальной аутентичной коммуникации в учебных условиях. При обучении студентов аграрного вуза данный тип также может быть использован. Для этого необходимо создавать ситуации, близкие к реальным, где студенты выступают в разных социальных ролях, изображая вымышленных персонажей. Мотивация акта общения осуществляется посредством интереса к содержанию изображаемых сцен как на социально-бытовую, так и на профессиональную тематику; а также желанием студентов хорошо сыграть свою роль, духом соревнования, фантазией. Наряду с познавательными мотивами и интересом, выступает желание проявить себя наилучшим образом.

Немаловажную роль на занятиях по иностранному языку играет *аутентичное общение*. Аутентичное общение представляет собой подлинное общение, которое возможно осуществить и на учебном занятии в аграрном вузе, при условии, что вопросы для обсуждения являются актуальными и интересными для студентов. В этом случае студенты высказываются от своего лица, исполняя любую присущую им роль. Только этот тип общения позволяет общающимся решать реально значимые задачи и преследовать конкретные цели. Только этот тип общения позволяет каждому выражать своё мнение, говорить о том, что его интересует, поэтому общающийся всегда сообщает что-то новое своим партнерам. Этот тип общения отличается высокой мотивацией, поскольку обсуждаемые вопросы важны для общающихся, их мнения отличаются оригинальностью и все заинтересованы в нахождении правильного решения. На занятиях по иностранному языку необходимо использовать все типы общения, так как они обеспечивают воссоздание в учебных условиях тех ситуаций и коммуникативных актов, которые актуальны для будущего общения.

Многие ученые полагают [2; 3; 4; 5], что особенность иностранного языка как учебной дисциплины заключается в том, что её преподавание – это обучение коммуникативной деятельности. Задача преподавателя – обучение студентов навыкам устной речи на иностранном языке не только на основе умений строить предложения, используя образец. Задача преподавателя заключается также в том, чтобы научить студентов навыкам устной речи на иностранном языке на основе творческого создания этих предложений и свободного изложения мыслей. Л. С. Выготский [1] говорил, что если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладение ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью. Оба пути оказываются противоположно направленными, между ними существует обоюдная взаимозависимость; сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка... и обратно – усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка.

На занятиях по иностранному языку в аграрных вузах возможно и необходимо формировать у студентов такие важнейшие качества как умения общаться на иностранном языке, высказывать свое мнение, убеждать, т.к. организаторские и коммуникативные качества являются важнейшими элементами эффективности профессиональной деятельности специалиста.

| Список литературы:

1. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 88с.
2. Ильева И. А. Культура общения. Воронеж: ВГУ, 1989. – 168 с.
3. Леонтьев А. Н. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969 – 212 с.
4. Соколова В. В. Культура речи и культура общения. – М.:

Просвещение, 1995. – 191 с.

5. Шкатова Л. А. Речевая культура в моделировании социального взаимодействия//Русский язык и современность: проблемы и перспективы развития русистики: Доклады Всесоюзной научной конф. – М.,1991. – 4.1 – С.122–127.

6. Care J-M., Debysier F. Jeux, Langage et creativite //P.:Hachette et Larousse,1978. – 56 p.

7. Weiss F. Types de communication et activites communicatives en classe. – LFDМ. – №83. – 1984. – p. 47–51.

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОЦЕНКИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

САМОЙЛЕНКО Н. Б.

*Севастопольский государственный университет
Севастополь, Россия*

Рассматривается проблема создания системы оценки уровня сформированности профессиональных и коммуникативных компетенций и результатов обучения, представлен опыт создания банка контрольных и учебных заданий, способствующего определению уровней сформированности профессиональных и коммуникативных компетенций студентов гуманитарного профиля.

Ключевые слова: оценочные средства, сформированность профессиональных и коммуникативных компетенций, результат обучения.

**DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC ASSESSMENT
TASKS BANK OF PROFESSIONAL AND
COMMUNICATIVE COMPETENCES»
FORMATION LEVEL OF HUMANITIES PROFILE
STUDENTS**

SAMOYLENKO N. B.

Sevastopol State University

Sevastopol, Russia

The problem of creation of the assessment system of professional and communicative competence skills level and teaching results is examined, experience of control and educational tasks bank design for determination of professional and communicative competence skills level of humanities profile students is presented.

Keywords: bank of assessment tasks, professional and communicative competence development, teaching result.

Гуманитарная подготовка является важной в двух аспектах: последующего усовершенствования высшего образования с выделением особенного значения гуманитарной составляющей, которая является необходимым условием сохранения и развития культуры мира и подготовки специалистов гуманитарного направления, которую стоит усилить педагогическим образованием, поскольку в качестве преподавателей, учителей они будут распространять идеи гуманизации молодежи.

Базовыми характеристиками формирования компетентностей студентов гуманитарного профиля в системе философских и психолого-педагогических понятий есть: формирование личности, которая владеет комплексом коммуникативно релевантных знаний о родной и других культурах; умение адекватно использовать эти знания во время контактов и взаимодействия с представителями других культур [3].

В процессе перехода на ФГОС ВПО перед российскими вузами стоят задания сформировать компетенции с помощью современных образовательных технологий, а для проведения оценки сформированности этих компетенций создать фонды оценочных средств [2].

В ФГАОУ ВПО Севастопольского государственного университета (СевГУ), Гуманитарно-Педагогического университета (ГПИ) создаются условия для формирования компетенций студентов [5].

Основной целью дисциплины «Практикум по межкультурной коммуникации» является развитие способности к самоорганизации, деловому и межкультурному общению. Предлагаемый курс направлен на овладение студентами необходимым уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения коммуникативных и профессиональных задач в области академической самореализации [6].

В результате изучения дисциплины студент должен обладать следующими *профессиональными компетенциями*:

– владение коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в разных сферах коммуникации, умение адекватно использовать их при решении профессиональных задач (ПК-3);

– умение выстраивать прогностические сценарии и модели развития коммуникативных и социокультурных ситуаций (ПК-16).

Данная дисциплина предназначена для обучения студентов 5 курса (первый год обучения), проходящих программу подготовки магистра. Изучение дисциплины «Практикум по межкультурной коммуникации» основывается на знаниях, полученных слушателями при изучении курса «Основной иностранный язык» бакалавриата [4].

Согласно требованиям ФГОС ВПО по направлению подготовки реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические тренинги, в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [1].

В соответствии целям и принципам обучения в заключении пятого года обучения студенты должны уметь формировать и развивать систему кросскультурных ценностей как результата кросскультурного сравнения различных языков.

В рамках учебного курса предусмотрены: встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных

и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов [3].

При проектировании оценочных средств оценивается способность обучающихся к творческой деятельности, их готовность вести поиск решения новых задач. В условиях компетентного подхода используются тесты разного уровня сложности (тесты по узнаванию, тесты-подстановки, конструктивные тесты; задания, содержащие продуктивную деятельность; тесты действия (performance tests) – выполнение какого-нибудь практического действия (практические испытания): ситуационные тесты (имитационные методы учебной деятельности); кейс-метод; метод проектов [1].

Дидактичные материалы по межкультурной коммуникации включают: блоки проблемных вопросов с элементами эвристической беседы, связанные с межкультурным опытом студентов, систематизирующие таблицы по типологии культур и межкультурного сопоставления норм профессиональной коммуникации на основе ценностных ориентаций и их языкового выражения [4].

Процесс обучения межкультурной коммуникации построен на анализе конкретных примеров межкультурного общения, опыта межкультурного общения студентов (анкетирование участников международных образовательных программ). Представим примеры опроса студентов (табл. 1).

No	Question	Answers
1	What is the role of culture in foreign language programs?	<p>Culture is a core component of any foreign language, as it reflects the language code and its development.</p> <p>(If you mean what should the role be) I think you can't teach language well without being mindful of the culture and context that has created it.</p> <p>My impression is that language has traditionally been taught only partly with the culture in mind, and sometimes students' ideas about the culture have been distorted by the materials used to teach the language.</p> <p>Culture introduces the way people live and their values. If you teach people to understand another culture, you teach them to acknowledge these values.</p>
2	Does knowledge about English culture help in contacts with other cultures?	<p>It has tremendous value and it teaches well how to understand other cultures knowing English.</p> <p>Difficult question to answer but I certainly believe the more knowledge you have about different cultures, the more sensitive and better able you are to cope when faced with new cultural experiences.</p> <p>Not really. If it means one is going to use English in its cultural aspect rather than a tool for information exchange, people are not going to understand. To communicate with the internationals you should avoid using idioms or obsolete words.</p>
3	Did you try to follow the style of teaching typical for the country in which you worked?	<p>It was good to observe how the teaching was done, so that better address the learning needs of the students.</p> <p>Yes. I guess every teacher tends to copy or model a teacher / style that he / she likes and has been exposed to. But I hope I'm also aware of cultural differences when I teach in my new country and the need to take these into account when I teach.</p>

Таблица 1. Результаты опроса относительно профессиональной межкультурной компетенции

В соответствии с программой по практике устной и письменной речи студенты 5 курса совершенствуют свою коммуникативную компетенцию до уровня C2 (профессиональный пользователь), доминирующими выступают социокультурная, межкультурная и профессионально-ориентированная компетенции [3].

Рассмотрим компоненты практической цели обучения иностранному языку – уровни владения общеупотребительным и профессионально-ориентированным ИЯ по данным Общеввропейских рекомендаций языкового образования (ОЕР)

Иноязычная коммуникативная компетенция – умение успешно решать задания взаимопонимания и взаимодействия с носителями языка, который изучается, в соответствии с нормами и культурными традициями в условиях прямого и опосредствованного контактов.

Итоговый экзамен проходит в формате международного

экзамена по английскому языку уровня C1 и C2: Certificate of Proficiency in English (CPE) – CPE is a very advanced level exam, for learners who have achieved a high level of language skills and are able to function effectively in almost any English-speaking context. This exam is at Council of Europe Level C2.

Представим процедуру подготовки к экзамену, проведения и оценки результатов проведения экзамена.

1 этап. Информация по подготовке к экзамену: формат экзамена соответствует международным требованиям по проведению экзамена по ИЯ (уровень C1/C2 advanced); анализ примеров и практика выполнения заданий для подготовки к экзамену (сайты Британского Совета и др.); тренировка (возможность проверить свои знания в режиме он лайн); на консультации – подробная информация о проведении экзамена.

2 этап. Проведение экзамена в формате: аудирование; письмо; чтение; говорение – монолог (запись на компьютер с помощью программы UV_SoundRecorder_w7_setup); тест в режиме он лайн – лексика, грамматика (http://www.englishtag.com/tests/level_test_upper_advanced_C2.asp); говорение – диалог.

Продолжительность экзамена-3–3,5 часа, дополнительно – проверка работ, прослушивание записи говорения и оценивание по критериям.

3 этап. Рефлексия. После экзамена проводится рефлексия со студентами. Из положительных моментов отмечены следующие: useful experience, positive atmosphere, different kinds of tasks, the style of examples, I was lucky to be the second speaker with great student, it differs from the other exams, it's innovative, it was well organized, a chance to practice such international exam, breathtaking writing and reading tasks, positive and different tasks stimulate our mental activity, we knew the procedure and test examples, as a result you have time to prepare and you know what to prepare, we were emotionally prepared, the ability to try real life situation, the creative tasks with demonstration fluent speech, spontaneous dialogues, using computer technologies, you don't have time for being nervous while you are waiting for your turn

to answer because you work simultaneously with your group mates, great variety of exercises was amazing, spontaneous dialogues help to imagine the real situation of communication, good experience for my future test on advanced level, good recommendations how to use new learning methods, great motivation from the beginning of the exam, an opportunity to get prepared to exam, good organization of the exam (all tasks were discussed, visualized at the blackboard), it was exciting to record my thoughts about particular topic and quite nervous to have a dialogue with my group fellow in front our tutor; высокий уровень организации экзамена позволяет более объективно оценить уровень знаний; запись монолога на компьютер позволяет свободно высказать свои мысли, нет чувства скованности как перед преподавателем.

Из недостатков проведения экзамена студенты отмечают: technical problems with Internet connections, voice recording problems (noise), hard to concentrate in the morning, no coffee break; tasks should be connected to the English course; Speaking and Writing should be in different time; exam tasks are more difficult than the tasks we've done at the lessons; not all the students have the computers; strange to have speaking with computer, because when you speak it's better to speak to someone; we must wait till the morning test results; to do the tasks alone, to concentrate; Oh, these modern technologies.

Так как это выпускники магистерской программы и такая форма проведения итоговой аттестации была впервые, ценны рекомендации наших будущих коллег для студентов, которые будут сдавать экзамен в таком формате: you should work hard before the exam during the year, be attentive, concentrate on your work during the exam, to be in positive mood, not to be afraid making mistakes, don't hurry up; Practice! Don't be very shy and nervous while speaking; internet connection check; to use your imagination, express your opinion with confidence and listen to everything attentively; to make such kind of exams more often as students can feel themselves like the foreign students; тренироваться записывать свой голос; начинать с 1 курса.

Преподаватель, готовивший и проводивший экзамен считает, что удалось:

- смотивировать студентов сдать экзамен успешно, осуществить подготовку до экзамена, приобрести опыт (методический, технический, личностный) во время экзамена, в дальнейшем мотивация студентов продолжить совершенствовать языковые навыки после экзамена;

- усовершенствовать: техническое оснащение, подготовку заданий, критерии оценивания, апробировать тест, на практических занятиях тренировать студентов;

- подготовить дидактические и методические материалы.

4 этап. Представление результатов проведения итоговой аттестации на заседании кафедры. После представления результатов и опыта проведения итоговой аттестации в таком формате были приняты следующие рекомендации для преподавателей кафедры: проводить итоговую аттестацию в таком формате по другим курсам и другим ИЯ (по программному материалу, в соответствии с международным уровнем владения ИЯ и требованиям ФГОС ВПО).

При организации учебного процесса необходимо использовать новую систему к организации контроля качества приобретенных студентом во время занятий знаний, умений и навыков. Поэтому описанный формат итоговой аттестации может быть рекомендован как независимая итоговая оценка качества знаний студентов.

В настоящее время актуализируются проблемы межкультурного образования, формирования у молодежи представлений о разнообразии культур, позитивного отношения к национальным традициям народов. За рубежом наблюдается рост роли университетского образования и ее культурологического аспекта, возникает неотложная потребность в формировании поликультурной личности на принципах сотрудничества монокультурных групп; развития у студентов национального самосознания, навыков межкультурной коммуникации; формируются условия для сохранения и накопления опыта межкультурного педагогиче-

ского образования.

| *Список литературы:*

1. Кеннеди Д. Написание и использование результатов обучения: практическое руководство // Сравнительный анализ опыта разработки компетентностно-ориентированных образовательных программ в вузах Российской Федерации и ведущих европейских стран (в контексте Болонского процесса). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://main.isuct.ru/files/edu/umu/publ_result_obucheniya.pdf

2. Ковтун Е. Н. Способы оценки уровня сформированности компетенций // Доклад на семинаре «Совершенствование компетентностного подхода в НИУ СГУ», Санкт-Петербург – Пушкин. – Учебный центр подготовки руководителей, 10–11 июня 2014.

3. Самойленко Н. Б. Межкультурная компетентность будущих специалистов гуманитарного профиля: монография. Севастополь: Рибест. 2013. 400 с.

4. Самойленко Н. Б. Разработка программы курса с учетом направления подготовки студентов гуманитарных специальностей // Вестник Черниговского Национального педагогического университета имени Т. Г. Шевченко [текст]. Вып. 131/Черниговский Национальный педагогический университет имени Т. Г. Шевченко; гл. ред. Носко М. О.-Чернигов: ЧНПУ. 2015. С. 131–137.

5. Самойленко Н. Б. Организация профессиональной педагогической поддержки преподавателя/учителя в современном вузе // Традиции и инновации в изучении и преподавании филологических дисциплин в вузе и школе: коллективная монография [Под ред. Л. В. Адониной, О. С. Фисенко]. М.: Перо. 2015. С. 86–106.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spenewlist.plx?substr=040400&st=2010>

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**АНИОЛ А. В., ПЕНЬКОВСКАЯ Т. К.,
МАЛАХОВА Д. С.**

Московский университет имени Витте
Москва, Россия

В статье рассмотрены проблемы коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку. Показана тесная связь коммуникативного подхода к обучению английскому языку с использованием игровых технологий на занятиях. Даны некоторые рекомендации по планированию использования игр на занятиях по иностранному языку с учащимися разных возрастных групп. Изучено распределение игровых элементов по ходу занятия для повышения их эффективности.

Ключевые слова: коммуникативный подход, английский язык, игровые технологии, обучение.

COMMUNICATIVE-ORIENTED TEACHING ENGLISH INVOLVING GAME TECHNOLOGIES

ANIOL A.V., PENKOVSKAYA T.K., MALAKHOVA D.S.
Moscow Witte University
Moscow, Russia

The article deals with the problems of communicative-oriented foreign language teaching. It shows the close connection of the communicative approach to English teaching with the use of game technologies in the classroom. The article gives some recommendations in planning games in the classroom with the reference to the age of students. The distribution of game elements in the course of a lesson is studied in order to increase their efficiency.

Keywords: communicative approach, English, game

technologies, teaching.

Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку является распространенным и действенным методом при работе с учащимися всех возрастных групп. Однако наибольший эффект можно обнаружить, применяя его на ранних стадиях обучения учащихся младших возрастных групп. Именно в этом возрасте отсутствие сформированной способности к целенаправленной деятельности, требующей усидчивости и терпения, делают этот подход особенно предпочтительным. Сущность коммуникативного обучения – готовить учащихся к активному участию в процессе общения в условиях англоязычной среды, искусственно создаваемой в классе или в учебной группе. Коммуникативный подход при этом является оптимальным с точки зрения создания мотивации. Сама искусственность такой среды является уже элементом игры.

Дети любят играть потому, что игра снимает ограничения реальной действительности. Она убирает проблемы, решить которые они еще не могут из-за ограниченности своих возможностей. Она позволяет им действовать в условиях, попасть в которые они не могут в силу своего возраста, пробовать и принимать решения, которые в реальной жизни привели бы к серьезным последствиям. Существует также возможность переиграть и исправить допущенные ошибки.

Изучение иностранного языка само по себе можно сравнить с игрой. Учащиеся любых возрастов, как и дети, имеют ограниченные возможности, в данном случае – коммуникативные возможности, которые необходимо развивать [3].

Рассматривая младшие возрастные группы учащихся, можно отметить, что существует значительная часть учеников, которых по-настоящему увлекает изучение иностранного языка. Ведь до изучения своего родного языка в школе, дети с ним уже достаточно знакомы. Они общаются на нем каждый день, в первую очередь с родителями, родственниками и другими детьми, с которыми они находятся в непрерывном контакте.

Открытием для этих детей станет изучение английского языка, так как в новом языке для них изначально будет открываться другой мир, который раскроет для понимания этих детей фольклор, культуру, обычаи, привычки народов, говорящих на этом языке. Именно потому ребёнок пытается расширить диапазон знаний, что в силу своего возраста ему интересен другой мир, тот мир, который ему совершенно неведом.

Перед учителем стоит задача привлечь наибольшее количество учеников к активному изучению его предмета, понять способности каждого из обучаемых, создать на занятии оптимальную коммуникативную среду. Тяга детей к изучению нового подталкивает учителя к тому, чтобы он отдал все свои знания, умения и опыт ученикам. Учитель должен следить, чтобы интерес учеников к изучению английского языка не пропадал, был постоянным и устойчивым на каждом уроке. Главное – привить интерес, любовь к своему предмету и поддерживать её на протяжении всех лет его изучения, особенно на начальном этапе. Тогда в дальнейшем у ребёнка не будет проблем с изучением иностранного языка [4].

Некоторые современные учителя для полноты изучения своего предмета и для лучшего его понимания используют в своей практике активные и коммуникативные формы обучения, такие как игры, фото и видео презентации, художественные и графические изображения и другие методы активизации коммуникативных навыков [1].

Чем раньше ребёнок начинает изучать английский язык, тем проще ему овладеть этим языком, научиться практически общаться. Изучение английского языка целесообразно начинать с подготовительной группы детского сада, разумеется, в игровой форме. Альтернативой могут быть самостоятельные занятия в раннем возрасте (чем раньше, тем лучше) с родителями или с учителем до школы, так как в дошкольном возрасте голова ребёнка ещё не занята другими предметами. В этом возрасте его восприятие не отвлекается на изучение иных аспектов окружающей природы и именно поэтому он, при изучении английского

языка, может быть более сосредоточен и восприимчив.

Преподаватель иностранного языка во время занятий должен к каждому учащемуся подходить индивидуально независимо от того, каков его учебный план на урок. Стремясь к наивысшему результату и используя различные методы обучения, педагог может видеть результаты своего труда. Методы преподавания предмета должны быть разнообразны. Установившиеся «традиции» и повторы должны чередоваться с нововведениями из урока в урок. Они не должны утомлять учащихся. В младших классах учитель периодически должен прерывать урок на физкультурные разминки примерно на 3–5 минут. Это даёт возможность ребёнку, во-первых не «зацикливаться» на предмете, так как длительное изучение утомляет детский организм, а во-вторых, восстановиться физически.

В современном мире в методике преподавания английского языка при изучении лексического и грамматического материала используются стихи, рифмовки, игры на запоминание, диалоги между учащимися, изучение пословиц и поговорок носителей языка, просмотр мультфильмов, видео материалов, работа на интерактивной доске и многое другое.

Также нужно как можно больше заинтересовать учеников необычными, яркими, большими наглядными пособиями и предметами. Если в игровом элементе занятия используется игрушечная машина – то большая и яркая, если обезьяна – то обязательно смешная. Играя, ребёнок раскрывается, проявляется его внутренний мир, его способности, задатки, преодолеваются его страхи, боязнь совершить ошибку. Даже слабые ученики способны в игре раскрыть свои возможности. В учебной практике бывает и такое, что ученик, не очень хорошо знающий английский язык, становится первым в игре. Это очень важно для повышения его самооценки и, соответственно, повышения мотивации при изучении языка. Квалификация и фантазия преподавателя может добавить к этому списку неограниченное количество действий для лучшего восприятия предмета учеником.

Большой популярностью обычно пользуются уроки, где уча-

щиеся соревнуются. При этом в учебный процесс вносятся некий игровой дух, особенно если по результатам соревнования победитель получает какой-нибудь небольшой приз. Это может быть коробка фломастеров, наклейки, развивающие игрушки и т. д. Это, в свою очередь, может стимулировать ребёнка, способствовать лучшему пониманию изучаемого предмета и создаёт положительный фон, что благоприятно сказывается на его знаниях, умениях и стремлении к дальнейшему изучению английского языка.

На сегодняшний день в учебном процессе приобретают популярность проекты в форме доклада либо презентации. Это даёт возможность ученику рассказать о своих привычках, желаниях, интересах, о своём умении и своих проблемах на изучаемом языке, даёт ему возможность более полно изучить английский язык и раскрыться. При подготовке к презентации таких проектов учащиеся должны собрать определённый материал. При этом они проделывают огромную работу, которая может состоять из сбора информации, написания текста, взятия интервью, записи аудио и т. п. Такая работа, несомненно, мотивирует учеников и способствует более глубокому, осознанному изучению языка. Каждый учащийся пробует работать самостоятельно, использовать разные источники информации и новые технологии. Возможно использование различных простейших театральных представлений с использованием сказок народов носителей этого языка. При презентации дети могут рассказать о своих интересах, о своих родителях, друзьях, играх и тому подобное.

Одним из перспективных методов является изучение стихотворений и рифмовок на иностранном языке в виде игр. Такой метод не утомляет ученика и даёт ему возможность более легко воспринимать материал. В использовании стихотворений на уроках английского языка, необходимо соблюдать меру и ряд требований, как и в других игровых приёмах.

Важно чтобы преподаватель, подбирая стихи и рифмовки, помнил о возрастных интересах учащихся и той задаче, которую ставит на урок. Кроме того, что материал, используемый в стихо-

творной форме, усваивается легче, он выполняет и ряд других задач, таких, как обучение фонетике, переводу и грамматике, вводит новую лексику. Использование стихотворений и рифмовок на уроке создаёт психологически благоприятный климат и атмосферу дружелюбия в классе в течение всего урока, что немаловажно для гармоничного обучения.

Чем большим количеством методов преподавания языка владеет учитель, тем более разнообразны эти методы, тем лучше ученик будет воспринимать изучаемый предмет.

Есть много видов игр, которые можно применять на уроках английского языка.

Чаще всего используют дидактические игры. Это обучающие игры, в которых моделируются ситуации реального общения [7].

Далее идут игры соревновательного характера, которые представляют собой соревнования, для победы в которых нужно набрать больше очков, сделать это быстрее других, точнее, без ошибок, а также проявить смекалку и найти нестандартные решения задач, грамотно выстроив свой ответ.

Необходимо выделить также сюжетно-ролевые игры. В этих играх, знакомых детям ещё с дошкольного возраста, моделируются коммуникативные ситуации общения взрослых людей. В качестве примера можно привести игры в семью, где родственники о чём-то договариваются, что-то вместе делают; игры в школу, где учитель объясняет ученикам правила.

Особый интерес для коммуникативного обучения представляют лексические игры. В таких играх дети отрабатывают свои речевые умения и навыки, пополняют свой словарный запас, знакомятся с новыми речевыми конструкциями, учатся сочетать слова в различных коммуникативных ситуациях.

Отдельно можно отметить грамматические игры. В этих играх учащиеся тренируются применять полученные знания по грамматике в ситуациях общения. Здесь ученики могут отработать навыки использования времён в английском языке, правильную постановку вопросов и ответы на них [2].

Наконец, необходимые при коммуникативно-ориентирован-

ном обучении фонетические игры, направленные на отработку звуков английского языка. В ходе такой игры преподаватель может увидеть проблемы некоторых учащихся с произношением, а дети, в свою очередь, учатся правильно произносить звуки.

Игровые приёмы можно применять на различных этапах занятия.

В начале урока целесообразно использовать фонетическую зарядку. Она позволяет провести тренировку речевого аппарата перед занятием. Фонетическую зарядку можно провести в виде игры: скороговорки, считалки, стихотворения, песенки.

При ознакомлении с новым материалом можно проводить различные игры, заинтересовывающие учеников и доставляющие удовольствие при обучении. Для младших школьников можно провести путешествие в сказочную страну, где герои расскажут ребятам о новом грамматическом правиле. Применить это правило, дети смогут, например, в ходе выполнения задания дракона, для того, чтобы освободить принцессу.

На этапах повторения, закрепления и обобщения знаний можно использовать викторины, лексические марафоны. При работе в команде будет сложнее увидеть уровень освоения знаний каждым учеником, но возможна помощь сильных учащихся слабым.

Планируя использование игр на занятиях, необходимо помнить следующее:

1) Игра должны быть целенаправленной и чётко спланированной. Она должна помогать в решении учебных задач [5].

2) Необходимо привлекать к участию в играх всех учащихся без исключения.

3) При планировании и организации игр важно учитывать возрастные и индивидуальные возможности учащихся. Им будет неинтересно играть в слишком простую игру, и непосильно — в слишком сложную [6].

4) Объяснять правила и проводить игры нужно на иностранном языке с переводом на родной язык учащихся.

Таким образом, показано, что коммуникативно-ориентиро-

ванное обучение иностранному языку всегда предполагает использование на занятиях более или менее выраженных игровых элементов. При этом игры, связанные с большей подвижностью, эмоциональностью, ярким и крупногабаритным реквизитом можно рекомендовать при занятиях с младшими возрастными группами учащихся. Игры, требующие логических построений и серьезного творчества, с большим количеством условностей при ограниченном реквизите больше подходят для учащихся старших возрастов.

Даны некоторые рекомендации по планированию использования игр на занятиях по иностранному языку, распределению их по ходу занятия.

Показана важность использования игровых элементов на занятиях для успешного осуществления коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку.

| Список литературы:

1. Аниол А. В. История развития средств обучения и технических средств обучения иностранным языкам /Управление в социальных и экономических системах: материалы международной научно-практической конференции / под ред. Ю. С. Руденко, Р. М. Кубовой, М. А. Зайцева [Электронное издание]. М.: ЧОУВО «МУ им. С. Ю. Витте», 2015, С.204–219.

2. Виниченко Н. В., Воеводина И. В. Об эффективности игровых технологий, предназначенных для развития коммуникативной компетенции студентов в преподавании английского языка в неязыковых вузах //«Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных ВУЗов» [Текст] /сборник– Королев МО: Изд-во «Алькор Паблицерс», Технологический университет, 2015. –с.108–114.

3. Красикова Т. И. Некоторые принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе // Вопросы региональной экономики. 2010. Т. 3. №3. С. 91–95.

4. Пеньковская Т. К., Малахова Д. С., Аниол А. В. Активные методы обучения английскому языку в начальной школе // Инно-

вационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам III Международной научно-практической Интернет-конференции 18 декабря 2015 г.–М.: Изд. «Научный консультант», 2016.– с. 546–549.

5. Полякова Е. И. Внесение элемента игры в каждое занятие по иностранному языку // Гуманитарный вестник. 2014. №1 (28). С. 39–43.

6. Сидорова Н. П., Аниол А. В. Учет возрастных особенностей при обучении английскому языку взрослых и детей // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: материалы международной научно-практической конференции. – М.: «МУиВ», 2016. С. 404–409.

7. Чистякова С. Л. Система тренировочных упражнений в формировании коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку // Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам III Международной научно-практической Интернет-конференции 18 декабря 2015 г.–М.: Издательство «Научный консультант», 2016.– с. 732–735.

К ВОПРОСУ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

РОМАНОВ П. С.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье приводятся некоторые подходы зарубежных лингвистов к оценке проблемы мотивации студентов неязыковых вузов в изучении иностранных языков. Мотивация в работах отдельных зарубежных исследователей представлена как модельная конструкция, позволяющая учесть факторы влияния

на психологическое состояние студентов неязыковых университетов при изучении иностранных языков, измерить такие факторы, степень их влияния на конечный результат учебного процесса и внести необходимые изменения в методiku проведения занятий.

Ключевые слова: мотивация, лингвистическая тревожность, методы изучения иностранных языков, языковые барьеры.

MOTIVATION AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

ROMANOV P. S.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

Modern researchers sometimes have to wonder what kind of motivation can be presented in the students motivation to learn a foreign language and why it is so important to attend. Foreign language is a compulsory subject in the curricula of students, in addition, very often in a world with open borders it is necessary to communicate with native speakers of foreign languages.

Keywords: motivation, foreign languages, language learning, achievements in the second language.

Современным исследователям порой приходится задаваться вопросом, какого рода мотивация может присутствовать в желании студентов изучить иностранный язык и почему так важно, чтобы она присутствовала. Иностранный язык является обязательным предметом в программах обучения студентов неязыковых вузов, кроме того, очень часто в мире с открытыми границами приходится вступать в коммуникацию с носителями иностранных языков [1]. На возникновение мотивации могут влиять ряд причин, многие современные зарубежные лингвисты придерживаются мнения, что это значительно более сложное явление.

ние, нежели просто желание выучить незнакомый язык. Например, Роберт Гарднер (Robert C. Gardner), почетный профессор факультета психологии университета Западного Онтарио (Канада), посвятивший свою научную карьеру проблемам мотивации в процессе изучения иностранных языков, разработал модель, устанавливающую связи между установкой на изучение языка и мотивацией [5]. Он пришел к выводу, что роль мотивации в изучении иностранных языков чрезвычайно важна и сосредоточил внимание на нескольких аспектах такого исследования: двухэлементная мотивационная модель, стадии процесса изучения иностранного языка, культурный и образовательный контекст, результаты, достигнутые студентами. Причиной повышенного внимания именно к этим аспектам исследователь считает то, что именно перечисленные элементы составляют своеобразный «скелет» мотивации студентов в изучении иностранного языка и позволяют исследователю, а также и преподавателю иностранного языка понять в полной мере мотивацию студентов в каждом конкретном случае. Мотивация представляет собой сложное комплексное явление с множеством сторон. Например, еще в 1981 г. Поль Кляйнгинн-младший и Анна Кляйнгинн (P.R. Kleinginna, A.M. Kleinginna) – преподаватели из колледжа штата Южная Каролина (США) – представили в своей публикации более 100 определений различных характеристик мотивации [7], связанный с различными эмоциональными характеристиками поведения человека в различных жизненных ситуациях, в том числе и в учебной среде. На самом деле такое разнообразие данных мотивации определений свидетельствует о том, что предмет исследования не определен в полной мере, а также о том, что в данном пока затруднительно дать четкое простое определение этому феномену. При этом общее количество мотивационных факторов отдельных студентов можно продолжать достаточно долго. Например, мотивированный студент имеет определенную поставленную перед собой цель, затрачивает определенные усилия по ее достижению, занимается упорно, поддерживает высокий уровень внимания при изучении нового материала, обладает

определенными намерениями и желаниями в достижении поставленной цели, поддерживает интерес к выбранной теме, характеризуется какими-то ожиданиями результатов своего труда, характеризуется проявлением последовательности и упорства в достижении результатов своей работы, неким уровнем эффективности занятий, проявлением определенных мотивов в изучении выбранного языка. Часть из перечисленных характеристик проявляются обычно в познавательном процессе, некоторые эмоциональны по своей сути, другие – проявляют ярко выраженную бихейвиористскую сущность. В деле изучения иностранного языка модель мотивация построить достаточно сложно. Здесь невозможно применить единый масштаб в измерении проявленной или определенной мотивации, весь набор мотивационных факторов скорее всего невозможно определить даже используя три или четыре шкалы. Тем более невозможно выявить комплекс мотиваций путем опроса индивидуума, задавая что называется «вопросы в лоб». Ряд зарубежных исследователей, в том числе упоминаемый выше Гарднер (R.C. Gardner), предлагают в решении такой проблемы использовать два типа факторных моделей. При этом они рассматривают эти модели, опираясь на различие в мотивации изучения иностранного языка студентом в общем и в условиях класса в частности. Под первым случаем понимается мотивация изучения иностранного языка студентом как второго языка, не родного для него языка. Как правило, в зарубежной лингвистике такой случай рассматривают в рамках социально-педагогической модели [5], социальной контекстной модели [2], модели самоопределения [12], модели готовности к коммуникации [11], расширенной мотивации [3]. Это самые общие формы мотивации в любом контексте изучения иностранного языка как второго языка. Это не является характерной сущностной чертой, как утверждают отдельные зарубежные лингвисты, но является в то же время общей чертой для всех приступающих к изучению иностранного языка как неродного, второго языка. Зарубежные лингвисты отмечают, что она достаточно стабильна, что было ранее доказано исследователями вопроса,

в то же время она имеет склонность к изменению под влиянием определенных условий. Все предложенные модели, аналогичные вышерассмотренным, сходны в том, что относятся целиком и полностью к личности отдельного студента, но могут иметь отдельные расхождения в работах некоторых исследователей, а также что-то общее в способах оценки.

Второй тип мотивации, касается мотивации изучения иностранного языка в условиях классного помещения. Исследованиями данного типа мотивации занимались такие зарубежные лингвисты как Хекхаузен и Куль (Heckhausen and Kuhl) [6], а также она получила свою оценку в работах Дорнье (Dörnyei, Z) как составная часть трехэлементной модели пред-активной фазы, активной и пост-активной фаз мотивации и характерна для самой общей мотивации в условиях учебного процесса [4]. Она также рассматривается в социально-педагогической модели мотивации изучения иностранного языка как второго [5]. Она также полностью относится к случаю мотивации в изучении иностранного языка в условиях классного помещения или к другим специфическим случаям обучения. В этой модели все внимание сосредоточивается на индивидуальном восприятии сложившейся ситуации с изучением иностранного языка. Безусловно, на подобного рода мотивацию будет оказывать влияние целый ряд факторов. В их числе – влияние личности преподавателя, атмосфера в учебной группе, содержание курса, учебные материалы, вспомогательные лингафонные устройства, а также личные качества студента (например, прилежание, усидчивость, настойчивость и т.п.). Соединение этих типов мотиваций воздействует в той или иной степени на студента в любой момент времени обучения, и четкую грань в такой период времени провести между ними достаточно сложно, хотя необходимо учитывать их взаимодействие.

Зарубежные исследователи среди сопутствующих мотивации факторов в процессе изучения иностранного языка отмечают наличие так называемых кластеров двуязычности: словарный кластер и культурный кластер [8,9,10]. У. Ламберт (W.E.Lambert)

высказал предположение по окончании своего исследования, что студентам, которые уже владеют каким-то иностранным языком, изучение нового иностранного языка дается значительно легче. Кроме того, он отметил, что в процессе изучения нового иностранного языка существует ряд препятствий для студентов. Одним из таких препятствий или серьезных помех он назвал существование словарного кластера, который не являлся чисто индивидуальным признаком студентов, и представлял собой элемент языка. Другим барьером он назвал культурный кластер, который в его представлении был гораздо более трудным препятствием на пути овладения иностранным языком для студентов. Для того, чтобы преодолеть его, студенту приходится впитывать в себя частицу культуры носителей этого языка. Кроме этого Ламберт предположил наличие других типов препятствий во время процесса изучения чужого языка. Эту идею Ламберта и развивает в своих работах Гарднер. Он в свою очередь выдвинул гипотезу о том, что таких барьеров как минимум четыре. Один из них (то, что Ламберт называл словарный кластер) он назвал элементарным, во время преодоления этого барьера студенты заучивают элементарные основы чужого языка, необходимый минимум словарного запаса и лексики, основы грамматика и произношения. Второй барьер — это консолидация, когда элементы изучаемого языка сводятся студентами воедино и ими постигаются некоторые основы языка. Третий барьер — это проявление сознания, то есть период, когда студент уже может применить на практике запас изученного в области второго языка вполне осознанно и с определенными усилиями. В коммуникации на иностранном языке студент уже может передать ряд мыслей и понятий, но лишь в результате тщательного обдумывания, в это время студент активно подыскивает правильные слова или выражения чужого языка с тем, чтобы правильно выразить свою мысль. Четвертый барьер — это автоматизм и обдумывание, которые свидетельствуют о том, что на последней, высшей стадии язык и сознание сливаются воедино, и в большинстве контекстных ситуаций достигается автоматизм в применении

иностранный язык. Именно этот барьер совпадает с так называемым культурным кластером. Именно на этой стадии студент думает не о языке, а на языке.

| *Список литературы:*

1. Романов П. С. Эволюция взглядов зарубежных исследователей на проблему лингвистической тревожности при изучении иностранных языков // Коммуникация в современном поликультурном мире: этнопсихолингвистический анализ. Сборник научно-практических трудов НИУ ВШЭ. – Москва, Pearson. – 2013. – С. 209–225.

2. Clément, R. Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language, In H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon Press, Oxford, 1980. – С. 147–154.

3. Dörnyei, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom// *Modern Language Journal*, 1994. – 78. – С. 273–284.

4. Dörnyei, Z, Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation// *Working Papers in Applied Linguistics*, 1998. – 4. – С. 43–69.

5. Gardner, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers. -1985. – 224 p.

6. Heckhausen, H., Kuhl, J. From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese and J. Sabin (Eds.) *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. - 1985. - P. 78–94.

7. Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. A categorized list of motivational definitions with a suggestion for a consensual definition//*Motivation and Emotion*, 1981. – Vol.5, №4 – С. 263–291.

8. Lambert, W. E. Measurement of the Linguistic Dominance of Bilinguals, *Journal of Abnormal and Social Psychology*. -1955. – 50. – С. 197–200.

9. Lambert, W. E. (1956a). Developmental aspects of second-language acquisition: I. Associational fluency, stimulus provocativeness, and word-order influence// The Journal of Social Psychology, 1956. – 43. – С. 83–89.

10. Lambert, W. E. (1956b). Developmental aspects of second-language acquisition: II Associational Stereotypy, associational form, vocabulary commonness, and pronunciation//The Journal of Social Psychology, 1956. – 43. – С. 91–98.

11. MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation// Modern Language Journal, 1998. – 82. – С. 545–562.

12. Noels, K.A., & Clément, R. (1996). Communication across cultures: Social determinants and acculturative consequences//Canadian Journal of Behavioural Science, 1996. – 28. – С. 214–228.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**АТДАЕВА О. Г., АМАНМУРАДОВА Д. Э.,
КАКАДЖИКОВА А. М.**

Туркменский государственный институт экономики и управления
Ашхабад Туркменистан

Использование компьютерных учебных и контролирующих программ по иностранному языку расширяет возможности включения разнообразных упражнений в процесс обучения, оживляет учебный процесс, делает его динамичным и интересным. Данный методический приём позволяет активизировать учебный процесс, проводить скрытый контроль, способствует повышению познавательной деятельности, учащиеся приобретают навыки самостоятельной работы.

Ключевые слова: компьютерные программы, коммуникативная компетенция, коммуникативные навыки и умения.

COMPUTER TECHNOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE NOT LANGUAGE HIGH SCHOOL

ATDAYEVA O.G., AMANMURADOVA D.E., KAKAJYKOWA A.M.

Turkmen State Institute of Economics and Management

Ashgabat, Turkmenistan

The use of computer-based training and supervising the foreign language program expands the possibility of incorporating a variety of exercises in the learning process, it animates the educational process, making it dynamic and interesting. This methodical technique that allows one to step up the learning process, to carry out a hidden control, enhances cognitive activity, students acquire skills of independent work.

Keywords: computer software, communicative competence, communicative skills.

Президент Туркменистана в своих выступлениях отмечает, что концепцией долгосрочного социально-экономического развития Туркменистана определена исключительная роль системы образования в формировании интеллектуального, экономического потенциала страны. Именно этой задачей определяется государственная политика и все реформы в данных сферах. В наши дни в условиях глобализации мировой экономики, интенсивного развития международных связей Туркменистана обязательным компонентом профессиональной характеристики специалиста любого профиля становится владение иностранным языком [1].

Важным шагом на пути к модернизации отечественной системы образования в соответствии с лучшими мировыми аналогами и с учетом национальной специфики стало Постановление Президента Туркменистана о переходе средних общеобразователь-

ных школ страны на 12-летнее обучение. В рамках инновационной образовательной реформы происходит определенное переосмысление всего положительного опыта, накопленного национальной и мировой педагогической школой, его применение с учетом коренных преобразований.

С учетом перспектив развития отношений нашей страны с зарубежными странами, реализации крупнейших совместных проектов в базовых отраслях туркменской экономики, возрастает актуальность изучения будущими специалистами иностранных языков. Преподавание данных предметов нужно построить таким образом, чтобы студенты имели возможность не только изучать, но и активно практиковать иностранные языки, коммуникативные навыки и умения, отметил лидер нации.

В середине 80-х годов прошлого столетия были намечены поиски путей развития и учёт реальных потребностей и проблем обучения иностранным языкам в сочетании традиционных и компьютеризированных методов обучения. Современная методика обучения иностранному языку располагает компьютерными обучающими и контролирующими мультимедийными программами, которые могут быть использованы на всех этапах учебного процесса. В настоящее время с помощью современных технологий можно решать многие проблемы обучения иностранным языкам: моделирование языковой среды, информационное обеспечение на основе баз данных, дистанционное обучение, познание иноязычной культуры, общение с помощью сети Интернет.

Компьютерные программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы обучаемых. Задача преподавателя высшего учебного заведения – максимально повысить уровень учебной мотивации учащихся, сфор-

мировать у них способность к самостоятельной работе, использовать все имеющиеся механизмы для позитивных отношений в группе, между преподавателем и учащимися, сформировать интерес к изучаемому предмету.

Использование компьютерных учебных и контролирующих программ по иностранному языку расширяет возможности включения разнообразных упражнений в процесс обучения, оживляет учебный процесс, делает его динамичным и интересным. Данный методический приём позволяет активизировать учебный процесс, проводить скрытый контроль, способствует повышению познавательной деятельности, учащиеся приобретают навыки самостоятельной работы.

Самостоятельная работа – это организованная преподавателем учебная деятельность учащихся в аудиторное и во внеаудиторное время. Учащиеся выполняют задания, направленные на формирование навыков и умений речевой деятельности, с предусмотренной формой текущего, промежуточного и итогового контроля. Материал тестовых заданий позволяет уделить значительное внимание формированию компенсаторной компетенции и языковой догадки, использованию когнитивных стратегий в рецептивных видах речевой деятельности.

Самостоятельная работа является важным звеном в обучении языку, так как недостаточное количество аудиторных часов требует значительной затраты времени на самостоятельную работу учащихся. Работа может быть индивидуальной, парной или групповой. Если работа групповая, то учащиеся работают сразу несколькими группами под контролем преподавателя или самостоятельно во внеаудиторное время в компьютерных классах или в общежитии за своим персональным компьютером.

Учащиеся, работая в индивидуальном режиме, могут регулировать не только темп, но и объём излагаемого материала, получать из базы данных дополнительную информацию. Применение обучающих компьютерных программ позволяет самостоятельно совершенствовать практическую грамматику иностранного языка вне непосредственного контакта с преподавателем.

Компьютерные тесты для начинающих представляют собой несколько блоков, направленных на усвоение практической грамматики иностранного языка как иностранного. Чтобы определить уровень владения языком, достигнутый учащимися за определённый период обучения, необходим контроль. Проверка знаний учащихся при помощи компьютерных тестов активизирует самостоятельную работу. Контролирующие занятия дают возможность преподавателю получить информацию о результатах своей работы, а учащимся повысить мотивацию в обучении.

Объекты контроля: языковая, коммуникативная, социокультурная компетенция. Основным объектом контроля считается уровень владения коммуникативной компетенцией – умение правильно выражать мысли в той или иной речевой ситуации, умение строить высказывания. Контроль навыков направлен на умение выполнять действия с лексическими единицами и с их помощью образовывать грамматические формы при оформлении своих мыслей и понимание говорящих на иностранном языке. На кафедре постоянно проводятся устные, письменные и комбинированные тесты. При проведении письменного теста мы предлагаем учащимся языковой материал, который они могут использовать в работе с тестом. Выбор формы контроля зависит от этапа обучения и индивидуальных особенностей учащихся. При составлении данных тестов мы используем научные и научно-публицистические тексты, отобранные из научных журналов, учебных пособий по специальности, газет и с интернет-сайтов. Учебные тексты разнообразны по форме и содержанию: это и научные статьи, и беседы специалистов по актуальным проблемам современной науки. Контролируемое самостоятельное приобретение знаний и навыков способствует интенсификации учебного процесса при изучении иностранного языка и внедрению в учебный процесс обучающе-исследовательского принципа.

Компьютерное тестирование – это не только средство контроля, но и одно из средств обучения

В современных социально – экономических условиях в связи с расширением внешне экономических связей, а отсюда с расширением контактов с зарубежными специалистами повышаются требования, предъявляемые к знанию специалистами иностранных языков. Особенность предмета «иностранный язык» состоит в том, что целью обучения является не столько знание о самом предмете, сколько выработка определённых навыков и умений различных видов речевой деятельности. Для достижения этой цели в рамках компьютерных технологий обучения иностранному языку вузы накопили достаточно большой опыт. Под информационно – образовательной средой понимается общее (для региона, высшего учебного заведения, факультета) информационное пространство, в котором осуществляется образовательный процесс. Под виртуальной образовательной средой – информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое информационно – коммуникационными технологиями.

Учитывая специфику профессиональной деятельности выпускников вузов, особый акцент делается на обучении чтению и аудированию. Особое внимание также уделяется умению работать с информацией, что в соответствии с ключевыми компетенциями Совета Европы является одной из ведущих компетенций для каждого цивилизованного человека. Работа с информацией включает поиск информации из различных источников, умение систематизировать и обобщать полученные данные в соответствии с поставленной познавательной задачей, умение делать аргументированные выводы. Таким образом, целью обучения становится освоение обучающимися процедур поисковой деятельности, входе которой они должны уметь определить информативность, новизну, теоретическую и практическую значимость проблем, которые описываются в текстах и статьях, творчески перерабатывать фактическую информацию, повышая тем самым профессионально значимые виды интеллектуальной активности [2].

Высокие требования, предъявляемые к уровню знания ино-

странных языков выпускников вузов, могут быть реализованы в учебном процессе благодаря информационно – коммуникационным технологиям, к которым относятся *вещательные* (электронные учебники, пособия, справочники, электронные библиотеки), *интерактивные* (электронная почта, электронные конференции, видеоконференции, веб – форумы, чаты, ICQ) и *поисковые* (каталоги, поисковые и метапоисковые системы, услуги и ресурсы). Как правило, в дистанционной форме обучения применяются **электронные учебники**. Достоинствами этих учебников, на наш взгляд, являются:

- во – первых, их мобильность;
- во – вторых, доступность связи с развитием компьютерных сетей;
- в – третьих, адекватность уровню развития современных научных знаний.

С другой стороны, создание электронных учебников способствует также решению и такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. Кроме того, при помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний – компьютерное тестирование.

Что же такое «электронный учебник» и в чем его отличия от обычного учебника? Обычно электронный учебник представляет собой комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, в которых отражено основное научное содержание учебной дисциплины. Электронный учебник часто дополняет обычный, и особенно эффективен в тех случаях, когда он обеспечивает практически мгновенную обратную связь; помогает быстро найти необходимую информацию (в том числе контекстный поиск), поиск которой в обычном учебнике затруднен; существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям. К недостаткам электронного учебника можно отнести не совсем хорошую физиологичность дисплея как средства восприятия информации (восприятие с экрана текстовой информации гораздо менее удобно и эффективно, чем чтение книги) и более высокую стоимость по сравне-

нию с книгой.

Сложность интерпретации научных и специальных текстов заключается еще и в том, что любой текст приобретает смысл только в контексте, где под контекстом понимается окружение, в которое «погружен» текст. Различают микроконтекст и макроконтекст.

Микроконтекст – это ближайшее окружение текста. Так, предложение получает смысл в контексте абзаца, абзац – в контексте главы и т. д.

Макроконтекст – это вся система знаний, связанная с предметной областью (т.е. знания об особенностях и свойствах, явно не указанных в тексте).

| Список литературы:

1. Гурбангулы Бердымухамедов. К новым высотам прогресса. Избранные произведения. Т.6. Ашхабад: ТГИС, 2013.
2. Обучение иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения. М., 2014.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**ЁВЖАНОВА Г. О., АТАЕВА М. Э.,
БЕРДИМУРАДОВА О. Н.**

*| Туркменский государственный институт экономики и управления
Ашхабад, Туркменистан*

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения принято относить: обучение в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), центрированное обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем-метод, технология «case study»,

компьютерные и аудиовизуальные технологии. Все перечисленные методы достаточно легко могут быть адаптированы для реализации заочной, дистанционной и смешанной форм обучения.

Ключевые слова: система образования, образовательный ресурс, компьютерные тесты.

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AND THE USE OF PHONETIC COMPUTER TEST IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

YEVJANOVA G.O., ATAYEVA M.E., BERDIMURADOVA O.N.

*Turkmen State Institute of Economics and Management
Ashgabat, Turkmenistan*

The methodology of teaching foreign languages to modern technologies of training is accepted to cooperative learning, project method (design technology) centered learning, distance learning, the use of the ELP, the tandem method, technology «case study», computer and audiovisual technology. All of these methods can be quite easily be adapted for implementation of part-time, distance and mixed forms of learning.

Keywords: education system, educational resources, computer tests.

Уважаемый Президент Туркменистана особое внимание уделяет совершенствованию работы системы образования как основы развития не только экономики страны, но и общества в целом.

В последние годы под мудрым руководством главы нашей страны проведена колоссальная работа в этом направлении, а именно: расширяется сеть образовательных учреждений всех уровней, укрепляется их материально-техническая база, совершенствуется методика обучения и образовательной технологии.

Современный этап развития общества характеризуется стремительными темпами модернизации в высшем образовании. Происходящие социально-экономические преобразования, развитие информационно-коммуникационных технологий, усиле-

ние внимания к потребностям каждого члена общества, гуманизация образования определяют направление модернизации образовательного процесса [1]. Изучение особенностей разработки и применения в учебном процессе электронных образовательных ресурсов становится все более актуальной задачей, которая обусловлена целым рядом организационных, дидактических причин. К числу таких причин можно отнести:

- Потребность использования видео- и аудио- изображений, позволяющих более наглядно отразить содержание разделов курса.

- Необходимость быстрого изменения содержания в соответствии с новыми научными достижениями.

- Возможность предоставить студентам доступ к обширным объемам справочных данных, касающихся специфики изучаемого объекта.

- Необходимость использования вычислительной мощности компьютера в процессе проведения лабораторных работ.

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения принято относить: обучение в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), центрированное обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем-метод, технология «case study», компьютерные и аудиовизуальные технологии.

Существующая система преподавания в высших учебных заведениях основана на изучении широкого комплекса предметов и дисциплин, имеющих свои специфические особенности. Вместе с тем, содержание учебных дисциплин имеет свою собственную, характерную для конкретного ВУЗа, специфику, определенную академическими традициями и методиками преподавания, сложившимися в конкретном ВУЗе.

Для использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе наиболее применимы следующие методы: метод проектов; метод информационного ресурса; метод демонстрационных примеров. Все перечисленные методы достаточно легко могут быть адаптированы для реализации заочной, дистан-

ционной и смешанной форм обучения. При реализации традиционной очной формы обучения наиболее приемлем метод демонстрационных примеров. Его применение, вместе с тем, во многом направлено на практические и лабораторные занятия.

Проанализируем типы электронных образовательных ресурсов:

– Во – первых, рассмотрим электронные образовательные ресурсы с точки зрения их места в образовательном процессе. Поскольку одной из важнейших тенденций сегодняшнего образования является увеличение доли самостоятельной работы обучающегося, электронные образовательные ресурсы необходимо рассмотреть в соответствии с этой точкой зрения: насколько образовательный ресурс способен смоделировать «поведение» преподавателя в процессе самостоятельной работы обучающихся.

– Вторым уровнем классификации является формат представления материала в электронных образовательных ресурсах и формат взаимодействия электронных образовательных ресурсов с обучаемым.

– Третий уровень классификации – уровень соответствия электронных образовательных ресурсов современным концепциям в области открытых информационных систем. Именно в образовательных ресурсах концентрируется содержание учебного процесса.

Значение электронных ресурсов в учебном процессе существенно больше, чем у обычных бумажных пособий, поскольку новые образовательные технологии предполагают сокращение персональных контактов преподавателя и обучающегося с увеличением доли самостоятельной подготовки. Поэтому электронные учебные материалы принимают на себя поддержку многих компонент обучения, которые в стандартном учебном процессе обеспечиваются очным общением преподавателя и студента.

Рассмотрим основные составляющие электронного учебного ресурса как компонента образовательного процесса.

Дидактическая составляющая. Основная цель учебного

материала, будь он в бумажной или электронной форме, остается неизменной: способствовать освоению новых знаний. Однако средства достижения этой цели у электронного учебного ресурса в значительной степени отличаются от средств бумажного варианта.

Информационно–технологическая составляющая. Дидактическая компонента электронного образовательного ресурса неразрывно связана с его информационно-технологической базой. Именно применение в разработке ресурса информационных и мультимедийных технологий позволяет использовать недоступные для бумажных форматов дидактические схемы.

Нормативно–правовая составляющая. Чтобы эффективно использовать электронные ресурсы в обучении, необходима еще одна компонента. Электронный ресурс должен быть правильно «встроен» в систему образования, в учебный процесс.

Моделирование процесса обучения в электронных образовательных средах является, по сути дела, моделированием взаимодействия преподавателя и студента. Можно построить иерархию учебных ресурсов по степеням их соответствия традиционному процессу обучения: от примитивных тестовых программ типа «выбери ответ» до утонченных интеллектуальных систем [2].

Современный этап развития дидактики характеризуется внедрением в учебный процесс новых технологий. Всё больше внимания уделяется обеспечению качества учебной работы и овладению студентами новыми технологиями обучения. Задача преподавателя – активизировать деятельность каждого студента в процессе обучения, создать ситуации для их творческой деятельности. Процесс обучения русскому языку невозможно свести лишь к формированию речевой и лингвистической компетенции студентов.

Важнейшим показателем качества образования является объективная оценка достижений учащихся, которая осуществляется стандартизированными процедурами. В целях интенсификации контроля фонетических умений на элементарном уровне

владения, разработаны фонетические компьютерные тесты. Фонетические компьютерные тесты позволяют следить за формированием слухопроизносительных навыков и выполняют роль информационного канала обратной связи: корректируют постановку нового, правильного варианта произношения и одновременно минимизируют, а в идеальном случае разрушают неправильный фонетический навык. Сформированные слуховые навыки являются показателем сформированности артикуляционных навыков.

Функциональная взаимосвязь слуховой и моторной активности обусловлена тем, что речевой слух и артикуляционные механизмы действуют на основе одной фонологической системы, которая определяет специфику перцептивной и артикуляционной базы языка.

На начальном этапе обучения особое значение имеют следующие особенности:

- слуховая память;
- зрительная память;
- способность дифференцировать речевые звуки;
- легкость ассоциации знака, как в звуковом, так и в буквенном коде;
- артикуляционные и имитационные способности.

Для того, чтобы создать надлежащую ассоциацию между слуховым и двигательным представлением, необходима комбинированная тренировка слуха и произносительных органов, необходима тренировка внимания, приучающая осознавать и запоминать слуховое впечатление как эффект определенных, осознанных и закрепленных в памяти произносительных движений.

Предлагаемые тесты учитывают основные принципы тестологии в области лингводидактических тестов и отражают специфику содержания фонетического аспекта русского языка; задания представлены с учетом принципа фонологизма. В спецификацию тестов заложена проверка умений, предполагающих развитие таких компонентов речевого слуха, как фонетический слух (служит для различения фонетических признаков звуков)

и акцентуационный (вычленяется не только при работе над отдельным словом, но и над словосочетанием и даже предложением, так как умение выделять центры интонационных конструкций зависит и от умения выделять ударный слог в слове в разном окружении).

В процессе выполнения тестов выявляются произносительные ошибки учащихся, которые оцениваются по – разному с точки зрения коммуникации. Одни из них не нарушают смысла высказывания (затрагивают лишь образование оттенков фонем), другие – ведут к неразличению фонем (к нарушению смысла высказывания) и являются более грубыми. При этом важно «различать двоякого рода ошибки:

1) ошибки, затрагивающие лишь артикуляционную норму и не приводящие к искажению смысла высказывания, – это ошибки речевые (фонетические);

2) ошибки, затрагивающие языковую норму, т.е. связанные с неправильным употреблением смыслоразличительных звуковых единиц – фонем (например, неразличение глухих и звонких, твердых и мягких согласных), в результате чего возникает опасность нарушения смысла высказывания, это языковые ошибки.

Следует заметить, что использование фонетических компьютерных тестов позволяет модернизировать учебный процесс и повысить эффективность контроля сформированности слухо-произносительных навыков учащихся на элементарном уровне владения.

Основными моментами процесса понимания текста являются:

– выдвижение предварительной гипотезы о смысле всего текста;

– определение значений непонятных слов (т.е. специальной терминологии);

– возникновение общей гипотезы о содержании текста;

– уточнение значения терминов и интерпретация отдельных фрагментов текста под влиянием общей гипотезы (от целого к частям);

– формирование смысловой структуры текста за счет установления внутренних связей между отдельными ключевыми словами и фрагментами, а также за счет образования абстрактных понятий, обобщающих конкретные фрагменты знаний;

– корректировка общей гипотезы относительно содержащихся в тексте фрагментов знаний (от частей к целому);

– принятие основной гипотезы.

| Список литературы:

1. Гурбангулы Бердымухамедов. К новым высотам прогресса. Избранные произведения. Т.7. Ашхабад: ТГИС, 2014.

2. Ханбердиев А. Образование – новая отрасль экономики. //Журнал *Altyn asyryň ykdysadyýeti*, 2011, №6.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**МАМЕДОВА М. Я., СЕИДХАНОВА Г. Г.,
АТДАЕВА О. Г.**

*| Туркменский государственный институт экономики и управления
Ашхабад, Туркменистан*

В инновационном процессе системы образования немаловажная роль отводится подготовке педагогических кадров в области иностранного языка, так как знание иностранного языка играет ведущую роль в модернизации содержания образования. В современной педагогической практике разработаны и применяются несколько десятков новых методов и приемов интерактивного обучения.

Ключевые слова: инновационные технологии, система образования, коммуникативность.

INNOVATIVE METHODS AND TECHNIQUES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES

MAMEDOVA M.Y., SEIDKHANOVA G.G., ATDAYEVA O.G.

Turkmen State Institute of Economics and Management

Ashgabat, Turkmenistan

In the innovation process of the education system An important role is given to teacher training in the field of foreign language as foreign language plays a leading role in the modernization of educational content. In modern teaching practices developed and implemented dozens of new methods and interactive teaching methods.

Keywords: innovative technologies, the education system, communication.

В настоящее время в Туркменистане под мудрым руководством уважаемого Президента страны проводятся масштабные реформы во всех сферах жизни общества, в том числе в системе образования. Одним из важных аспектов реформы системы отечественного образования на данном этапе развития нашего общества является модернизация процесса обучения в школе, которая предусматривает вхождение в мировое образовательное пространство, глубокое освоение международного опыта, изучение и внедрение в учебный процесс инновационных технологий.

Глава государства подчеркивает: «Образование есть тот фактор, что определяет судьбу государства. Его динамичное и успешное продвижение вперед. Экономический политический и культурный прогресс любой страны, любого общества неизменно сопряжен с подготовкой высококвалифицированных кадров, воспитанием всесторонне образованного, современно мыслящего молодого поколения. Поэтому сегодня, когда Туркменистан

находится на новом витке своей истории, мы уделяем особое внимание созданию в стране совершенной системы образования, соответствующей всем требованиям времени и лучшим мировым образцам...» [1].

В условиях происходящих изменений все большие требования предъявляются к педагогу как к главной фигуре инновационного процесса.

В связи с этим в последнее время наиболее актуальным становится компетентный (профессиональный) подход, с позиции которого выдвигаются новые требования к профессионально-педагогической подготовке преподавателя.

Немаловажная роль в инновационном процессе системы образования отводится подготовке педагогических кадров в области иностранного языка, так как знание иностранного языка играет ведущую роль в модернизации содержания образования. Образовательная роль иностранного языка связана с возможностью приобщиться к различным источникам информации, своевременный доступ к которым практически закрыт при его незнании, с расширением общего и профессионального кругозора, с овладением навыка общения с зарубежными коллегами, с повышением культуры речи. Воспитательный потенциал реализуется в готовности содействовать налаживанию международных связей, относиться с пониманием к духовным ценностям других народов.

Этап развития, на котором находится сегодня педагогическая теория и практика, характеризуется динамичностью, требующей от преподавателя проявлений креативности как нормативного профессионального свойства личности. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет. Важнейшей составляющей педагогического прогресса становится личностно-ориентированное взаимодействие педагога с учениками, преподавателя со студентами.

Сегодня преподаватель иностранного языка должен уметь хорошо ориентироваться в огромном количестве Интернет-

ресурсов, владеть новыми информационными технологиями и интерактивной методикой обучения, которые обеспечивают овладение иностранным языком в единстве с культурой его носителей, а также в значительной степени облегчают работу преподавателя и повышают эффективность обучения. Но, говоря о профессионализме в области преподавания иностранного языка, следует особо выделить коммуникативную компетенцию, поскольку на современном этапе основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Именно коммуникативная компетенция является основной составляющей профессионализма педагога, так как сущность педагогической деятельности – общение.

В этой связи происходит переосмысление методики преподавания иностранных языков, где все большее предпочтение отдается интерактивным методам и приемам обучения.

В современной педагогической практике разработаны и применяются несколько десятков новых методов и приемов интерактивного обучения. Можно выделить следующие их группы [2].

1. Интерактивные методы, способствующие образовательной мотивации, т.е. ориентированные на актуализацию имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации.

2. Интерактивные методы, способствующие осмыслению новой информации, т.е. ориентированные на активное получение информации, соотнесение нового с уже известным, отслеживание собственного понимания.

3. Интерактивные методы, способствующие размышлению учащихся, т.е. ориентированные на суммирование и систематизацию новой информации, выработку собственного отношения к изучаемому материалу и формулированию вопросов для дальнейшего продвижения в информационном поле.

«Кластер» – это интерактивный метод, который помогает студентам свободно и открыто думать на какую-то тему. Он требует выделение лишь тех характеристик, направлений, которые дают возможность стимулировать размышления о связях между

идеями. Помогает улавливать быстро исчезающие мысли и запечатлевать их на бумаге в графическом изображении. Поэтому кластер называют еще и графическим организатором.

Методика проведения:

Написать ключевое слово или предложение в середине большого листа бумаги или на доске.

Записывать все слова, понятия, ассоциации, которые приходят вам на ум в связи с выбранной темой, в кружках вокруг темы в порядке их поступления.

После того как набрали идеи, начните устанавливать между ними связи (это можно делать и в процессе записи, так как по мере установления связей появятся новые ассоциации).

Кластер, который обучающиеся создавали индивидуально, можно обсудить в парах и затем озвучить для всей аудитории.

Кластер может служить основой для устной презентации или других видов работ по теме.

«Диаграмма Венна» строится на двух или более пересекающихся кругах. Используется для сравнения фактов, явлений идей. Свободные места в каждом из кругов используется для записи различий; общая часть, образованная при пересечении окружностей, – для выявления общего в сравниваемых явлениях (фактах, понятиях). Названа по имени английского ученого Джона Венна.

Методика проведения:

Студенты в паре заполняют свободные части кругов.

Участники объединяются в малые группы по четыре человека, сравнивают и дополняют свои диаграммы.

В малой группе составляется список характеристик, которые являются на их взгляд общими для двух явлений (фактов, понятий).

«Синквейн» – это интерактивный прием – пятистрочник, напоминающий условную нерифмованную стихотворную форму, наподобие японских миниатюр, где каждая строчка имеет свое особое содержание и структуру.

Схема синквейна:

1 строка – тема. Записывается одним существительным или словосочетанием.

2 строка – описание. Записывается двумя прилагательными, согласующимися с существительным в названии темы.

3 строка – действие темы. Записывается тремя глаголами, согласующимися с существительным в названии темы.

4 строка – отношение к тому, что заявлено в теме. Выражается предложением из 3–4 слов.

5 строка – одно слово, синоним темы.

Метод «Дерево решений». При организации работы по этому методу студенты делятся на 3 или 4 группы с одинаковым количеством участников. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи.

При использовании из описанных выше методов и приемов работы в интерактивном обучении возникает потребность в пересмотре привычной оценки деятельности студентов. Внимание смещается от получения правильного ответа к пониманию того, каким образом этот ответ получен. Совместная деятельность студентов в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

В современных условиях наивно полагать, что полноценное обучение иностранному языку возможно лишь на основе умения оперировать языковым материалом, поэтому внедрение новых методов и способов развития коммуникативной компетенции просто необходимо.

| Список литературы:

1. Гурбангулы Бердымухамедов. К новым высотам прогресса. Избранные произведения. Т.2. Ашхабад: ТГИС, 2009.

2. Интерактивные методы преподавания. Соосаар Н., Замковая Н. и др.- СПб.: Златоуст, 2013.

3. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: (Для преподавателей русского языка как иностранного). – М.: 2012.

ПРОБЛЕМА СТИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

АРПЕНТЬЕВА М. Р.

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского,
Калуга, Россия*

Статья посвящена сравнению трех современных подходов к изучению и оптимизации обучения: подход, посвященный исследованию «стилей обучения», метакогнитивный подход и интерсубъективный подход. Отмечаются их достоинства и ограничения, а также внутреннее единство как разных форм изучения продуктивности и условий осуществления диалогического взаимодействия ученика и учителя.

Ключевые слова: контекстное обучение; глубинное обучение; социально-ангажированное обучение; поверхностное обучение, интерсубъективное обучение, метакогнитивное обучение, умение учиться.

THE PROBLEM OF LEARNING STYLES

ARPENTIEVA MARIYAM

*Kaluga state University. K. E. Tsiolkovsky
Kaluga, Russia*

The article is devoted to comparing three modern approaches to the study and optimization of learning: an approach devoted to the study of «learning styles», the metacognitive approach and the intersubjective approach. Marked their merits and limitations, as well as the internal unity as different forms of studying productivity and conditions of the Dialogic interaction between teacher and student.

Keywords: contextual learning; deep learning; socially biased learning; surface learning, intersubjective learning, metacognitive learning, ability to learn.

В современной практике обучения можно выделить три под-

хода к осмыслению проблем оптимизации и повышению качества обучения: подход, посвященных исследованию «стилей обучения», метакогнитивный подход и интересубъективный подход. Каждый из этих подходов обладает своими достоинствами и недостатками, однако, все эти подходы характеризует внутреннее единство как разных взглядов и форм изучения продуктивности и условий осуществления диалогического взаимодействия ученика и учителя. Ведущей задачей настоящего исследования является раскрытие этого единства, вычленение тех смысловых и технологических универсалий, которые объединяют эти подходы. На наш взгляд, ведущими опорами продуктивного обучения являются рефлексия учителем и учениками экспериментального и экспириентального знания, а также достижение и развитие взаимопонимания между ними как две составляющие образовательно-воспитательного диалога. Совместная рефлексия знаний и умений, а также ситуаций их формирования и трансляции, направленные на вычленение «трансдискурсивных» аспектов человеческой жизни является для учителя и учеников опытом, связанным с постижением себя и мира. Такое постижение есть интегрированный и интегрирующий воспитательные и обучающие задачи путь развития субъектов педагогического (учебного) диалога. Оно включает две стороны – умение учиться и умение учить [6; 12; 15; 17; 22; 23].

Умение учиться – одна из ключевых компетенций образования. Человек, умеющий учиться, не останется «один» перед лицом трудностей и испытании судьбы. Человек может потерять знания или умения, но не «умение учиться»: раз приобретенное, оно помогает человеку совершенствоваться и совершенствовать мир. Дифференциация образования, оценка его качества – это, во многом, оценка того, насколько реализуемая модель образования обращена к умению учиться [6]. Для описания качественных различий в учебной деятельности учащихся и обучающихся широко используется понятие «стиль» или «подход»: стиль обучения и стиль учения (learning and teaching). Среди различных направлений исследования стилей учения одним из наиболее

лее перспективных является изучение «подходов к учению» (approaches to studying, teaching approaches and learning approaches). Это направление исследований возникло в 70-е годы XX века и накопило большой фактический материал, отражающих тот факт, что различные учебные мотивы (внутренние или внешние) и целевые установки учащихся по отношению к задаче усвоения содержания учебного текста направленные на понимание определяют способы работы с материалом и качественно различные уровни его усвоения. Тип целевых установок («глубокие», направленные на понимание, или «поверхностные», направленные на запоминание) связан с мотивацией учащегося (внешняя или внутренняя), определяет реализуемые им способы работы с учебным текстом, что влияет на качество усвоения учебного материала [1; 2; 3; 7; 8; 13].

Для учащихся с «глубоким» подходом к учению характерны:

1. внутренняя, интринсивная или нададаптивная мотивация, развития и успеха;
2. стремление понять значение изучаемого материала, сформировать его личностный и общественный смысл;
3. интеграция усваиваемых знаний с предшествующим опытом и целями будущего;
4. активные попытки понять материал, в том числе рефлексировав логику и обоснования выводов, формирование умения учиться

Глубинный, активный, подход в обучении иностранному языку противостоит «поверхностному», пассивному.

Суть поверхностного подхода, традиционного для многих практик обучения XX века, сводится к запоминанию учебного материала (слов и правил) и его воспроизведению с целью выполнения внешних требований, сдачи зачетов и разных «минимумов». Поверхностный подход организован как процесс получения языковых фактов, формирования умений, которые на какой-то срок могут быть сохранены и применены по мере необходимости.

К основным характеристикам «поверхностного» подхода

к обучению отнесены:

1. ориентация обучающегося на итог обучения в виде оценки, адаптивная мотивация избегания неудач и неприятие учебного процесса

2. направленность на воспроизведение информации, отвечающей требованиям учителя / внешней задачи;

3. фиксация на частностях и хранение в памяти отдельных, не связанных друг с другом фрагментов информации;

4. подчас лишённый смысл «зазубривание» знаний и механическое воспроизведение умений, полученных в классе.

В более поздних работах выделился «стратегический» подход, основной характеристикой которого является стремление к достижению высоких академических результатов, он представлен в работах Н. Энтвистла и других исследователей [1; 2; 7; 8; 20; 22; 25]:

1. реорганизация личного времени и пространства для распределения сил и внимания образом, позволяющим получить позитивную оценку, а не и реальное понимание знаний и умений;

2. приложение сил и внимания с целью предотвращения негативной оценки и соответствовать модели «идеальный ученик»;

3. рост самооэффективности и самоуважения через соревнование с другими обучающимися и учащимися, отсутствие уважения к преподавателям и одноклассникам /однокурсникам;

4. стратегический отбор окружения: селекция людей на успешных и неуспешных, полезных и вмещающих позволяющего подчеркивать свои достоинства или умаляющих их.

Дж. Биггс выделил два основных фактора, влияющих на формирование подхода: личностный фактор и «фактор процесса обучения» (ограничение учебного времени для усвоения материала, учебные стрессы, стандартизация обучения, которые провоцируют применение поверхностного подхода). Индивидуальный подход к учению – обычно компромисс между двумя компонентами – мотивом и стратегией: для поверхностного под-

хода типична низкая мотивация и поверхностная стратегия; для глубокого подхода – высокая мотивация и глубокая стратегия. Для подхода достижения (стратегического подхода у Н. Энтвистла и П. Рамсдена) – типичны высокая мотивация достижения и соответствующая стратегия достижения. Н. Энтвистл и П. Рамсден описали четыре фактора, первые три из которых совпадали с полученными Дж. Биггсом [11; 14]. Они описаны ими как учебные подходы, включающие ориентации на осмысление, на воспроизведение, стратегическую ориентацию и неакадемическую ориентацию. Первые две – общие тенденции, отражающие глубокий и поверхностный подходы к учебе. Третья – ориентация на достижение, совмещающая оба этих подхода в качестве стратегий для получения высоких отметок. Четвертая – характеризуется отсутствием выраженного использования какого-либо из этих подходов.

Метакогнитивные исследования обучения рассматривают метакогнитивные процессы в жизни человека как формирующиеся и реформирующиеся в течение всей его жизни. Метакогнитивный подход, начиная с исследования роли метакогнитивных структур и процессов (эвристик, рефлексии и т.д.), так или иначе приходит к осмыслению роли, процессов формирования и использования метаумений, координации этих метаумений «учиться» и «учить» посредством индивидуальной рефлексии и совместной рефлексии (обратной связи), внутреннего и внешнего диалога – в процессе управления учебной и педагогической деятельностью [2; 4; 8; 16]. Феноменология метакогнитивных процессов затрагивает самые разные сферы жизнедеятельности, наиболее отчетливо проявляясь в межличностном общении и обучении: и там и там как наиболее важная стоит задача понимания, а также – сверки пониманий, задача сопоставления подчас принципиально разных способов осмысления реальности и ее фрагментов.

На основе этих способов выделяются типы обучения, названные, например, Г. Бейтсоном, обучением «первого, второго, третьего и четвёртого типов»: получение и присвоение знаний

и умений; осмысление контекстов получения и присвоения знаний и умений; осмысление «контекстов контекстов» получения и присвоения знаний и умений; осмысление получения и присвоения «контекста «контекста контекстов» знаний и умений [2]. В наших исследованиях данные типы обучения сопоставлены с разными уровнями обучения (начального, среднего, высшего) и ситуациями обучения (обучение, наставничество, взаимное обучение, самообучение). На наш взгляд, именно в этом соотношении, «сверке» рефлексий – пониманий – и состоит сущность метакогнитивных процедур, называются ли они рефлексией или саморефлексией, умением учиться или обучением «второго» («третьего» или даже «четвертого») типа, саморегулируемым или развивающим обучением, возникают ли они как феномен глубинного интимно-личностного контакта или задаются обучающей задачей [2; 4; 8; 16]. При этом собственно понимание возникает не сразу: для субъекта с неразвитыми метакогнитивными процедурами характерна скорее имитация понимания. Для субъекта, обращенного к анализу структурных взаимосвязей своих и чужих репрезентаций, ведущим модусом познания и общения является интерес: поиск нового и ценностное отношение к нему.

Учеными также анализируются факторы, влияющие на формирование «подходов к учению» и метапознавательных знаний и умений: педагогические (учебная нагрузка, методы преподавания, процедуры оценки знаний и т.д.) и личностные (индивидуальные особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер учащихся). Особое значение в выборе учениками подходов к учению имеют, по их мнению, требования учителей и преподавателей, предъявляемых к знаниям и умениям учащихся. Кроме того, развитость – дифференциация различных целевых установок и выраженность стилевых предпочтений выражена у школьников в меньшей степени, чем у студентов: многие школьники испытывают затруднения в дифференциации подходов, что отражает не только особенности их учебной деятельности, но и особенности ее рефлексии. Это согласуется с исследованиями в русле метапознания: выделение задачи понять учебный

материал часто происходит значительно позже и труднее, чем осознание необходимости заучивать материал, поэтому большая часть учащихся сталкивается с трудностями управления собственным пониманием и учением. Таким образом, ведущим аспектом совершенствования образования, обучения и воспитания, их качества, является метапознавательное обучение, рефлексия и управления познанием – «умение учиться» [6]. Умение учиться это – способность учащегося к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и целенаправленного присвоения новых знаний и умений, это система трансдисциплинарных, универсальных учебных действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному и совместному усвоению новых знаний и умений, это также способность определять недостаточность своих знаний и умений и способов ее преодоления [6; 8; 22; 23].

Третий подход к оптимизации обучения также подчеркивает аспекты, связанные с продуктивностью внешне «ошибочных» действий и диалога. Этот подход сформировался в контексте современной кибернетики и является результатом приложения теории управления сложными системами к исследованию образовательных систем. В современной кибернетике фокусом внимания в нынешнее время стали мультиагентные и мультиакторные технологии управления, ведущим моментом которых является диалогизм и эффекты «роевого интеллекта». Эти феномены связаны с переходом от осмысления роли наблюдений и рефлексии к роли процессов самонаблюдения и саморефлексии, а также «взаимного (совместного) наблюдения и рефлексии» [21; 30]. Кибернетика третьего-четвертого порядка исходит из того, что диалогические, «мультиакторные» или интерсубъективные технологии являются не только источником обучения и воспитания, самообучения и самовоспитания, но стратегическим резервом выживания и развития системы, поскольку предполагают снятие внешних блокад ее развития и разрешение «ошибок» как важных компонентов этого развития [27; 28; 29].

Примером является эвергетика как одна из «кибернетик тре-

тьего порядка». Эвергетика исходит из «суперпозиции» субъекта и объекта управления, «неоднородности» сообществ и акторов, выступающих и как исследователи, и как субъекты, участвующие в принятии решений, субъект и творит, и познает мир: актер находится «внутри» объекта (общества) и коммуницирует с другими актерами в общей для них проблемной жизненной ситуации. В рамках обучения и иных ситуаций исследований и принятия решений, направляемые стремлением найти выход, решение проблемы актеры вырабатывают соглашения как интересубъективные знания и умения, систематизируют их для принятия коллегиального решения. Помимо эвергетики В. А. Витиха, концептуальные кибернетики третьего и четвертого порядков разрабатывают и другие ученые, фиксирующие интересубъектность и интересубъективность управления, в том числе обучением [18; 19; 26]. Эти исследователи отмечают важность мультиакторных и мультиагентных технологий управления и обучения систем с искусственным и «естественным» интеллектом.

Сущность мультиакторных технологий можно описать на языке традиционной кибернетики по аналогии с мультиагентными технологиями. Терминология мультиагентных систем используется в технологиях программирования, поддерживающих процессы управления [21; 30]. Агентами называются программы, которые выполняют те или иные действия в условиях неопределенности, согласовывая свои действия с другими агентами- программами. Терминология и сущность мультиагентных систем (да и технологии) в целом весьма близки терминологии интересубъективного управления, поэтому мультиагентные технологии могут также использоваться в качестве информационной поддержки принятия решений при интересубъективном управлении. Интересубъективные технологии управления также можно рассматривать как программу действий или совокупность способов коммуникативных действий по достижению консенсуса. Люди и группы людей также могут быть рассмотрены как программы, однако, в отличие от программ, внедрение и работа интересубъективных и иных мультиакторных технологий связано

со многими трудностями, прежде всего идеологического порядка. Мультиакторные, интересубъективные, так же, как и мультиагентные технологии характеризуются рядом черт: для них типична автономность управляющих (агенты, хотя бы частично, независимы), субъективная или объективная ограниченность представлений каждого из агентов (ни у одного из агентов нет полного представления о системе и/или система слишком сложна, чтобы знание о ней могло быть прямо применено агентом); децентрализация (отсутствие агентов, управляющих всей системой). В мультиагентных системах управления также часто проявляется феномены самоорганизации, усложнение поведения даже в том случае, когда стратегия поведения каждого агента отличается простотой. Это лежит в основе так называемого «роевого интеллекта» (swarm intelligence) как технологии оптимизации управления [10]. В мультиакторных системах управления возникает иной эффект: его описывает модель диалога: в процессе свободного, неконтролируемого извне полилога, направленного на решение конкретной задачи, люди приходят к решениям, знаниям и умениям, более полным и глубоким, чем в случае направляемого извне или монологического принятия решений [9]. При этом в монологической, централизованной сети информация «стекается» к центру, где свершается «таинство» решения, при котором решение принимает субъект, чьи способности, знания и умения далеко не всегда соответствуют уровню сложности и типу задачи. Поэтому полилогические или мультиакторные, полностью децентрализованные сети в управлении и обучении, иных сферах жизни человека практически всегда превосходят в скорости и качестве решений монологические.

Выводы. Современное обучение и воспитание — это обучение и воспитание, построенное на принципах мультиакторности или интересубъективности: рефлексивный -диалог, предполагающий глубокое и контекстное, личностно осмысленное, практически и теоретически соотнесенное осмысление себя и мира, своей профессиональной деятельности в контексте деятельности других «актеров» и систем. Каждый из рассмотренных подходов

обладает своими достоинствами и недостатками, однако, все эти подходы характеризует внутреннее единство как разных взглядов и форм изучения продуктивности и условий осуществления диалогического взаимодействия ученика и учителя. Результаты настоящего исследования подтверждают это единство, возможность вычленения смысловых и технологических универсалий, которые объединяют эти подходы. На наш взгляд, ведущими опорами продуктивного обучения являются рефлексия учителем и учениками экспериментального и экспириентального знания, а также достижение и развитие взаимопонимание между ними как две составляющие образовательно-воспитательного диалога. Совместная рефлексия знаний и умений, а также ситуаций их формирования и трансляции, направленные на вычленение «трансдискурсивных» аспектов человеческой жизни является для учителя и учеников опытом, связанным с постижением себя и мира. Такое постижение есть интегрированный и интегрирующий воспитательные и обучающие задачи путь развития субъектов педагогического (учебного) диалога.

| Список литературы:

1. Арпентьева М. Р. Глубинное обучение иностранному языку: новая личность как новое понимание себя и мира // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. Сборник научных трудов / Под общ. ред. Л. К. Раицкой, С. Н. Курбаковой, Н. М. Мекеко. – М.: РУДН, МГИМО, 2015а. – С. 191–203

2. Арпентьева М. Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета. – Серия «Педагогика. Психология. Социальные науки». – 2015b. – №1. – С.33–42.

3. Богданова Е. А. Стиль учения как проявление персонального познавательного стиля ученика // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №7. С.3–12.

4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН»,

2005. – 352 с.

5. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. -М.: Педагогика, 1987. 176 с.

6. Ничипоренко Н. П. Развитие представлений студентов-педагогов об умении учиться. Дисс. ... канд. психол. Наук. – Калуга: КГУ, 2000. – 190 с.

7. Олейникова Е. В. Влияние подхода к учению у школьников на понимание учебных текстов. Автореф. дисс. кандидата психологических наук. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2012. – 20с

8. Фомин А. Е. Развитие метакогнитивной осведомленности студентов о процессах обнаружения и формулирования проблем // Вестник Брянского государственного университета. 2011. №1. С.256–260.

9. Allport G.W. The Nature of Prejudice. – N.Y.: Addison-Wesley Publishing Company, 1979. – 537 с.

10. Beni G., Wang J. Swarm Intelligence in Cellular Robotic Systems, Proceed // NATO Advanced Workshop on Robots and Biological Systems. Tuscany, Italy, June 26–30, 1989. – N.-Y.: NATO, 1989.

11. Biggs J. B. Students' Approaches to Learning and Studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.

12. Development Cator K., Schneider C., Vander Ark T. Preparing Teachers for Deeper Learning. – L.: Competency-Based Teacher Preparation, April 2014. – 33p.

13. Entwistle N. Styles of learning and teaching. N. Y.: Willey & Sons, 1981. 293p.

14. Entwistle N., Ramsden P. Understanding student learning. London: Croom Helm, 1983. -330p.

15. Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation / Ed. by MV. Zuljan and J. Vogrinc. – Slovenia, Ljubljana: University of Ljubljana, 2010. – 495p.

16. Flavell J.H. Speculations about the nature and development of metacognition, Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

17. Investigating english language learning and teaching / Ed. by M. Pawlak. – Poznań: Adam Mickiewicz University in Poznań,

2010. – 401p.

18. Kenny V. There's Nothing Like the Real Thing. Revisiting the Need for a Third-Order Cybernetics // *Constructivist Foundations*. 2009. No 4 (2). P. 100 – 111.

19. Mancilla R. Introduction to Sociocybernetics (Part 1,3) // *Journal of Sociocybernetics*. 2011. Vol. 42. No 9. P. 35 – 56; 2013. Vol. 44. No 11. P. 47 – 73.

20. Marton F. & Säljö R. Approaches to learning// *The Experience of Learning / F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.)*. – Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. – P.39–58.

21. Rzevski, G., Skobelev, P. Emergent Intelligence in Large Scale Multi-Agent Systems// *international journal of education and information technologies*. – 2007/ – Issue 2, Volume 1. – P.64–71.

22. Sutton T. Developing Teachers. Improving professional development for teachers. // *Improving social mobility through education*. – L.: The Sutton trust, January 2015. – 28p.

23. Sykes G., Wilson S. How Teachers Teach: Mapping the Terrain of Practice. Educational Testing Service. – Princeton, N.-J.: University of Connecticut, 2015. 137p.

24. Tochon F.V. Deep Education // *Journal for Educators Teachers and Trainers*, 2010. V.1. – P. 1–12.

25. Tochon F.V., Hanson D. The deep approach: World language teaching for community building. Madison, WI: Atwood Publishing, 2003. – P. 11–28.

26. Umpleby S.A Brief History of Cybernetics in the United States // *Austrian Journal of Contemporary History*. 2008. Vol. 19. No 4. P. 28 – 40.

27. Vittikh V.A. Evolution of ideas on management processes in the society: from cybernetics to evergetics // *Group Decision and Negotiation*. – September 2015- V. 24, issue 5. -P. 825 – 832.

28. Vittikh V.A. Heterogeneous Actor and Everyday Life as Key Concepts of Evergetics // *Group Decision and Negotiation*, November 2015. – V. 24, issue 6. –P. 949–956.

29. Vittikh V.A. Introduction to the Theory of Intersubjective

Management // Group Decision and Negotiation.- January 2015. – V. 24, issue – 1. – P. 67–95.

30. Wooldridge M. An Introduction to MultiAgent Systems. N.-Y.: John Wiley & Sons Ltd, 2002. – 366 p.

INNOVATIVE METHODS AND FORMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

CHEREMINA V.B., SAGAYDACHNAYA E.N.

*Rostov state university of economics (RINH)
Rostov-on-Don, Russia*

Nowadays we observe significant changes in education aimed at developing personalization approach. The main tasks of modern educational institutions are to unveil the potential of all participants in learning process and to provide them with the opportunity of bringing out their creativity. Furthermore, the fulfillment of these tasks is impossible without the variability of educational processes and applying various innovations. Slastenin V.A. considers innovation as introducing something new in aims, content, methods and forms of teaching and upbringing, arranging the collaboration of a teacher and a learner [Сластѐнин В. А. Педагогика/ В. А. Сластѐнин. М.: Школа-Пресс, 2000 г. – с. 492.]

Higher school has been searching and developing innovative teaching technologies for a long time. First of all, such technologies are supposed to be aimed at educating and improving analytical and creative abilities of personality. In addition, they ought to meet such requirements as dialogueness, pragmatic and creative approach, focus on the support of personal student's development, providing a student with the necessary area for independent decision-making, selecting the content and ways of teaching and behavior [Новикова, Е. А. Инновации в учебном проектировании / Е. А. Новикова // Инновации в образовании. – 2007. – №4. –

C. 23–29].

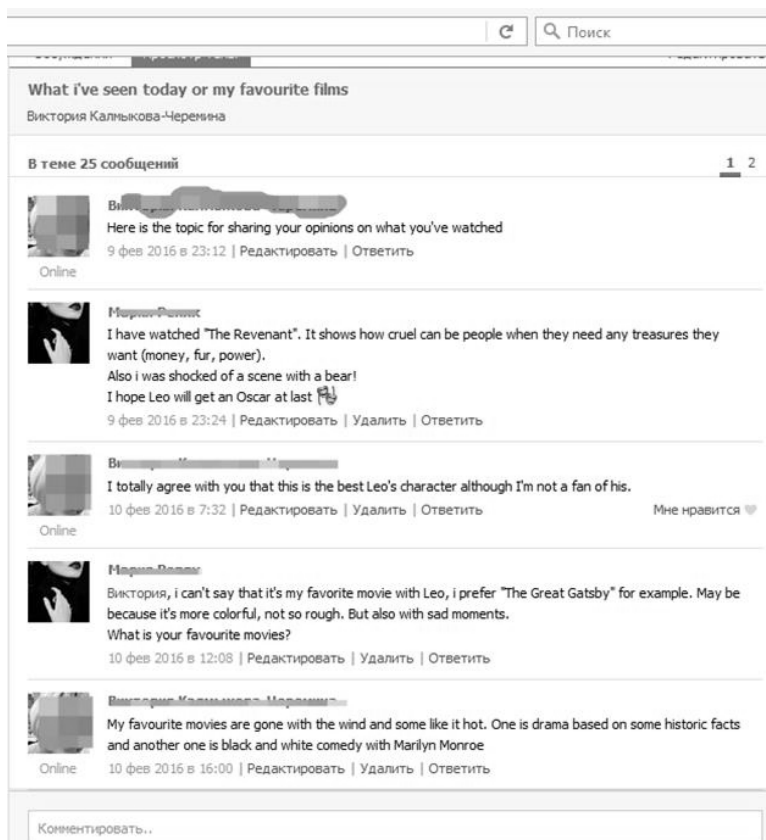
The main criteria of any innovation is the novelty which is equally related both to the assessment of scientific pedagogical researches and advanced pedagogical experience. The introduction of the innovations into teaching process is determined by gradually increasing role of information and IT advancement. There appear the pre-conditions for creating the integrated information educational environment encouraging the learners to gain the grounds of information culture which results in modernizing the content of education and development of new educational technologies. Thus, in a world full of a great variety of cultures and beliefs, the potential of the new media for fostering intercultural understanding and exchange is enormous. In the history of mankind, access to information and knowledge has never been so straightforward at a local, regional, national, or global level. Judicious deployment of information communication technologies (ICTs) can encourage and sustain cultural and linguistic diversity in individuals and in society in general. Facilitating access to other cultures and languages is the chief goal of the language teaching profession, and using ICT resources effectively in their teaching represents one of the chief challenges facing language teachers today.

ICTs can expand access to language programmes and improve the quality of teaching and learning in general. The World Wide Web expands the classroom context and provides access to current, up-to-date materials from the country or countries of the target language, offering learners and teachers a plethora of materials in different modes, bringing the foreign culture and language to life and making it more tangible.

In environments where teaching staff are not able to meet all requirements of the curriculum with regard to the skills and knowledge required, ready-made, high quality audio-visual and other programmes may be sufficient support for them to offer appropriate courses without having to engage in time-consuming and expensive (re) training [Information and Communication

Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives. Analytical Survey]. The latest innovation enabling to overcome psychological barrier and raise the efficiency of learning is Electronic Laboratory. It can be divided into two types: personally-designed by a teacher and an application to the textbook.

Electronic laboratory designed directly by a teacher can be a separate website or a society in one of social networks where the teacher offers the topics for discussions or some tasks to be done (Picture 1).

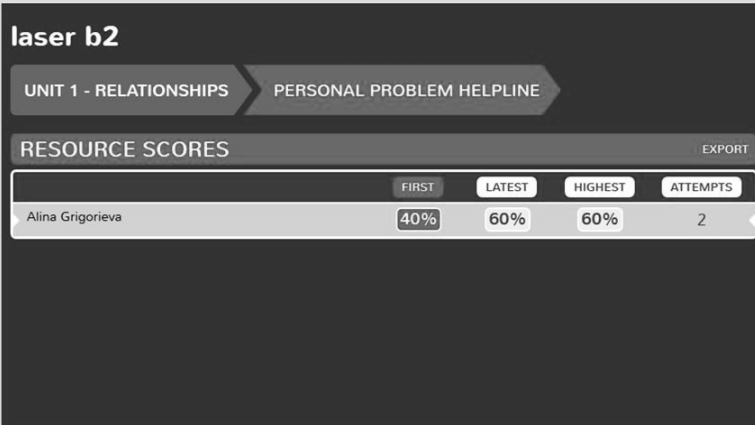


Picture 1. Personally designed society

Electronic laboratory as an application to the textbook is one of the latest developments which allow any teacher to plan his\her lesson effectively taking into account the knowledge and needs of learners as well as to follow the dynamics and identify the problems of every student.

Two illustrative examples of such electronic laboratories are MyLab (MEP) and Macmillan practice on line (MPO). Macmillan Practice on-line and MyLab represent the space for studying English

language as an application to the textbook. The tasks can be done by the students independently or supervised by the teacher. Both programmes offer the teacher to create the class where they can examine the progress of students (see Picture 2, Picture 3).



The screenshot displays the 'laser b2' interface. At the top, there are two navigation buttons: 'UNIT 1 - RELATIONSHIPS' and 'PERSONAL PROBLEM HELPLINE'. Below these is a 'RESOURCE SCORES' section with an 'EXPORT' button on the right. A table below shows the scores for a student named Alina Grigorieva. The table has four columns: 'FIRST', 'LATEST', 'HIGHEST', and 'ATTEMPTS'. The scores are 40%, 60%, 60%, and 2 respectively.

	FIRST	LATEST	HIGHEST	ATTEMPTS
Alina Grigorieva	40%	60%	60%	2

Picture 2. Assessment in Macmillan Practice on line

pearson-intl.com/assignments/89506380/report

MyEnglishLab

Русский

Помощь | Выйти

Войти как Cheremina, Victoria

К НАЧАЛУ КУРС

ЖУРНАЛ УСПЕВАЕМОСТИ

СООБЩЕНИЯ

НАСТРОЙКИ

К началу — UNIT 5 – Stages, Unit 5.3, Exercise 4, Listening

Отчет о задании

Задание: UNIT 5 – Stages, Unit 5.3, Exercise 4, Listening
 Курс: Total Pre-Int
 Назначенный: Cheremina, Victoria

Дата назначения задания: 9 апр. 2016, 12:24 AM
 Конечный срок: 16 апр. 2016, 12:24 AM

Результаты курса

Упражнение	Общий результат
Exercise 4, Listening 100%	100%

Отчет о самой распространенной ошибке

Результаты

Кол-во	Студент	Отметка	Оценка	Дата отправки	Отчет для студента
1	Loseva, Lena	100%	A	9 апр. 2016, 11:48 AM	Просмотр

Picture 3. Assessment in My English lab

As we can see from above picture both programmes give the assessment in percentage equivalent, however, in Picture 1 the number of attempts is presented as well. My English Lab unlike MPO also provides the student's work with answers (Picture 4).

Задание назначено Cheremina, Victoria

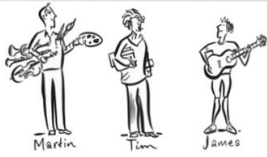
Упражнение	Отметка
Exercise 4b, Grammar – comparative adjectives	67%
Общий балл	67%

4.1 Survival Переключиться в режим преподавателя

Exercise 4b, Grammar – comparative adjectives 2/3
67%

Correct the mistakes in the sentences.

I have three brothers, Martin, Tim and James. Martin is 1m 96 tall, Tim is 1m 94 and James is 1m 78. Tim is very intelligent – he got five As in his last exams. Martin got four As, James didn't get any As. James is really fit. He can run without stopping for ten kilometres. Martin and Tim can't run for more than two minutes! Martin is very talented. He paints really well and also plays three musical instruments. James plays the guitar well but Tim isn't talented at all!



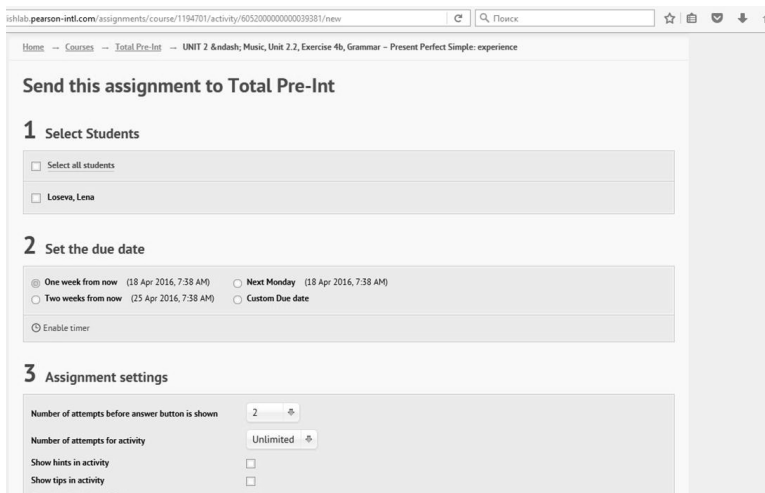
1 Martin is much taller than Tim.
Martin is a bit taller than ✓ Tim.

2 Tim is a bit more intelligent than James.
Tim is **much intelligent than x**
much more intelligent than James.

3 James is a bit fitter than Tim.
James is much fitter than ✓ Tim.

Picture 4. Student's paper

Moreover, in MEL the teacher has an opportunity to assign individual tasks, to limit the time of its fulfillment and a number of attempts (Picture 5).



Picture 5. Assigning the task (MEL)

To sum up, the application of innovation-technologies helps teachers to provide personalizing approach which result in saving the time and concentrating on more new language and more communicative activity. Setting different activities and using up-to-date information encourage and motivate students to improve their knowledge.

Removing marking and certain aspects of remedial work from the classroom allows the teacher more time to concentrate on more new language and more communicative activities.

Setting different activities for different students according to need is much easier with MEL than with a workbook.

Communication is possible through MEL allowing contact with learners who have to miss classes.

К ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСА КАК АСПЕКТА РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

АЯПБЕРГЕНОВ А. М.

*Евразийский национальный университет им. Гумилева
Астана, Казахстан*

Статья описывает историю изучения дискурса как аспекта речевого взаимодействия в работах российских и зарубежных авторов.

Ключевые слова: дискурс, анализ дискурса, термин, значение, речь.

BY THE STUDYING HISTORY OF DISCOURSE AS AN ASPECT OF VERBAL INTERACTION

AYAPBERGENOV A. M.
*L.N.Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan*

The article describes the history of discourse as an aspect of speech interaction in Russian and foreign sources.

Keywords: discourse, discourse analysis, term, meaning, speech.

Понятие дискурс (от лат. *discursus* – беседа, речь, процесс языковой деятельности) характеризуется в гуманитарных науках как предмет, которые подразумевает исследование функционирования языка. Изначально формами речи, устной речевой продукцией или диспутами занималась риторика. Фундаментальными работами изучения дискурса в лингвистике считаются работы Э. Хэрриса, который впервые рассматривал понятие *Discourse Analysis* дискурс-анализа как метода исследования движения информации в дискурсе.

Общепринятого и четкого определения понятия «дискурс», рассматривающего все возможные случаи его употребления,

отсутствует. Семантическая неоднозначность этого термина известна с момента его использования для языковедческого анализа [1; 11].

М. Л. Макаров объясняет многозначность данного термина «анализ дискурса» сравнением трех подходов к его изучению:

1) «анализ дискурса в самом широком смысле как интегральная сфера изучения языкового общения с точки зрения как его формы, так и функций;

2) анализ дискурса (в узком смысле) как наименование традиций анализа Бирмингемской исследовательской группы;

3) анализ дискурса как «грамматика дискурса (Р. Лонгейкр, Т. Ривон), близкое, но не тождественное лингвистике текста направление» [2; 82].

В «Кратком словаре терминов лингвистики текста» Т. М. Николаева рассматривает термин «дискурс» как многозначный, употребляемый рядом авторов в значениях, почти омонимичных.

Чернявская В. Е. же характеризует дискурс следующим образом:

1) «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве»;

2) «совокупность тематически соотнесенных текстов» [3; 14, 16].

Употребление термина «дискурс» в собственно лингвистическом значении довольно разнообразно, но в целом имеются попытки развития и уточнения традиционных понятий речевых и языковых единиц. По определению В. В. Богданова, речь и текст представляют две неравнозначные стороны дискурса. Под дискурсом понимается все то, что нами пишется и говорится. «Термины речь и текст будут видовыми по отношению к объединяющему их родовому термину дискурс» [5; 5].

В последние десятилетия, в период, когда развитие коммуникативной лингвистики рассматривает необходимость синтеза

идей, изученных в языкознании, психологии, социологии, философии, культурологии, этнографии термин «дискурс» вышел за границы лингвистики текста. Анализ общения и коммуникативного взаимодействия коммуниканто недостаточно для изучения языка как системы знаков. Разработанные в теории речевых актов виды прагматических высказываний не дают достаточно полного анализа речевой стратегии коммуниканта и не отвечают на то, как достичь высокой эффективности речи, использования языковых средств для достижения целей. Вероятно, ответ на данный вопрос можно получить посредством полного анализа дискурса как языковой единицы, которая расположена выше уровня текста, но сложнее организованной, в отличие от нижестоящих единиц, включая в парадигму дискурсивных единиц психологические, кинетические, социальные, этнографические аспекты. В рамках данного направления изучаются речевое взаимодействие адресата и адресанта, но не высказывание отдельного субъекта. Здесь дискурс представляется как «текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [4; 136], «коммуникативное событие, порождающее текст, соотносящееся, во-первых, с определенной ментальной сферой/определенными знаниями, и, во-вторых, с конкретными моделями – образцами, прототипами текстопорождения и восприятия» [4; 106], «процесс речевой деятельности говорящего (монолог) /говорящих (диалог), в котором представлена не только информация о «положении дел в мире» (пропозиция), но и весь набор субъективных, социокультурных, в том числе стереотипных, прецедентных и т. п. смыслов [4; 106].

В начале 70-х годов XX века он рассматривался как последовательность речевых актов, устная разговорная форма текста, связанный текст, группа высказываний, диалог, которые связаны по смыслу между собой, в то время как современная лингвистика характеризует дискурс как: «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необхо-

димые для понимания текста» [6; 8]. Т.А. ван Дейк считает, что «дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение» [6; 8].

Ю. Н. Караулов и В. В. Петров объясняют данное понятие следующим образом: «дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» [7; 8].

На основе работ зарубежного языкознания В. З. Демьянков более усугубляет предыдущие определения и включает в них характеристики, которые относятся к различным дисциплинам – теории коммуникации, семиотике, модальной логике социологии: «Discours – дискурс, произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения. Часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта, создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т.п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса, – это точка зрения «этнографии речи»...

«Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т. п. Элементы дискурса: излагаемые события, их участники, перформативная информация и „несобытия“, т.е.: а) обстоятельства, сопровождающие события; б) фон, поясняющий события; в) оценка участников события; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [8; 7]. Степанов определяет эту дефиницию как наиболее полную в современной теории языкознания [9; 38] и характеризует дискурс как «величину» не синонимичная тексту, не адекватную, а более широкую.

Так, пространство дискурса имеет прерывистую, квантованную, непрерывную (учитывая семантическую, прагматическую и сигматическую координаты единиц речевой деятельности) природу коммуникативного воздействия на адресата. В дискурсе реализуется пространство социального взаимодействия, которое опосредуемо средствами языка. Оно оформляется посредством взаимодействия разноуровневых систем – прагматических, семантических, понятийных, грамматических и т. д.

Во другом значении слово *дискурс* используется для обозначения речевой деятельности в любой сфере, например, политический дискурс. Сравним: «...дискурс – это первоначально особое использование языка, в данном случае русского, для выражения особой ментальности, в данном случае также особой идеологии» [9; 23]. Вышедший за границы науки и ставший используемым в публицистике «дискурс» в данном случае восходит к французским ученым структуралистам и постструктуралистам, а также к М. Фуко. Термин «дискурс» характеризуется как стремление к уточнению традиционных понятий индивидуально-языка и стилия. Таким образом, термин «дискурс» характеризует способ говорения и имеет значение чей или какой дискурс. Ученые в данном случае заинтересованы не дискурсом вообще, а его конкретными разновидностями, языковыми отличительными чертами, стилистической спецификой.

| *Список литературы:*

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Постулаты когнитивной семантики //Известия АН Серия литературы и языка. 1997, Т.56. - №1. – С. 11 -21.
2. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998. – 200 с.
3. Черняевская В. Е. От анализа текста к анализу дискурса // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования: Сб. науч. тр. /Под ред. Л.А.Манерко; Рязанский гос. пед. ун-т им. С. А.Есенина. Рязань, 2002.-С. 230–323

4. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988.-339 с.

5. Богданов В. В. Речевое общение: прагматический и семантический аспекты. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1990. — 88 с.

6. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. — 310 с.

7. Петров В. В. От философии языка к философии сознания. Новые тенденции и их истоки //Философия, логика, язык. М.: Прогресс, 1987. -С. 4—20.

8. Демьянков В. З. Функционализм в зарубежной лингвистике конца XX в.

// Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров. М: РАН ИНИОН. Центр гуманитар, науч.- информ. исслед. Отд. языкознания, 2000. — С. 232.

9. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принципы причинности //Язык и наука конца XX века. М.: Моск. гос. гуман. ун-т, 1995. — С. 35—73.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

АЯПБЕРГЕНОВ А. М.

*Евразийский национальный университет им. Гумилева
Астана, Казахстан*

Статья рассматривает методологические основы исследования речевого взаимодействия, описываются факторы, определяющие процесс общения, выраженные в синтезе коммуникативного и когнитивного аспектов.

Ключевые слова: когнитивна лингвистика, концепт, фрейм, локуция, иллокуция, речевой акт.

THE METHODOLOGICAL BASES OF THE RESEARCH OF VERBAL INTERACTION

AYAPBERGENOV A. M.

L.N.Gumilyov Eurasian National University

Astana, Kazakhstan

The article describes the methodology of speech interaction studies, describes factors, defining the process of communication, expressed in the synthesis of communicative and cognitive aspects.

Keywords: cognitive linguistics, concept, frame, locution, illocution, speech act.

На рубеже XXI века наука о языке рассматривалась как разнообразная картина исследований, которые могли зачастую представляться противоречащими друг другу. Хотя представители этих направлений часто приходят к результатам, не противоречащим, а, даже, дополняющим и подтверждающим постулаты традиционной лингвистики. В некотором смысле характерными и приоритетными для современной лингвистики считают две основные исследовательские парадигмы: коммуникативная и когнитивная [1; 12].

В когнитивной лингвистике (лат. *cognitio* «узнавание, познание, ознакомление; представление, понятие, знание; разбор дела, следствие, расследование; опознание, узнавание,») в ракурсе исследования состоят познавательные процессы, которые связаны с процессами получения информации, ее обработки, фиксации и хранения. Когнитивная лингвистика определяется детерминированными знаниями процесса кодирования и извлечения информации. Изучение процессуальных аспектов концептуализации и категоризации открывают новые горизонты для дискурсивной семантикой, которая трактуется как «совокупность интенций и пропозициональных установок в общении» [2; 229]. В коммуникативной парадигме (с лат. *communicatio* «передача, сообщение», *communico* «делюсь, делаю общим; беседую;

соединяю, связываю; общаюсь») главное внимание уделено функциям общения и коммуникативной деятельности, а также влиянию на деятельность контекста ее воспроизведения, путем выражения соответствующих установок и интенций. Е. С. Кубрякова отмечает, что очевидным становится тот факт о том, что «для решения целого ряда актуальных проблем современной лингвистики необходим своеобразный синтез указанных парадигм знаний» [1; 12–13].

Факторы, которые определяют процесс общения, выражены в синтезе коммуникативного и когнитивного начал, так как формирование и хранение информации производится согласно законам когнитивной лингвистики, ее передача же согласно законам коммуникации. Язык в этом случае является одним из основных средств хранения и передачи информации о мире, средством познания мира и коммуникации. «В результате обработки обобщенной коммуникативно значимой информации, полученной из всего предшествующего дискурсивного опыта, в сознании индивида складываются прототипические когнитивные модели, или схемы, коммуникативных ситуаций, репрезентирующие типичные соотношения между их участниками и обстоятельствами.... В процессе дискурсивного взаимодействия эти когнитивные модели наполняются конкретным коммуникативным содержанием» [3; 8]. Объективация и вербализация содержания, которая представляется в акте речи, характеризует собой работу с информацией, когнитивный процесс, рожденный в процессах восприятия и познания мира.

«Языковая картина мира — это особое образование, постоянно участвующее в познании мира и задающее образцы интерпретации воспринимаемого. Это — своеобразная сетка, накидываемая на наше восприятие, на его оценку, влияющая на членение опыта и видения ситуаций и событий и т. п. через призму языка и опыта, приобретенного вместе с освоением языка и включающего в себя не только огромный корпус единиц номинаций, но в известной мере и правила их образования и функционирования» [1; 47].

Термин «концепт» получил широкое распространение в работах Дж. Фодора, Р. Джакендорфа, Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Р. И. Павилениса, А. Вежбицкой, Ю. Д. Апресяна, Д. С. Лихачева, Р. М. Фрумкиной, В. В. Петрова, Ю. С. Степанова, Е. С. Кубряковой, Т. В. Булыгиной, В.З.Демьянкова, Н. Д. Арутюновой, А. Д. Шмелева, В. Б. Касевича, М. В. Никитина, А. А. Залевской, И. А. Стернина, И. М. Кобозевой, Л. В. Бабиной, З. Д. Поповой, Н. Н. Болдырева, В. И. Карасика, И. П. Сусова, И. К. Архипова, однако не имеет однозначного толкования.

Е. С. Кубрякова трактует понятие данного концепта, включая представление о тех аспектах, которые использует человек в процессе мышления и которые показывают содержание опыта и знания, содержание человеческой деятельности, процессов познания мира в виде «квантов» знания. Концепт характеризуется автором как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*) всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [1; 90]. Вежбицкая А. определяет концепт как объект из мира «Идеальное», который имеет имя и показывает культурно-обусловленную характеристику человека о мире «действительность» [Вежбицкая 2001]. В. И. Карасик определяет концепт как «многомерное образование, поскольку мир многомерен» [2; 39]. Наибольшую распространенность получило определение концепта Ю. С. Степанова, детерминирующего данное понятие как «сгусток культуры в сознании человека и то, посредством чего человек входит в культуру» [4].

Схема является, с одной стороны, сложный аспект репрезентации и логическую единицу когнитивного процесса. С другой стороны – схема – это специфический пучок семантических сеток и производственных правил, посредством которых обрабатываются и репрезентируются и структуры «внешнего» мира во «внутреннем» мире человеческого сознания. Понятие схемы близко понятию прототипа, вокруг которых образуются общие и типичные характеристики концептуальных знаний.

Основной фигурой представления знаний является фрейм.

Американский ученый М. Минским разработал теорию фреймов, которая призвана усовершенствовать представленную модель репрезентации знаний. Согласно его теории, фреймы выполняют функции иерархически созданной структуры данных, которая аккумулирует знания об определенном классе ситуаций или стереотипной ситуации. Как пишет Т. А. Ван Дейк, фреймы являются не произвольно выделяемыми «кусочками» знаний, а единицами, организованными вокруг некоторого концепта. Другой ученый Филлмор Ч. Дж. определяет, что семантическое описание фрейма происходит при условии предварительной детализации схемы, положенной в его основу.

Отличительным признаком сценария является фактор временного измерения. Примеры сценариев приводятся в лингвистической литературе, например, такие события как посещение кинотеатра, посещение ресторана, поездка в другой город и т. д.

Коммуникативный подход к анализу дискурса был воплощен в первую очередь в теории речевых актов. Эта теория определила пути развития прагматики в целом. В ее основе лежат идеи, родившиеся в 1930-х годах и позже структурированные английским ученым Дж. Остином в лекциях 1955 года в Гарвардском университете (США), которые были опубликованы в 1962 году под названием «How to Do Things with Words» [5]. Эти идеи были развиты далее в трудах американского логика Дж. Серля в его монографии «Speech Acts» [6] и ряде его статей. Развитие теории речевых актов дало возможность изучать язык в его функционировании и проследить результаты его воздействия на партнера по коммуникации.

Теоретическое направление, которое задал Дж. Остин, явилось альтернативой другим исследованиям грамматики и вскрыло некоторые противоречия ее положений. Трехуровневая структура речевого акта Дж. Остина — локуция, иллокуция и перлокуция — явилась удачной в том смысле и позволила выделить основные моменты осуществления коммуникативного действия. Так, было установлено, что успешность исполнения речевого акта во многом зависит от того, насколько слушающий идентифици-

рует иллокуцию говорящего.

Также следует отметить, что это основное понятие прагматики нашло у разных авторов неоднозначную интерпретацию. Они нашли свое яркое выражение и в существующих классификациях речевых актов. Их условно делят на две группы, что зависит от установки их участников и от количества выделяемых речевых актов. Дж. Остин, положил начало классификационной деятельности в области речевых актов и выделил пять классов в соответствии с иллокутивной силой входящих в них высказываний: 1) вердиктивы; 2) экзерситивы; 3) комиссивы; 4) бехабитивы; 5) экспозитивы. А отсутствие единого основания классификации стало ключевой причиной создания альтернативной таксономии Дж. Серль увеличил число признаков, положенных в основу этой классификации, куда вошли иллокутивная цель, интенсивность иллокутивной цели, условия пропозиционального содержания, условия искренности и интенсивность, способ достижения, предварительные условия, условий искренности. Система речевых актов, которую предложили Дж. Серль и Д. Вандервекен, включала такие классы как:

- 1) ассертивы или репрезентативы;
- 2) директивы;
- 3) комиссивы;
- 4) декларативы;
- 5) экспрессивы [7].

Позднее был предложен целый ряд других классификаций, которые учитывали дополнительные признаки, в некоторых случаях таксономию психологических состояний [8; 9; 10; 11].

Теория речевых актов внесла огромный позитивный вклад в объяснение процессов речевого взаимодействия и продемонстрировала важность учета цели (намерения) говорящего, а также взаимосвязи интенции с другими экстралингвистическими факторами в форме соответствия между иллокутивной целью и обстоятельствами речевого акта, интересами говорящего и его психологическим состоянием и социальным статусом, его представлениями о ситуации общения и о слушающем с его знания-

ми, интересами, социальным статусом.

Данная теория учитывает, что общение – это не передача информации, а обмен информацией между коммуникантами. Теория речевого взаимодействия восполняет пробел лингвистической прагматики, в фокусе исследований которой находится субъект дискурса как творец высказываний, сознательно отбирающий и комбинирующий языковые знаки для целей определенного воздействия на партнера. Таким образом, эта теория преодолела монологизм теории речевых актов.

| *Список литературы:*

1. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения. М.: Институт языкознания РАН, 1997. – 330 с.

2. Карасик В. И. Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. -333 с.

3. Цурикова Л. В. Проблема естественности дискурса в международной коммуникации. Воронеж, 2002. – 257 с.

4. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принципы причинности //Язык и наука конца XX века. М.: Моск. гос. гуман. ун-т, 1995. -С. 35–73.

5. Austin J.L. How to do things with words. Oxford, N.Y.: Oxford University Press, 1962.-P. 176.

6. Searle J.R. Speech Acts. An Essay in the – Philosophy of Language. Cambridge: CUP, 1969.-203 p.

7. Searle J. R. The nature of Intentional States // Intemationality. Cambridge: CUP, 1983.-P. 1–29.

8. Почепцов О. П. Основы прагматического описания предложения. Киев: Высшая школа, 1986. – 116 с.

9. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. М.: Высшая школа «Языки русской культуры», изд. фирма «Восточная» литература» РАН, 1995. – 472 с.

10. Fraser B. The Domain of Pragmatics //Language and Conversation. London, 1984.-P. 29–597.

11. Weizsbizka A. Lingua mentalis. Sydney: Academ.Press, 1980. – 367 p.

12. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата //Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1981. -Т 40. №4. – С. 356–364.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

ФЕДОТОВА Т. В.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассматривается одна из актуальных проблем обучения иностранному языку – обучение грамматике. Рассматривая различные методы обучения грамматической стороне речи, делается вывод о том, что остается потребность обучения и изучения грамматике в высшем учебном заведении, т.к. грамматика является важнейшей частью коммуникативной компетенции и формирования социолингвистических навыков.

Ключевые слова: грамматические навыки и умения, коммуникативная компетенция, проблема оптимизации.

THE TRAINING OF THE GRAMMATICAL PART OF SPEECH AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

FEDOTOVA T. V.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

The article deals with one of the actual problem in teaching foreign languages – grammar teaching. The author analyses a lot

of methods and ways of teaching the grammar component and comes to the conclusions that there is still necessity in teaching and learning grammar in Higher Educational Institution as grammar is an important part of communicative competence and forming and creating sociolinguistic skills.

Keywords: grammar skills, communicative competence, optimization problem.

Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса, рациональных вариантов содержания обучения и его структуры. Представляется важным, что в школе и вузе проверяются разные стратегии обучения. Чем больше будет альтернативных методических решений, тем плодотворней будет поиск новых путей обучения предмету в целом. При этом центральными проблемами перестройки преподавания ИЯ являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им. С одной стороны, цель детерминируется объективными нуждами большинства, выражая его социальный заказ, с другой, она сама детерминирует всю систему обучения, определяя и содержание этой системы, и ее организацию. Усиление коммуникативной стороны этой направленности отражается в трансформации целей обучения ИЯ и содержания обучения. Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии «коммуникативной компетенции». При этом языковая компетенция и её составляющая часть – грамматические навыки и умения, занимают ведущее место в процессе достижения этой цели. Бесспорно, что коммуникация возможна лишь при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки и умения.

Цель обучения грамматике иностранного языка – это формирование специфических навыков для данного языка механизмов, чтобы у обучаемого одновременно складывались определенные грамматические знания и умения.

Основная задача – сформировать у учащихся грамматические навыки, как составную часть речевого умения.

Грамматические навыки :- рецептивные – это восприятие и непрерывное понимание грамматических явлений, узнавание и понимание их в тексте;

– продуктивные – это умение пользоваться адекватными формами выражения необходимых структурной и письменной речи.

Грамматический навык – это синтезированное действие, которое состоит из: – выбора структуры, адекватной речевому замыслу говорящего (функциональная сторона навыка);

– оформление в речи в соответствии с нормами языка (формальная сторона навыка);

- оценка правильности и адекватности этих действий (самоконтроль).

Формирование грамматического навыка происходит только на изученном лексическом материале.

Этапы формирования грамматического навыка

Целесообразно выделить следующие основные этапы формирования грамматического навыка в продуктивной речи.

1. Ориентировочно-подготовительный (презентация и объяснение нового грамматического материала, и первичные действия с ним.)

Стадии: 1) показ функционирования явления в речи (стратегии функциональной ориентации);

2) объяснение способа образования грамматического явления. В зависимости от сложности можно использовать речевой образец или правило. Часто речевой образец сочетается с грамматическим правилом

3) имитация (т.е. первичные действия).

2. Стандартизирующий. (Происходит автоматизация грамматических действий.) Стадии:

1) Подстановка – выполнение подстановочных действий с опорой на аналогичную форму.

2) Трансформация – зарождается механизм самостоятельно-

го вызова (упражнения с опорой на похожую форму; управляемый диалог).

3) Репродукция – выполнение репродуктивного упражнения (воспроизведение).

Последовательность стадий не нарушается, но несколько стадий могут отсутствовать.

3. Варьирующее – ситуативный. Использование нового грамматического явления в речи. Отработка устойчивого грамматического явления с помощью специального столкновения различных грамматических явлений.

Формирование речевых грамматических навыков следует проводить поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи. Целесообразно выделить три основных этапа формирования грамматического навыка в продуктивной речи: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение.

При введении новых грамматических явлений следует обращать внимание учащихся не только на форму, но также на значение и употребление этого явления. Зная смысл и коммуникативную функцию изучаемой структуры, учащиеся не просто заучивают модель, но и могут правильно использовать ее в речи. Знакомство со значением грамматической структуры идет поэтапно.

Ознакомление с новым грамматическим материалом для продуктивного усвоения чаще всего осуществляется в учебно-речевых ситуациях, предъявляемых устно или в чтении, под руководством преподавателя (начальный этап в вузе) в следующей последовательности:

1. Общая установка на функциональную направленность новой грамматической структуры. (Например: Сегодня мы узнаем, как нужно говорить, если...)

2. Создание и предъявление учебно-речевых ситуаций, типичных для функционирования новой грамматической структуры; восприятие обучаемыми структуры на слух или визуально и ее понимание как результат экстралингвистических и речевых действий.

3. Контроль понимания значения новой грамматической структуры и правильности ее употребления посредством выборочного перевода с иностранного на родной язык, выполнения и комментирования физических действий, применения наглядности, условного перевода и других приемов, не требующих воспроизведения новой структуры.

4. Выбор правила и его формулировка.

5. Анализ и осознание грамматических явлений с помощью ознакомительных упражнений.

Приемы для создания учебно-речевых ситуаций при семантизации грамматических явлений разнообразны. Их можно свести к нескольким основным:

1. Использование реальных предметов и физических действий для раскрытия сущности явления.

2. Привлечение воображаемых действий (жестов и т.д.) для передачи значения того или иного явления.

3. Использование различных средств изобразительной наглядности (картин, серий картинок, открыток, слайдов, планов и т.д.), в которых моделируются фрагменты действительности, служащие предметом высказываний.

4. Использование учебных фильмов, позволяющих наглядно и ситуативно представить особенности употребления того или иного явления.

5. Создание иноязычного контекста путем ссылки на реальные события, отношения, факты, реалии (из жизни обучаемых). Такие ситуации создаются словесным путем, с опорой на внутреннюю наглядность.

6. Использование переводных языковых средств семантизации грамматических структур в виде перевода-толкования, объяснения, сравнения.

Примеры упражнений

- Сравните употребление... в следующих ситуациях искажите, по какому признаку они противопоставлены.
- Объясните употребление грамматических явлений.
- Скажите, какие из приведенных предложений не имеют смысла в следующих ситуациях.
- Выберите подходящую форму нескольких данных.

Принято считать, что в условиях коммуникативного обучения все упражнения должны иметь речевой характер. Все упражнения (включая так называемые подготовительные) должны быть такими, в которых у учащегося есть определённая речевая задача и им осуществляется целенаправленное речевое воздействие на собеседника. Чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно полезнее.

Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие навыка относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развития его гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. С этой целью используются имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения. Вотдельную группу выделяют упражнения игрового характера.

Имитационные упражнения могут быть построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Грамматическая структура в них задана, ее следует повторить без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения различных форм по образцу, контрастного повторения различных форм за преподавателем, списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров.

Примеры упражнений

- Повторите следующие предложения, выполняя соответствующие действия.
- Перепишите следующие предложения.
- Выполните команду и скажите, что вы сделали.

Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизмов в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях.

Существенным для организации подстановочных упражнений является обеспечение подсказки элементов для подстановки. Подсказка может носить экстралингвистический и речевой характер. Следует предлагать обучаемым такие упражнения, в которых требуется предварительно противопоставить необходимую грамматическую форму ряду подобных и затем уже составить предложение по образцу. Продуктивны и подстановочные упражнения, построенные по принципу противопоставления, основанные на одновременном показе двух картинок, изображающих оппозиционные грамматические значения.

Примеры упражнений

- Составьте упражнения с помощью подстановочной таблицы.
- Составьте как можно больше предложений, используя таблицу. Переведите предложения, отмеченные звездочкой.
- Расскажите о ..., используя подстановочную таблицу (логико-синтаксическую схему, образец).

Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. С их помощью можно научить варьировать содержание сообщения в заданных моделях в зависимости от меняющейся ситуации, сопоставлять и противопоставлять изучаемую структуру ранее изученным,

составлять из отдельных усвоенных ранее частей целые высказывания с новым содержанием. Выбор вида упражнения зависит от конкретной задачи.

Примеры упражнений

- Выразите ту же мысль иначе.
- Дополните предложение, обращая внимание на
- Замените выделенные слова...

Упражнения игрового характера приближают процесс активации грамматического материала к условиям реального общения. Организация игры предполагает создание речевой ситуации, включающей атрибуты игры, ролевые предписания, коммуникативное задание.

Примеры упражнений

- Угадайте, что (кто) это? (Указывая признаки).
- Установите, что изменилось в помещении, в городе и т. д. (Игра «Детектив». Используются два рисунка, изображающие одно и то же помещение, но отличающиеся некоторыми деталями).
- Поправьте собеседника, который комментирует свои действия или какие-то события и все путает (Игра «Человек рассеянный»).

Контроль грамматических навыков может быть следящим или выделяться в отдельный этап. Преподаватель может осуществлять его непосредственно в процессе самой речевой деятельности (слушания, говорения, чтения или письма) или использовать с этой целью специальные упражнения. Как было показано выше, учащиеся на занятии получают возможность самостоятельно сформулировать грамматические правила. Такие попытки показывают, насколько точно они понимают, когда и как употребляется грамматическая структура. Также им предлагается ряд заданий для проверки понимания.

Например, поставьте глаголы в скобках в The Present Perfect

или Past Simple Tense. Учащиеся работают в парах или небольшими группами. Если они будут испытывать затруднения, то такое задание заставит их задуматься, чем именно отличаются эти грамматические явления и когда они употребляются.

В результате последовательных мыслительных операций (обобщение – синтез – анализ) учащиеся получают продуктивное знание, что особенно ценно, т. к. оно становится личным опытом. На последующих этапах обучения личный опыт иноязычного общения обогащается за счет выполнения упражнений на развитие навыков устной речи: предлагается высказать свое мнение по каждой изученной теме: обсудить проблему, прослушать информацию, выяснить что-либо и т. д.

Примеры упражнений

- Скажите, в каком из предложенных высказываний речь идет о...
- Скажите, о чем вы спросите собеседника, узнав о его намерении (желании) посетить выставку (изучать иностранные языки).
- Опровергните утверждение о...
- Добавьте к данным предложениям еще два, связанные с ним по смыслу.
- Закончите приведенные высказывания.
- Согласуйте с собеседником время, место, цель встречи

На основе материалов исследований, проводимых в методике преподавания ИЯ по проблеме обучения грамматической стороне речи АЯ и, в частности, по проблеме применения различных подходов к обучению грамматической стороне речи, можно заключить, что в настоящее время отсутствует единый универсальный метод преподавания ИЯ, однако, предпочтение отдается использованию личностно-ориентированных технологий, стимулирующих творческую активность учащихся и комбинированным методикам, отвечающим современным требованиям, предъявляемым к предмету «иностранный язык», а именно:

– формирование способности самостоятельного решения коммуникативных задач на ИЯ;

– формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции.

Языковая компетенция и её составляющая часть – грамматические навыки и умения, занимают ведущее место в процессе достижения основной цели обучения ИЯ – способности к коммуникации на иностранном языке. Бесспорно, что коммуникация возможна лишь при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки и умения.

Грамматика, как составляющая коммуникативной компетенции, является предметом интенсивных дискуссий и обсуждений, в связи с её местом и ролью в преподавании ИЯ. В настоящее время существуют две противоречивые тенденции: сокращение роли грамматики и сохранение её доминирующей роли. В обоих случаях заметен отрицательный эффект на практическом владении ИЯ. Таким образом, необходимо применять такой подход к обучению грамматической стороне речи, который представит собой «золотую середину», явится альтернативой существующим тенденциям и повысит эффективность усвоения грамматической системы языка, с одной стороны, и будет направлен на достижение цели – практическое владение ИЯ, способность к коммуникации на ИЯ, с другой стороны.

| Список литературы:

1. Витлин Ж.Л. «Современные проблемы обучения грамматике ИЯ» // ИЯШ.-2010.-№5

2. Маслыко Е. А., Бабинская П. К. и др. «Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск «Вышэйшая школа», 2011. стр. 29 – 58

3. Мильруд Р.П. «Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике»// ИЯШ.- 2001.- №6

4. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», под ред. проф. К.М. Иришановой. – МГЛУ, 2005.

5. Пассов Е.И. «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению». – М., 1989

6. Scott Thornbury. "How to teach Grammar", Longman, 2012.

7. C.J. Brumfit, K. Johnson "The Communicative Approach in Language Teaching», Oxford University press, первое издание 1991.

МЕЖКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

ПО СТРАНИЦАМ РАБОТЫ ДЖЕРЕМИ
ХАРМЕРА «КАК ПРЕПОДАВАТЬ
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

НИКИТИН В. В.

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия

Книга Джереми Хармера «Как преподавать английский язык» – это практический путеводитель для преподавателей, которые только начинают свою карьеру и для тех, кто уже его преподает. Эта книга для тех, кто знает реальность классной аудитории и для тех преподавателей, кто нуждается в помощи при раскрытии способностей студентов. Язык – средство общения, поэтому философия и средства познания языка развиваются и меняются в ногу с обществом. Преподавание и изучение языка – деятельность человека; эта деятельность социальная, так же как и лингвистическая. В книге также обсуждаются последние методические разработки.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, кинетическая активность, множественный интеллект, метод «молчание преподавателя», изучение языка сообщества, лексический подход, словосочетания, метод грамматика – перевод,

коллокации, ППП – презентация, практика и производство, преподавание языка для общения, языковые функции.

PAGING JEREMY HARMER'S BOOK «HOW TO TEACH ENGLISH»

NIKITIN V. V.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

«How to Teach English» is a practical guide for teachers who are at an early stage in their carriers and for those who teaching English. The book for those who know the reality of the classroom and the support teacher need to get the most out of their students. The language is a means of communication, therefore philosophy and techniques of knowledge are developing and changing keeping pace with society. Teaching and learning the language is human activity; this activity is both social and linguistic. The book also reflects recent methodological developments.

Keywords: Neuro-Linguistic Programming, Kinaesthetic activities, Multiple Intelligence, Silent Way, Community Language Learning, Lexical Approach, Language Chunks, Grammar-Translation method, collocations, PPP – Presentation, Practice and Production, Communicative Language Teaching, language functions.

Во введении к своей книге Дж. Хармер пишет «Как-то мой друг, дирижер оркестра спросил меня, чем я занимаюсь? Я ответил, что помимо прочего я пишу книги о том, как преподавать английский язык. На что он ответил: «Ты сказал книги? Если бы ты написал только одну, и этого было бы достаточно!» Я хотел ответить, что он сам себе противоречит своей работой. Мне хотелось спросить его, а сколько раз оркестр под его управлением исполнял симфонии Бетховена в двадцать первом веке? Хотя и его вопрос был уместен. А знаем ли мы, как надо преподавать

английский язык. На протяжении более двух тысяч лет люди успешно делают эту работу и, разумеется, мало что изменилось с тех пор в преподавании. Но всё-таки кое-что меняется. По мнению Хамера, изучение английского языка отражает то время, в котором он существует и с этим трудно не согласиться. Язык — средство общения, поэтому философия и средства познания языка развиваются и меняются в ногу с обществом. Преподавание и изучение языка — деятельность человека; эта деятельность социальная, так же как и лингвистическая, в нашем случае. Люди всех возрастов учат английский язык, чтобы уметь говорить на нем, но причины учить английский язык у всех разные. Учащиеся учат английский язык, потому что его изучение предусмотрено школьной программой, другие учат английский, потому что это их выбор. Многие учат английский язык, потому что они живут или хотят жить в сообществе, где английский язык является главным, и они испытывают потребность пребывания в таком сообществе. По мнению Хамера, некоторым студентам английский язык нужен для конкретной цели. Такие студенты учат английский, используемый в юриспруденции, банковском деле и т. д. А другим необходим язык для общения за границей. У каждого своя цель. Желая овладеть деловым английским, будет тратить много времени, концентрируя свое внимание на конкретные деловые операции и ситуации — у таких студентов есть мотив. У тех, кто учит так называемый общий английский, конечно, нет конкретной необходимости и поэтому их уроки, да и материал, который используют преподаватели, будет значительно отличаться. Английский язык учат и преподают в разных условиях, в разных классах по численности и по составу. Естественно, такие разные условия будут сказываться на том, как и что мы преподаем. На протяжении многих лет мы выделяем тех, кто учит английский как иностранный язык и тех, кто его учит как второй или третий. Предполагается, что те студенты, которые изучают английский язык как иностранный, могли бы пользоваться им во время поездок за рубеж. Во всем мире огромное число учащихся учат английский язык в школах. Разумеется, количество

учащихся в классе влияет на качество обучения. В больших классах часто используется работа парами или группами, поскольку такой вид работы предлагает учащимся больше взаимодействия. Все учащиеся, по-разному реагируют на побудительные сигналы (такие как картинки, звуки, музыка, движение), но для большинства из них есть такие стимулы, которые вызывают у них желание учить язык.

Далее в своей работе Джереми Хармер рассматривает модель *нейролингвистического программирования* (Neuro-Linguistic Programming model) – это область практической психологии, предметом изучения которой является субъективный опыт людей, занимающихся разработкой языка, его описанием, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим людям. Этот метод показывает, как на некоторых студентов особенно влияют визуальные стимулы, которые позволяют им лучше запоминать материал, если они видят этот предмет. С другой стороны, есть студенты, которые лучше воспринимают материал на слух. На других студентов особенно воздействует *модель кинетического действия* (Kinaesthetic activity), у них получается лучше запомнить, когда они участвуют в физическом действии, то есть двигаются или работают с предметами. Дело в том, что мы все реагируем на такие побудительные сигналы, но для большинства из нас, один из сигналов (визуальный, слуховой или кинетический) является наиболее сильным для процесса изучения и запоминания того, что мы выучили.

Джереми Хармер пишет, что в 1983 году в книге *Intelligences Frames of Mind: The Theory of Multiple* американский психолог Говард Гарднер предложил концепцию теории *множественного интеллекта* (Multiple Intelligences). Он сформулировал семь критериев для поведения, по которым характеризуется интеллект. Он же выделил восемь способностей индивидуума для удовлетворения этих критериев: музыкально – ритмическую, визуально-пространственную, вербально-лингвистическую, логико-математическую, телодвижение, межличностную, внутриличност-

ную, натуралистическую.

Каждый индивидуум обладает уникальной комбинацией всех указанных интеллектов. Гарднер считает, что его теория множественного интеллекта дает возможность студентам, не ограничивая себя одной методикой изучения, выучить язык. Однако в то время как у одного студента может быть хорошо развит математический интеллект, при этом внутриличностный интеллект (способность взаимодействовать и иметь отношения с другими) может быть менее развит. У другого студента может быть хорошо развит интеллект пространственной осведомленности и музыкальный интеллект, но слаб интеллект математический. Что все это означает? Это означает, что в одном и том же классе у нас разные индивидуумы с разными стилями обучения и предпочтениями.

Преподаватели английского языка делят студентов на начинающих (beginners), средних (intermediate) и продвинутых (advanced). Если представить такое деление более широко, то под начинающими понимаются те, кто не знает английского, а под продвинутыми студентами понимаются те, чей уровень английского языка компетентный, позволяющим им читать не только упрощенные тексты, но и говорить на английском языке. Предполагается, что у студентов среднего уровня есть базовые понятия о том, как говорить и писать по-английски и способность воспринимать информацию на слух. Предположим, что учащимся нравится предмет, который они выбрали как специальность или они просто хотят проявить любопытство и узнать, а что это такое. У некоторых из них уже есть практический подход к изучению: они хотят изучить инструмент, на котором они смогут играть в оркестре или выучить английский язык, чтобы смотреть американское телевидение или понимать инструкции, написанные на английском языке, или пойти в классы, где учат поварскому делу, чтобы научиться готовить еду. Желание достичь цель и есть основа мотивации и, если эта основа достаточно прочная, то она вызывает желание действовать. Для взрослых – это может быть запись в класс по изучению английского языка.

Для студентов – это может быть предмет, которому он отдает предпочтение. Такой вид мотивации, порожденный вне классных занятий и, на который, возможно, повлияли внешние факторы, такие как, отношение общества, семьи, сверстников к обсуждаемому вопросу, часто называют внешней мотивацией. Внутренняя мотивация, с другой стороны, порождается тем, что происходит в классе: это могут быть методика преподавателя, действия, в которые вовлечены студенты или же их восприятие своего успеха или неудачи. Также как и студентам, нам, преподавателям, становится скучно на уроке и мы понимаем, что тема, оказалась труднее, чем мы предполагали, когда ее выбирали. Одной из главных задач преподавателя могла бы стать помощь студентам в поддержке их мотиваций. Для этого есть много способов. Работа, в которой мы просим студентов принять участие, если она их увлекает или вызывает у них любопытство – и воодушевляет на участие – поможет им не разочароваться в теме. При этом нам нужно выбрать соответствующий уровень задачи, чтобы условия были и не трудными и не легкими. Здесь преподавателю необходимо продемонстрировать свои качества, чтобы студенты уверовали в свои способности и профессионализм. Необходимо учитывать феномен эффекта, т.е., как студенты воспринимают процесс обучения. Если студенты чувствуют поддержку и оценку их действий со стороны преподавателя, они еще больше будут мотивированы на учебу. Одним из способов помочь студентам поддерживать их мотивацию – поручить им дело, за которое они сами будут нести ответственность и будут его исполнителями. Например, студенты могут организовать обсуждение интересной темы за «круглым столом», принять участие в студенческих конференциях по зову интереса. Тогда у них, по мнению Дж. Хармера, появится возможность принимать решения по выбору следующей работы. Если они почувствуют, что имеют влияние на происходящее, и не ждут, когда им скажут что надо делать, автор уверен, что тогда они чаще мотивированы на то, чтобы быть более активными на уроке. Для некоторых студентов это может оказаться трудным, исходя из их образования и культуры,

которые привели их к пониманию, что именно работа преподавателя заключается в том, чтобы научить их. В некоторых случаях, преподавателя ждут неприятности, если они просто навязжут студентам независимость. Вместо навязывания независимости студентам, преподавателям необходимо постепенно расширять роль студента в обучении. Для начала, считает Джереми Хармер, мы ожидаем от студентов, например, чтобы они составили свой собственный диалог, после того как они прослушали модель на аудио треке. Такая стандартная практика (привлечение студентов к диалогическому языку) – один из способов подержать студентов. Можно пойти дальше и дать возможность студентам самим разобраться в грамматическом материале или решить задачу чтения текста, вместо того, чтобы им объяснять. Этим преподаватели дают возможность студентам найти значения слов и как они используются в их словарях, не сообщая им значения слов. А так как студенты привыкнут работать и выполнять домашнее задание самостоятельно, то они постепенно станут более независимыми. Предлагая студентам различные виды домашнего задания, например, письменные упражнения, сочинения или дополнительные материалы для изучения, преподаватели тем самым поощряют самостоятельность студентов. Эти задания должны быть в пределах их понимания и не занимать много времени. Еще более важным является проверка заданного материала. По мнению автора, чтение должно приносить удовольствие. Кроме домашней работы, преподаватели помогают студентам самостоятельно работать со словарями. Мне думается, что все мы с этим согласны. Но реальность совсем другая. В интернете, на форуме можно почитать мнения преподавателей, преподающих английский язык в вузах. Все сходятся в одном – в реальности у среднего студента знания ниже плинтуса и он с трудом может сказать пяток фраз о себе. Проблема в том, что мало кто любит иностранный язык. В начале семестра приходят почти все – чтобы познакомиться с преподавателем и разнюхать – что будет, если не будешь посещать. На младших курсах, считают некоторые преподаватели, они уже должны читать

и понимать, а иначе какой смысл, если они ничего не понимают. Как они тогда зачет получили по английскому?

Компетентность преподавателя раскрывается в оценке того, что студенты сказали и что они ответили. По воспоминаниям Джереми Хармера писатель Майкл Льюис (Michael Lewis) как — то привел слова своего коллеги, Питера Уилберга (Peter Wilberg), который сказал, что «первостепенной ответственностью преподавателя является способность реагировать»! Мы должны здраво оценивать то, что происходит в головах студентов, считает он.

Все те, кто изучает английский язык как второй, говорят на своем родном языке. Следует помнить, особенно на начальной стадии обучения, что студенты всегда будут переводить на свой родной язык. Это естественно при изучении иностранного языка. Однако, в ситуациях, где и преподаватель, и студенты говорят на одном языке, было бы глупым отрицать факт его существования и его потенциальное значение. Например, можно попросить студентов перевести слова, фразы или предложения на свой родной язык, а затем, дать им задание выполнить обратный перевод, не пользуясь оригиналом. Это помогает им думать о значениях слов и конструкциях предложений. На более продвинутом уровне, можно студентам дать текст на русском языке, а затем попросить их выразить главную мысль на английском языке. Хотя родной язык может использоваться для понимания, но на уроке английского языка должен превалировать английский. Не только потому, что английский язык это язык, который они изучают, а еще и потому, что это их не родной язык. Когда мы приходим в класс нам нужно начать урок так, чтобы вызвать интерес у студентов, сразу вовлекая их в процесс. Совсем необязательно объяснять точно, что мы собираемся делать, особенно если мы хотим поддержать элемент удивления, сюрприза.

Сначала преподавателю следует привлечь внимание студентов. Некоторые хлопают в ладоши, привлекая внимание студентов, другие громко говорят «Thank you... now can I have your attention, please, or OK,... thanks... let's all face the front, shall we?» По мнению автора, значение имеет, как организовано раз-

мещение студентов в классе. Обычно, студенты сидят за столами вдруг за другом. В некоторых учебных заведениях, студенты размещаются в форме большого круга и место преподавателя среди них. Возможно размещение в виде подковы. Студенты, сидящие друг за другом, ограничены в действиях. Преподаватель всех видит, и студенты видят преподавателя. Все видят доску, проектор, компьютер и у преподавателя больше маневра. Джереми Хармер считает, что когда студенты размещаются по кругу, то у них и у преподавателя возникают ассоциации с Круглым Столом (The Round Table), описанный в английских и французских легендах о Короле Артуре (King Arthur). Круглый Стол был специально сконструирован так, чтобы не было споров по поводу того, кто самый важный за столом, включая и самого короля, когда все собирались за столом. Также и в классе, когда все сидят по кругу вместе с преподавателем, то все себя чувствуют равными. А при размещении класса в форме подковы, преподаватель часто занимает командную позицию. На мой взгляд, это звучит правильно, если речь идет о курсах иностранных языков, в небольших помещениях, где цель занятий попытаться научиться общению на языке.

Почти все дети в раннем возрасте овладевают языком практически без всяких усилий. Во многих уголках мира дети вырастают со знанием двух и более языков. Если, дети выезжают в другую страну, то они учатся в стране и выучивают еще один язык. Дети познают язык *подсознательно*. А можно ли студентов научить второму языку на подсознательном уровне, задается вопросом Джереми Хармер? Некоторые теоретики, главным образом, представитель прикладной лингвистики американец Стефен Крашен (Stephen Krashen) в 1980-х годах предложил различать два слова — овладение и изучение. Овладение языком происходит на подсознательном уровне и без тревог, а процесс изучения — на сознательном уровне, изучая и практикуя отдельные аспекты языка. Крашен предложил преподавателям сконцентрироваться на понятии овладение языком, а не изучении его, и чтобы роль преподавателя языка сводилась бы к правиль-

ному раскрытию языка, именно, понятийными средствами (т.е. язык, который студенты более или менее понимают). Современная практика преподавания языка – это прямой результат многочисленных споров и обсуждений не только по вопросу как научиться владеть языком или как изучить его.

В 90-х годах прошлого столетия имело место обсуждение лексического подхода (Lexical Approach) к составлению учебных программ на базе изучения лексических больших фраз – блоков (language chunks). Это могут быть идиомы или коллокации (collocations). Ученый лингвист Майкл Хэллидей (Michael Halliday) указывал на тенденцию говорить *strong tea* вместо *powerful tea*, хотя по смыслу они равны. Про «дождь» носители языка говорят *heavy*, а не *strong*. Англичане говорят *make yourself at home*. Норберт Шмидт (Norbert Schmidt), лингвист из Ноттингемского университета, предлагает пользоваться уже существующими готовыми словосочетаниями и не искать способы выражения мысли каждый раз, когда мы хотим что-то сказать на английском языке. В 70-х годах прошлого столетия пропагандировались такие методы как Silent Way (когда преподаватели говорили по-английски, а ответственность за понимание возлагалась на студентов), или Community Language Learning – изучение языка сообщества (когда двуязычный преподаватель помогает студентам перевести то, что они хотят сказать на своем родном языке, на язык, который они изучают). Но эти методы больше не используются. Среди множества идей и методов, которые появились за последние годы, есть такие, которые продолжают оказывать влияние на то, как нужно преподавать языки.

Метод **«грамматика-перевод» – grammar – translation**, который получил свое название в Германии в 1780-х годах, представлял идею краткого представления о грамматических правилах и о словаре, и затем предлагались упражнения на перевод, в которых им надо было использовать эти правила и слова. Сейчас этот метод в таком виде не практикуется. Но большинство изучающих язык как бы там не было, переводят в своих головах на разных стадиях, и они, да и мы, имеем возможность узнать

много об иностранном языке, сравнивая элементы иностранного языка с элементами нашего собственного родного языка. Однако полная концентрация на таком методе не дает возможность студентам получить ту исходную информацию на естественном языке, которая поможет им овладеть языком (поскольку они всегда ищут эквивалент на своем родном языке), и это лишает их возможности активизировать знания собственного языка. Если они всегда переводят на свой язык, то они никогда не смогут использовать иностранный язык для общения. Опасность такого метода заключается, если кратко, в том, что он дает понятие о языке, но не учит людей общаться на нем. Другой метод, аудио – лингвализм (**Audio-lingualism**) связан с грамматическими образцами, которые основаны на бихевиористских теориях изучения. Такой метод основан на предположении, при котором грамматические образцы английского языка, повторяются и заучиваются. Согласно таким теориям, чем больше учит студент, тем быстрее он вырабатывает привычку правильно реагировать на стимул, коим является вознаграждение; постоянное получение вознаграждения порождает автоматическую реакцию. Такое поведение связано с условными рефлексами. В этом случае в аудио-лингвистических классах студенты повторяют один и тот же грамматический образец с применением разных слов внутри образца в надежде на то, что этим самым способом они приобретут навыки хорошего английского языка. Аудио-лингвализм потерял популярность, поскольку толкователи утверждают, что изучение языка носит более уточненный характер, чем просто заучивание привычных форм. Например, студенты быстрее могут сказать свои собственные словосочетания, неважно слышали они их раньше или нет. Однако, интересно отметить, что «зубрежка» хором или индивидуальное повторение все еще считается полезным средством, особенно, для студентов низкого уровня знаний иностранного языка. Сейчас более привлекательным является метод PPP – Presentation, Practice and Production. На уроке преподаватель представляет контекст и ситуацию (например, описание чьих-либо планов на выходные или каникулы). И в контек-

сте, и в ситуации поясняется и демонстрируется новое значение и форма языка (например, «going to² future, например, He's going to visit the Hermitage Museum). Студенты практикуются в составлении предложений с «going to» (это называется controlled practice – и может включать элемент повторения). Затем студенты составляют свои предложения («Next week I'm going to see that new film») или о планах других «My cousin's going to buy a new car» и т. д. Этот метод широко используется во всем мире особенно при обучении простого языка на низком уровне. Но этим способом нельзя учесть способности студентов. Все это подводит к давно крутящейся мысли у преподавателей – учить общаться на языке, заучивание диалогов и т. д. Это связано с огромным объемом подготовки к урокам – находить, сочинять, диалоги. И сколько их нужно на один урок. А главное – востребовано ли это? Но это больше схоже с курсами, а не с вузами, где подразумеваются фундаментальные знания.

Обучение языку общения (Communicative Language Teaching) – это не только грамматические образцы, в которые вкраплены слова, но это еще и функции языка (language functions). Функция языка – это цель, которую необходимо достичь при письме или говорении. Пользуясь функцией языка, вы осуществляете акт коммуникации. Функция языка – это умение выразить мысль. Например, когда вы приглашаете кого-либо, вы же не говорите “ I invite you», а скажите что-либо, в этом роде «D'you fancy coming round for a meal?» или «Would you like to come to the cinema?», «What about coming to the cinema?», «D'you fancy coming to the cinema?», «How about a film?», «Are you on a film?». Во-вторых, студентам следует знать о правильном использовании языка, поскольку этот метод не только имеет отношение к языку как таковому, но и учит, как им надо уметь пользоваться.

Джереми Хармер, обращаясь к своему другу дирижеру, говорит спасибо небесам за новые разработки, новые технологии и новые толкования, которые держат нас в тонусе, благодаря им мы становимся лучше как преподаватели. И, дальше добав-

ляет, «конечно, мы не перестанем исследовать известные слова Т. С. Элиота, но даже если мы все же вернемся туда, откуда начали, будем считать, что такой путь пройден. Здесь Дж. Хамер имеет в виду Элиота, который будучи поэтом-авангардистом, относился к современному миру бунтарски. Центральной темой его творчества стал кризис духа. На становление Элиота заметное влияние оказали популярные в то время идеи об утрате человеком данных ему Богом духовных ценностей и самоопустошение, как следствие борьбы за выживание и погони за материальными ценностями.

*Что мы считаем началом, часто конец,
А дойти до конца означает начать сначала.*

Конец – отправная точка.

Мы будем скитаться мыслью

И в конце скитаний придем

Туда, откуда мы вышли,

И увидим свой край впервые.

Элиот писал: В моем начале мой конец – это перевернутый девиз Марии Стюарт «В моем конце мое начало».

А в заключение хочется привести слова сатирика Михаила Жванецкого, сказанных в одном из его интервью: «Без английского мы все равно не можем обойтись. Он везде лезет сам: инструкции к лекарством, аппаратам, Интернет, все новейшие сведения науки, всё – на английском языке. Английский все равно будет выучен, хочешь ты этого или нет! Значит, действительно, надо обратить внимание на русский!»

| Список литературы:

1. Jeremy Hamer, How to teach English,
2. Виниченко Н. В. Об эффективности коммуникативных игр, предназначенных для развития коммуникативной компетенции студентов в преподавании английского языка в неязыковых вузах, Сборник трудов по материалам II Международной научно-практической конференции 24 апреля 2015 г., сс.37–43, Королев, 2015г.

3. Пермякова С. П., Воеводина И. В. Кейс как способ мотивации студентов в изучении английского языка, Сборник трудов по материалам II Международной научно-практической конференции 24 апреля 2015 г. с.с. 108–113, Королев, 2015 г.

INHALTSREGIONALKOMPONENTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT REGIONAL COMPONENT AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

BAKUROVA Y. N.

*Bunin Yelets State University
Yelets, Russia*

Im Zusammenhang mit der zurzeit bestehenden Globalisierung sind Beherrschung von Fremdsprachen im Allgemeinen und insbesondere die Fähigkeit, die Heimatkultur den Trägern fremder Kulturen in ihrer Muttersprache vorzustellen, in der Gesellschaft gefragt. Es scheint zweckmäßig zu sein, Aufmerksamkeit auf die Inhaltsregionalkomponente beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht zu lenken, um das angegebene Ziel zu erreichen. Die Integration der Regionalkomponente in fachliche Inhalte und eine entsprechende Organisierung des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht werden es ermöglichen, die Fähigkeit, die Heimatkultur vorzustellen, bei Lernenden herauszubilden.

Schlagwörter: Inhaltsregionalkomponente, Fremdsprachenunterricht, Heimatkultur, regionale Spezifik, Dialog der Kulturen.

Es besteht zurzeit die Tendenz, das reiche Erbe verschiedenartiger Sprachen und Kulturen zu bewahren und zu entwickeln. Nach Artikel 128 Abs. 1 EGV leistet die Europäische Gemeinschaft einen Beitrag zur Entfaltung der Kulturen der Mitgliedstaaten unter Wahrung ihrer nationalen und regionalen

Vielfalt sowie gleichzeitiger Hervorhebung des gemeinsamen kulturellen Erbes [13]. In Deutschland sind auch regionale Fortbildungsveranstaltungen neben der zentralen Lehrerfortbildung vorgesehen [13], worauf ein besonderer Akzent derzeit liegt. Die von den Bezirksregierungen geplanten regionalen und von den Schulämtern geplanten lokalen Maßnahmen ergänzen das landesweite Programm [13].

Es werden zurzeit verschiedene Forschungen durchgeführt, die eine eingehende Untersuchung der Stellung des Fremdsprachenunterrichts in Europa und Russland umfassen, aber auch auf die Verwendung von Minderheiten- und Regionalsprachen in den europäischen und nicht europäischen Bildungssystemen eingehen. Es gibt außerdem regional erstellte Lehrwerke wie z.B. die regional erstellte DaF-Lehrwerkreihe *Lern mit uns*. S. Ünver hat sogar das Modell eines Wortschatzheftes für regional erstellte Lehrwerke angeboten [12].

Es werden auch Programme mit der Inhaltsregionalkomponente aufgestellt. Das GLOBE-Programm bietet z. B. einen regionalen und globalen Kontext sowie Kommunikationsstrukturen regional und national [10]. Im Rahmen des Lehrplans Geschichte für die Klassenstufe 7 von dem Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft erwerben die Schülerinnen und Schüler auf fachlich-inhaltlichem Gebiet Kenntnisse über wichtige Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen der regionalen, nationalen, europäischen und – in ausgewählten Aspekten – der außereuropäischen Geschichte [9]. Ergänzt werden diese Aspekte durch regional- und lokalgeschichtliche Themen [9].

Es zeichnet sich kein eindeutiges Muster in Bezug auf die Verwendung bestimmter Sprachen für gewisse Fächer ab [6]. Dem schließt sich die Frage an, auf welche Weise man das Streben im Bereich des Fremdsprachenunterrichts darauf richten könnte, die Verständigungsschwierigkeiten zu vermeiden, die durch die Unterschiede von Sprachen und Kulturen bedingt sind, indem man die Sprachbarriere in die Quelle der gemeinsamen Bereicherung der Kulturen und des breiten Kooperation-Dialogs verwandelt.

Insofern der Dialog der Kulturen das Wissen um die eigene Kultur und die Kulturen der Länder der zu erlernenden Sprache nach sich zieht, so steht die Frage im Raum, ob es notwendig und effektiv ist, die Regionalkomponente in den Fremdsprachenunterricht einzuschließen. Ich will also im vorliegenden Beitrag die Frage nach der Integration der Inhaltsregionalkomponente in den Fremdsprachenunterricht stellen.

Die Inhaltsregionalkomponente als Bestandteil der Sprechinhalte leitet Lernende dazu an, ihre Kulturidentität zu bekennen, und gibt ihnen den Grund dafür, die Heimatkultur mit ihrer regionalen Spezifik und einen Menschen dieser Kultur adäquat zu präsentieren. Die Aneignung des heimatkulturellen Erbes ist die Bedingung für die Bekennung von Lernenden ihrer eigenen Kulturidentität. Die Aktualität dieses Forschungsvorhabens wird auch durch den Bedarf an den Kriterien, die es ermöglichen, das Fertigniveau in diesem Bereich zu beurteilen, und durch den Bedarf an den Mustern entsprechender fremdsprachiger Unterrichtsstoffe im Rahmen eines interkulturellen Dialogs erklärt.

Noch Weber schlug die Bestimmungen über Einzigkeit von Kulturen, anderen Charakter der Tätigkeit und andere Aufgaben jeder Region vor [1].

Am Ende des 20. Jahrhunderts wurde die Bestimmung über die Notwendigkeit, Sprache und Kultur zusammen zu lernen, aktuell. Auf dieser Basis wurden kulturwissenschaftliche Ansätze zum Fremdsprachenunterricht wie linguolandeskundlich, linguokulturologisch, kommunikativ und soziokulturell entwickelt. Sie sehen es vor, kommunikative und soziokulturelle Kompetenz in ihrer Einheit zu fördern und zu entwickeln.

Etwa ab Mitte der achtziger Jahre bringt der interkulturelle Ansatz wieder stärker das kognitive Lernen in den Fremdsprachenunterricht zurück. Dies erklärt auch die verstärkte Beschäftigung mit universellen Themen und landeskundlichen Fragen und die Entwicklung regionaler Lehrmaterialien.

Es ist außerdem am Ende des 20. Jahrhunderts zunehmend zum Gegenstand kontroverser Diskussionen geworden, ob regionale

Varietäten des Deutschen (Dialekte, Regionalsprachen, nationale Standardvarietäten) Thema des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts sein können bzw. sein sollten. Von wissenschaftlicher Seite wird in jüngster Zeit vereinzelt die Berücksichtigung dialektaler bzw. regionalsprachlicher Themen gefordert [4, 5], zuletzt in stärkerem Maße auch die Thematisierung nationaler Standardvarietäten [11, 3]. Letztere finden tatsächlich auch in neueren DaF-Lehrwerken ebenso wie bestimmte regionale Standardvarietäten (z.B. Standardsprache mit leicht bairischer Färbung) Berücksichtigung [2]. In den letzten Jahren fand außerdem durch Aufnahme von österreichischem und schweizerischem Deutsch in Lehrwerke und Prüfungen eine gewisse Regionalisierung der DaF-Lehrwerke statt.

Da Europa und Russland Gebiete sprachlicher und kultureller Vielfalt sind, kommt der Förderung und Pflege all dieser Sprachen sowohl auf einzelstaatlicher als auf europäischer Ebene ein hoher Stellenwert zu. Gewisse Staaten setzen sich für die Verwendung der Regional- oder Minderheitensprache (n) als Unterrichtssprache ein und gewährleisten die offizielle Anerkennung der auf diese Weise erworbenen Qualifikationen. Nur wenige Regionen schreiben die Verwendung dieser Sprachen als Unterrichtssprache (für alle oder gewisse Fächer) in allen auf ihrem Sprachgebiet liegenden Schulen vor. Einige Staaten haben damit begonnen, diese Minderheiten- oder Regionalsprachen auch Nichtmuttersprachlern im Rahmen ihres Fremdsprachenunterrichts anzubieten. Eine der jüngsten Initiativen ist die Gemeinschaftsaktion für die Förderung und den Erhalt der regionalen und Minderheitensprachen und -kulturen [6].

Fremdspracheninstitute, die als Dienstleistungsunternehmen von der Nachfrage auf dem Markt abhängig sind, sollten jedoch gerade darauf achten, die Wünsche ihrer Kunden aufzugreifen, d.h. in diesem Fall regionale Varietäten in stärkerem Maße als bisher zum Unterrichtsgegenstand zu machen [2].

Die Hinwendung zu der Inhaltsregionalkomponente im Fremdsprachenunterricht ist aus dem Bestreben danach geboren, den Lernprozess der Realität näher zu bringen, indem man das

kulturologische Umfeld verwendet, was es voraussetzt, die soziokulturelle Kompetenz herauszubilden und zu entwickeln, die einem Individuum hilft, sich in verschiedenen Kulturtypen und den dazu in Relation setzenden kommunikativen Normen der Kommunikation zu orientieren, die Erscheinungen und Fakten der Kultur (einschließlich der Kultur der Sprachkommunikation) adäquat zu interpretieren und diese Orientierungspunkte zu benutzen, um die Strategien für Wechselwirkung bei der Lösung von persönlichen und anderen Aufgaben und Problemen bei der verschiedenartigen gegenwärtigen interkulturellen Kommunikation auszuwählen. Es ist offenbar, dass die praktische Umsetzung der modernen Tendenzen für die Entwicklung der Bildung, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit orientiert ist, die ihre kulturelle Identität bekennt und im Geiste von Toleranz und Freundlichkeit gegen andere erzogen ist, mit dem Problem der Integration der Regionalkomponente in den Lernprozess ganz direkt verbunden ist. Bezüge zu wesentlichen regional- und lokalgeschichtlichen Ereignissen, Entwicklungen oder Personen fördert die regionale Identität der Schüler und soll ein immanenter Bestandteil des Unterrichts sein [8].

Aufgrund der Besonderheiten des Faches «Fremdsprache» kann der ganze Komplex der Bildungsziele (die Führung des Erkenntnis-, Entwicklungs-, Erziehungs- und Lernprozesses) mit seiner Hilfe realisiert werden, was auch die Integration der im kulturologischen Umfeld genommenen Regionalkomponente in die fachlichen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts voraussetzt. Eine besondere Bedeutung kommt dabei schulstandortbezogenen regionalspezifischen Unterrichtsinhalten zu [7].

Das in dem alltäglichen Bewusstsein verbreitete Schubladendenken an psychologisches Erscheinungsbild und Kultur verschiedener Völker hat immer einen wertmäßigen, schätzenden Charakter und ist irgendwelchen Vorstellungen von den Besonderheiten seines eigenen Volkes und seiner Kultur bewusst oder unbewusst zugeordnet. Die moderne Philosophie akzeptiert, dass jede Nation die für sie spezifischen psychischen

Züge und Eigenschaften hat, deren Gesamtheit durch die Begriffe von Mentalität der Nation und Nationalcharakter bezeichnet wird, die sich in einer Nationalkultur ausdrücken und gebrochen werden. Es gibt dementsprechend die Notwendigkeit, die Erscheinungen und Züge einer fremden Kultur, eines fremden Volkes unter dem Gesichtswinkel der kulturellen Traditionen und Werte seines eigenen Volkes zu betrachten und einzuschätzen. Das Fehlen daran ist einer der Gründe, infolge deren das Unverständnis zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen entsteht. Es ist möglich, das Unverständnis mit Hilfe der Erschließung von Psychologie, Charakter des Volkes durch die Beschreibung seiner Individualität im Vergleich mit ebensolchen Charakteristiken eines anderen Volkes zu überwinden. In diesem Zusammenhang scheint es angebracht zu sein, solche fachlichen Inhalte für den Fremdsprachenunterricht vorzuschlagen, die es ermöglichen würden, die Fertigkeit herauszubilden, die regionale Spezifik der Heimatkultur mit Fremdsprachenmitteln auszudrücken.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, sich nach der Regionalkomponente zu richten, die sich dadurch ausprägt, dass die regionale Inhaltsspezifik in Sprechinhalte integriert wird, was im kulturologischen Umfeld betrachtet wird und es ermöglicht, die Kultur des Heimatlandes und des Landes der zu erlernenden Sprache im Vergleich zueinander zu erkunden.

Die Integration der Inhaltsregionalkomponente in den fremdsprachigen Unterricht ermöglicht, bei den Lernenden durch eine Fremdsprache es zu entwickeln, die Heimatkultur im Verkehr mit den Trägern fremder Kulturen vorstellen zu können.

Es ist unmöglich, die Bildungsziele wie soziokulturelle und kommunikative Kompetenz zu erreichen, ohne es bei Lernenden zu entwickeln, ihr Land, ihre Kultur in Verhältnissen einer fremdsprachigen interkulturellen Kommunikation vorstellen zu können. In diesem Zusammenhang scheint es aktuell zu sein, den fremdsprachigen Unterricht im kulturologischen Umfeld zu organisieren, insofern nur es die Lernenden dazu vorbereitet, den interkulturellen Dialog zu führen. Solches Umfeld kann wiederum

nur durch die Einführung der Regionalkomponente in die Ausbildungsinhalte geschaffen werden, die die Möglichkeit gibt, die regionale Kultur an Herz und Sinn der Vertreter einer fremden Kultur zu bringen und es dabei auf hohem Niveau zu machen. Man kann in jeder regionalen Kultur die spezifischen Züge zum Vorschein bringen, die bei der Formung des regionalen Charakters und der Mentalität eine besonders wichtige Rolle spielen. Gerade diese Züge determinieren regionale Verhaltens-, Weltbild- und Welteinschätzungsbesonderheiten.

Die vorzuschlagende Vorgehensweise mit der Anwendung der Inhaltsregionalkomponente kann in allen Bildungseinrichtungen in jeder Stufe in einer beliebigen Region nach einer gewissen Anpassung der theoretischen Bestimmungen an die existierenden äußeren und inneren Voraussetzungen und ihrer praktischen Auffüllung im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz gebracht werden. Die Inhaltsregionalkomponente kann in einem verschiedenen Umfang in den Lernprozess integriert oder abhängig von Lern- oder Studienzielen sogar sein Grund werden.

Ein kommunikativ orientierter DaF-Unterricht sollte sich vom Prinzip der Lernortorientierung und dem Prinzip der Vermittlung rezeptiver Fähigkeiten leiten lassen. D.h. zum Beispiel, dass die Lerner natürlich nicht mit allen denkbaren regionalen Varietäten des Deutschen konfrontiert werden dürfen, sondern zu allererst mit denen, die ihnen eine Teilnahme auch an einer regional begrenzten Alltagskommunikation rund um ihren Wohnort ermöglichen. Freiburger Lerner sollten daher vorrangig die Freiburger Regionalsprache und angrenzende alemannische Dialekte kennenlernen [2].

Die Möglichkeit, regionalbedeutsame Redegegenstände auf verschiedenen Niveaus variabel zu besprechen, ermöglicht es, diese Vorgehensweise in allen Stufen zum Einsatz zu bringen.

| *Literaturverzeichnis:*

1. Вебер А. Избранное: Кризис европейской культуры. – Университетская книга. Санкт-Петербург, 1998. – 565 с.

2. Baßler, H., Spiekermann H. (2001), Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. *Linguistik online* 9, 2/01 [Online unter <http://www.geo.autokaffee.com/roterFaden/roterFaden.htm>.. 19. Januar 2015].

3. Hensel, Sonja (2000), «Welches Deutsch sollen wir lehren?» *Zielsprache Deutsch* 31 (1): 31–39.

4. Hirschfeld, Ursula (1999), «Phonetische Merkmale des Sächsischen und das Fach Deutsch als Fremdsprache». In: Skibitzki, Bernd / Barbara Wotjak (eds.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache: Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen: 109–120.

5. König, Werner (1997), «Phonetisch-phonologische Regionalismen in der deutschen Standardsprache. Konsequenzen für den Unterricht «Deutsch als Fremdsprache'». In: Stickel, Gerhard (ed.): *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin/New York: 246–270.

6. Kurzfassung. *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa* (2001), Brüssel: Eurydice.

7. Lehrplan Englisch. Klasse 5 bis 12 (2006), Shanghai: Deutsche Schule Shanghai.

8. Lehrplan für das Gymnasium. *Geschichte* (1999), Thüringer Kultusministerium.

9. Lehrplan *Geschichte* für die Klassenstufe 7 (2003), Saarbrücken: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft.

10. Lernen mit GLOBE. GLOBE als roter Faden im Unterricht [Online unter www.linguistik-online.de/index.html 18. Januar 2015].

11. Takahaschi, Hideaki (1999), «Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache». *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 31: 109–123.

12. Ünver, S. (2004), *Notwendigkeit und Nutzen eines Wortschatzheftes ausgehend von einer Analyse der DaF-Lehrwerkreihe Lern mit uns*. Hacettepe Universität Ankara: Dissertation.

13. Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (1998), Bericht der Kultusministerkonferenz vom 10.03.1998. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

К АСПЕКТАМ НЕВЕРБАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ЗУЕВ М. Б.

ФГБОУ ВПО «Сочинский государственный университет»
Сочи, Россия

Для основной цели увеличения уровня межкультурного взаимопонимания необходимо обращать особое внимание на специфические области коммуникации в целях повышения эффективности межкультурного общения.

Ключевые слова: личностное понимание, взаимопонимание сторон, глобализационные тенденции, культурный аспект.

TO THE ASPECTS OF NONVERBAL CROSS- CULTURAL COMMUNICATION

ZUEV M. B.
Federal state budgetary educational institution of the higher education
«Sochi State University»
Sochi, Russia

For a main objective of extension of level of cross-cultural mutual understanding it is necessary to pay special attention to specific areas of communication for increasing of efficiency of cross-cultural communication.

Keywords: personal understanding, mutual understanding of the parties, globalization tendencies, cultural aspect.

Кросс-культурные коммуникации, которые часто называют межкультурными, хотя первые и имеют немного другой смысл, тем не менее, охватывают область изучения общения людей разных национальностей, культур, вероисповеданий, мировоззрений, рассматривают ситуативность поведения людей и способы преодоления недостатка иноязычного тезауруса и личностного взаимопонимания сторон в повседневных и деловых отношениях. Не будем описывать всю историю конвергенции и дивергенции языковых взаимоотношений народов, попытаемся разобратся хотя бы в возникновении повышенного интереса к взаимопониманию людей, возникшей в наше время.

Во время «холодной» войны экономики США и стран Западной Европы были вполне самодостаточными, так как существовал биполярный относительный баланс между Западом и Востоком. В последнее десятилетие XX в. ситуация в корне изменилась, стали ломаться старые политические, экономические и культурные барьеры. Экономика большинства стран стала преобразовываться в сторону глобализационных тенденций. Таким образом, интерес к кросс-культурной коммуникации изначально находился в сфере интересов правительств и крупных компаний, которым просто жизненно необходимо было стремление к расширению взаимосвязей на международной арене. Потребовались специалисты, не только владеющие иностранными языками, но и умеющие вести деловые переговоры различных уровней с практическим, полным пониманием культурных нюансов партнеров по бизнесу.

Существует несколько параметров аспектов межкультурной коммуникации, которые могут восприниматься по-разному людьми разных культур. Они могут включать в себя высокий или низкий контекст понимания представителей другой культуры, т.к. контекст понимания является наиболее важным культурным аспектом, который чрезвычайно сложно определить носителю определенной традиции. Идея контекста в культуре была выдвинута антропологом Т. Эдвардом [1]. Уровень культуры делится на две основные группы: условно высокий и низкий контексты

культуры аудитории. Возьмем пример тематики занятий преподавателя на начальных и старших курсах профессионального направления. В первом случае уровень культуры будет условно низким, так как необходим большой справочный материал, во втором случае – условно высоким, из-за отсутствия необходимости разъяснения терминов и понятий предмета, а также ориентированности аудитории.

Для основной цели повышения уровня межкультурного взаимопонимания необходимо обращать особое внимание на специфические области коммуникации в целях повышения эффективности межкультурного общения. Эти конкретные области разбиты на три подкатегории; невербальные, устные и письменные аспекты общения. [2]

Невербальный аспект включает в себя все: от визуального контакта и мимики до более дискретных форм выражения, таких как анализ окружающей обстановки, атмосфера встречи и т. д. Сложность состоит в том, что зрительный контакт предполагается как основной ключ для взаимопонимания между людьми, а он значительно отличается по смыслу между представителями различных культур. В Америке и Европе визуальный контакт во время общения интерпретируется как интерес собеседника и честность. Люди, избегающие прямого взгляда при разговоре воспринимаются в негативном свете, в сокрытии информации и не заслуживают, как правило, доверия. Однако, на Ближнем Востоке, в Африке и Азии прямой зрительный контакт воспринимается как неуважение и даже оскорбление собеседника. Люди, которые избегают открытого взгляда, рассматриваются как уважительные и обходительные. Мимика лица имеет свой собственный язык и универсальна во многих культурах, считается, что существует не более десяти базовых смысловых выражений лица. [3]

Не менее важное место в невербальном общении занимают наши жесты, которые условно могут быть разбиты на: жест-эмблема, жест-иллюстратор и жест-регулятор, что реципиентом через свой «культурный адаптер» воспринимается на личностное

отображение факта общения. [4] Пример жеста-иллюстратора – V пальцами – один из самых узнаваемых символов в мире; пример жеста-иллюстратора – загибание/разгибание пальцев при устном счете. Жесты-регуляторы выступают как способ передачи смысла через жесты (поднятие руки вверх указывает на определенный вопрос/желание высказаться). Но, жест-регулятор может иметь различные значения в разных культурах (круг из пальцев в Америке означает ОК, в Японии этот жест символичен для денег, во Франции передает крайне низкую оценку состоятельности).

Такие двигательные действия человека как принятие определенной позы, мимика и жесты являются невербальными средствами общения не только среди носителей одного языка и культуры, но и оказывают значительную помощь в решении задач межкультурного общения. Исследования показывают, что только 7% информации воспринимается реципиентом вербально, 38% объема данных человек воспринимает при помощи интонации. Оставшиеся 55% приходятся на невербальные виды общения. Язык тела – это результат подсознательных импульсов, тактики несознательной мотивации поведения, – его трудно имитировать, а доверия у собеседника жесты вызывают больше, чем слова. Мы, как и животные, подчиняемся таким же биологическим законам, которые контролируют наши реакции, жесты, действия, «язык жестов».

Жест (от лат. *gestus* – движение тела) – знаковое и смысловое движение или действие человеческого тела, т.к. несет предпосылки и передачу определенной информации. Исследователями были выделены основные виды жестов – это эмблемы (определяющие социальную группу), иллюстрации (функции указания, акцента, ритмики и т.п.), адаптивные (успокоительные, снижающие напряжение), регулятивные (контроль за атмосферой беседы), аффективные (служат для выражения эмоций и чувств). [5]

Естественно, что различные народы со своей культурой национальными языками отличаются между собой и по интерпретации языка невербального общения. Одни жесты, имеющие чет-

кий подтекст и общепризнаны среди одной нации, у носителей других культур могут выступать в нулевом или противопоставленном экспоненте. Давно замечено, что южные народы имеют наиболее сильную жестикуляцию, выражают свои эмоции оживленнее, прибегая к помощи мимики и жестов. Например, итальянцы, восхищаясь красотой женщины, выражают свое отношение пятью способами, а мексиканцы в течение нескольких минут диалога совершают на 70% больше телодвижений, чем, например, норвежцы.

Сложно ответить на все вопросы невербального коммуникативного характера и употребления делового английского этикета для глобальной межкультурной и кросс-культурной компетенции. Также, возникают дополнительные вопросы относительно того, какие навыки невербального межкультурного общения приобретаются и воспитываются в области менеджмента и бизнес-курсы английского языка в колледжах и университетах, где английский преподается как первый язык, или как использовать для обучения case-study метод в неанглоязычной стране, такой как Россия? Как лучше направить обучающихся так, чтобы они могли приобрести основы межкультурной коммуникации на английском языке и навыки общения для кросс-культурной и коммуникативной компетенции, как личностные, так и профессиональные в современном глобализованном мире?

| *Список литературы:*

1. Edward T., Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. Keio Communication Review. 2012. No. 24. P. 1.

2. Hans Köchler (ed.), Cultural Self-comprehension of Nations. Tübingen: Erdmann, ISBN 978–3771103118, Final Resolution, 2008. P. 142.

3. Teather. D., Language Socialization and the Linguistic Anthropology of Education. Encyclopedia of Language and Education, No 2 (8, Springer), 2008. P. 1.

4. Cameron. R.S., The application of a strategic management

model to the internationalization of higher education institutions. Higher Education, No 29 (4), 2005. P. 421–422.

5. Пол Экман, Уоллес Фризен. Изд-во: Питер. ISBN: 978–5-49807–643-0. 2010. С. 276.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В ПОНИМАНИИ КОНТЕКСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ПЕТРОВА Ю. А.

*Ростовский государственный экономический университет
Ростов-на-Дону, Россия*

Главной целью в коммуникативном процессе является понимание людей, т.е. понимание контекста. Культура занимает центральное место во всех типах контекстов. Понимание контекстов подразумевает под собой, то, что человек знает эти культурные значения, связанные со временем, местом, человеком и обстоятельствами. Многие исследователи определяют основную роль преподавателя как «движущую силу» в овладении культурными знаниями среди учащихся языкового образования.

Ключевые слова: коммуникация, культурный контекст, язык.

THE INTERACTION BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE IN THE UNDERSTANDING OF THE CONTEXT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

PETROVA Y. A.
*Rostov State University of Economics
Rostov-on-Don, Russia*

The main goal in the communicative process is the understanding of people, i.e. understanding of the context. Culture takes a central part in all kinds of context. The understanding of context implies the fact that a person knows these cultural values, connected with time, place,

person and circumstances. Many researchers define the main role of the teacher as driving force in mastering cultural knowledge among pupils in language education.

Keywords: communication, cultural context, language.

Тема преподавания и обучение культуре были предметами множества интересов среди преподавателей иностранных языков, что послужило основанием для написания большого числа работ, посвящённых исследованию «роли культуры в процессе обучения иностранному языку» в течение последних четырех десятилетий. Для углубленного анализа данного вопроса следует изучить труды Г. Морена, «Стремление к преподаванию иностранных языков» / *Commitment to the teaching of foreign languages* (1983); Ф. Гриттнера «Перспективы движения в иноязычном образовании» / *A perspective on movements in foreign language education* (1990); Д. Брагава «Приоритет учебного плана: Глобальный императив и его метаязык» / *Priority Curriculum: The global imperative and its metalanguage* (1991). В последние годы различные профессиональные ассоциации предприняли значительные усилия по созданию образовательных стандартов культуры (Standards, 1996; AATF, 1995). Тем не менее, на сегодняшний день, существует несколько критических обзоров литературы. В некоторых отношениях это не удивительно, потому что обучение культуре не является исключительно прерогативой преподавателей иностранных языков. Наоборот, данный вопрос отражает весьма междисциплинарный характер; вклады в решении данного вопроса пришли из множества дисциплин, таких как: психология, лингвистика, антропология, межкультурная коммуникация и т. д.

Методика, предложенная К. Ланге [3; 139–177], Крамшем (1993) [12], Н. Силей (1994) [16], дает определение изучения культуры, которое отражено в трех фундаментальных процессах обучения: (1) исследования учащихся и «их собственной культурой»; (2) открытие взаимосвязи между языком и культурой, и (3) изучения эвристики для анализа и сравнения культур. Мета-осо-

знание и кросс-культурные сравнения лежат в основе культуры педагогики, что обеспечивает возможность взаимодействия, где «представители принимающей культуры могут распространять свою собственную эпистемологию, свой собственный способ мировидения» на обучающихся [10; 228]. Более двадцати лет назад, Робинсон-Стюард (1978) отмечал в своих исследованиях, что именно средства определяют цели; если цель заключается в понимании людей, это подразумевает «эмоциональный личный ответ» на реальных людей [15; 435].

Таким образом, главной целью в коммуникативном процессе является понимание людей, т.е. понимание контекста. В своих исследованиях М. Байрам (1988) утверждает, что язык не имеет никакой функции, не зависящей от контекста, в котором он используется, таким образом, язык всегда относится к культурному контексту. Этот культурный контекст определяет языковые модели, которые используются, при объединении отдельных лиц, в определенных обстоятельствах и в определенное время и определенном месте. Такое сочетание элементов всегда имеет культурное значение, которое влияет на использование языка [2; 15–31]. С. Б. Хит (1986) утверждает, что большинство человеческих взаимодействий основаны не столько на людях, имеющих общие глубокие познания друг друга, а на их понимании контекста, в котором происходит общение. Понимание контекста подразумевает под собой, то, что человек знает эти культурные значения, связанные со временем, местом, человеком и обстоятельствами. Это понимание, в свою очередь, предписывает языковое поведение, соответствующее этим обстоятельствам. В сущности, нет необходимости знать человека, для того чтобы общаться с ним, единственное что важно, так это понимание контекста. Центральная и повторяющаяся тема в обсуждении контекста является представление о смысловых структурах, связанных со временем, местом, человеком и обстоятельствами [7].

В. Б. Гудьякунст и Я. Я. Ким (1992) утверждают, что существует два типа контекстов, которые играют важную роль в межкультурном общении. Внешний контекст относится к различным местам,

где происходят взаимодействия людей [5]. Например, два человека обращаются друг с другом в более формальной обстановке в офисе, чем, если бы они встретились и общались на улице. Культура рассматривает рабочее место как более формальную и профессиональную обстановку, а не социальную зону. Внешний контекст несет в себе социальное значение в большем масштабе, то есть способы, в которых особая культурная группа конструирует различные параметры человеческого взаимодействия и общения. Внутренний контекст, с другой стороны, относится к культурным смыслам, в которых люди сами вступают во взаимном общении. Внутренний контекст создает условия для понимания или непонимания между людьми разных культур. Так в исследованиях Т. Холла (1976), отмечается множество культурных вариаций, которые влияют на то, как люди воспринимают ситуации и друг друга. Например, «диапазон общения» зависит от того, как далеко коммуниканты стоят друг от друга во время разговора; сколько времени они готовы потратить на общение друг с другом и т. д. [6].

Для того чтобы проиллюстрировать эти концепции, мы можем рассмотреть языковой класс в качестве параметра и изучить способы использования языка. Основой внешних факторов является социальное отношение к процессу образованию, в целом, и какие модели представляют собой соответствующее поведение в работе преподавателя и студентов в учебном процессе. Другим внешним фактором является способ преподавания второго языка и отношение к знанию второго языка в обществе. К внутренним контекстуальным факторам относятся такие явления, как – мотивы, интересы, и понимание студентов и преподавателей, как основных носителей поведенческих качеств отражающихся в образовательном процессе, в целом, а также в использовании второго языка, в частности.

В течение последних сорока лет произошли важные изменения в том, как преподаватели языков рассматривают контекст. Основным вопросом являлось взаимодействие языка и культуры в процессе обучения. В 1960-е годы, многие исследователи

и преподаватели иностранных языков полагали, что понимание контекста имеет решающее значение для изучения языка, что послужило основанием для создания различных программ обучения за рубежом и моделирование культуры в образовательном процессе. В 1970-е годы произошел сдвиг в сторону когнитивно-ориентированной модели в области образования, что привело к значительному спаду внимания к роли контекста и опыта в процессе обучения [4; 469–493]. С 1980-х годов до настоящего времени, большое внимание было направлено на контексты преподавателей иностранных языков, что представляло собой попытку «контекстуализировать» (то есть, создать возможность для изучения смысла в среде обучения) [14]; [4]. Программы обучения за рубежом, обмен студентами в период образовательного процесса, становятся все более популярными, как в России, так и за рубежом, с целью создания реального культурного контекста и полного погружения в языковую среду.

С 1990-х был широко применен, коммуникативный подход. Поскольку он описывает ряд очень общих принципов, основанных в понятии коммуникативной компетенции как цели обучения второму иностранному языку, и коммуникативная программа и методологии как средства достижения этой цели, таким образом, коммуникативное преподавание языков продолжает свое развитие. Текущая коммуникативная теория и практика преподавания языка опирается на ряд различных образовательных парадигм и традиций. Различные источники ведут к разнообразию трактовок, что позволяет сделать вывод о не существующем едином или согласованном наборе практик, которые характеризуют текущее учение коммуникативным навыкам языка. Скорее всего, преподавание с целью обучить учащихся коммуникативным навыкам языка сегодня относится к набору в целом согласованных принципов, которые могут применяться по-разному, в зависимости от контекста обучения, возраста и уровня учащихся, а так же их цели обучения, и т. д. [9].

Множество исследователей определяют основную роль преподавателя как «движущую силу» в овладении культурными зна-

ниями среди учащихся языкового образования. Г. Х. Хьюз (1986), отмечает, что преподаватель должен быть философом, географом, историком, филологом и литературным критиком [8; 162–169]. По словам Х. Б. Олтмена (1981), преподаватель выполняет функцию «квалифицированного разработчика коммуникативной компетентности в классе», «диалектолог», «объясняет ценностную составляющую, а так же несет функцию «коммуникативного аналитика» [1; 11–13]. Роль преподавателя заключается в способности проявлять качества образовательного социолога, по мнению Р. Клейсассера [11; 373–83]. Кэйн (1991), в своем труде «Таксономия Культурных Целей Исследований» [13; 191], отмечается, что преподаватель должен быть антропологом и этнографом, межкультурным педагогом, и, конечно, сравнительным социолингвистом, определяющим входы и выходы культурно-лингвистического изменения.

Таким образом, в современном мире все более очевиден, тот факт, что культура занимает центральное место во всех типах контекстов, указанных авторами и исследователями в нашей статье. Это не сам контекст, который изменяет использование языка или модель поведения между действующими лицами, вступившими в коммуникативный процесс, а смысл, связанный с этим контекстом, и этот смысл определяется культурой. Поэтому крайне важно для студентов изучающих иностранный язык, проявлять больший интерес в изучении культуры. Обучающиеся должны знать и понимать, как «читать» контекст. Это говорит о том, что обучение языку должно обеспечивать возможность для студентов, подвергаться воздействию, или еще лучше, «погружаться» в культуру, с целью получения навыков в определении культурных смыслов времени, места, человека и обстоятельств.

| *Список литературы:*

1. Altman, H.B., What is second language teaching. In J. E. Alatis, H. B. Altman, & P. M. Alatis (Eds.), *The second language classroom: Direction for the «80s*. New York: Oxford University Press, 1981.

5–19p.p.

2. Byram, M., Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture, and Curriculum*, 1,1988. 15–31p.p.

3. Crawford-Lange, L. M. & Lange, D., Doing the unthinkable in the second-language classroom: A process for integration of language and culture. In T. V. Higgs (Ed.), *Proficiency: The organizing principle*. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1984. 139–177p.p.

4. Edwards, V., &Rehorick, S., Learning environments in immersion and non-immersion classrooms: Are they different? *The Canadian Modern Language Review*, 46, (3), 1990. 469–493p.p.

5. Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y., *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York, NY: McGraw-Hill., 1992.

6. Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday, 1976.

7. Heath, S. B. (1986). *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. CA: California State Department of Education.

8. Hughes, G. H., An argument for culture analysis in the second language classroom. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986. 162–169p.p.

9. Jack C. Richards J. C., *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 2006.

10. Jurasek, R., Using ethnography to bridge the gap between study abroad and the on-campus language and culture curriculum. In C. Kramsch (Ed.), *Redefining the boundaries of language study*. Boston: Heinle&Heinle, 1995. 221–251p.p.

11. Kleinsasser, R. C., A tale of two technical cultures. *Teaching and Teacher Education*, 9, (4), 1993. 373–83.p.

12. Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1993.

13. Lange D.L., &Paige R. M., *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*, Information Age Publishing, 2003. 191p.

14. Moos, R. H., & Trickett, E., Classroom environment scale manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1987.

15. Robinson-Stuart, G. & Nocon, H., Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 80, (4), 1996. 435p.

16. Seelye, N., Teaching culture: Strategies for intercultural communication, 3rd ed., Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1994.

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И УЧЕТ РАЗЛИЧИЙ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ

**АНИОЛ А. В., МИНЯЕВА М.В,
МОГОЛЦЫКОВА С. В.**

*Московский университет имени Витте
Москва, Россия*

В статье рассмотрены проблемы коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку и важность учета различий британского и американского вариантов английского языка. Отмечены специфические черты различных вариантов английского языка и целесообразность их изучения в университетском курсе неязыковых специальностей в условиях ограниченного времени, отводящегося в учебных планах на эту дисциплину.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение, британский английский, американский английский, предлоги, глаголы.

COMMUNICATIVE-BASED LEARNING ENGLISH CONCERNING THE DIFFERENCES BETWEEN BRITISH AND AMERICAN DIALECTS

ANIOL A.V., MINYAEVA M.V., MOGOLTSYKOVA S.V.

Moscow Witte University

Moscow, Russia

The article deals with the problems of communication-based learning a foreign language and the importance of taking into account differences in British and American English. The article shows some specific features of different variants of the English language and the feasibility of their study in the university course on the terms of a limited time for this discipline in the curriculum for non linguistic specialties.

Keywords: communicative-based learning, British English, American English, prepositions, verbs.

Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку требует, чтобы студенты могли уверенно использовать его для практических целей общения. Важно научить их ориентироваться в англоязычной среде и принимать адекватные коммуникативные решения в самых разных ситуациях. При этом важно определять конкретные условия и учитывать различия существующих вариантов английского языка, культурных, исторических и национальных особенностей его носителей. Особенно это важно при общении с носителями языка, для которых он является родным. Несущественным это представляется при общении с людьми, для которых английский не является родным, и которые используют его в качестве языка межкультурного общения [3].

Наиболее распространенными и важными для изучения являются собственно британский и американский варианты английского языка. С течением времени и формированием отдельно проживающих больших общностей людей, образованием государств, некогда единый английский язык разделился на несколько видов: американский, канадский, австралийский и др. У каждого из них есть свои специфические особенности, приобретенные со временем [1].

Английский, который изучаем мы, так называемый нацио-

нальный стандарт, — это язык образованного населения центра и юго-востока Англии. К специфическим чертам британского английского можно отнести более строгие грамматические правила, более отчетливое произношение и большое число интонационных образцов. Как всем известно, англичане следуют языковым законам, с трепетом относятся к своему культурному наследию и вековым традициям. Они испытывают гордость по отношению к своему родному языку и не видят особого смысла в его упрощении и изменении [2].

Очень часто возникает вопрос о том, стоит ли изучать столь сложный в грамматическом и лексическом плане британский английский язык, которому в настоящее время противопоставляется более легкий вариант американского английского.

В отличие от британцев, американцы легче относятся к упрощению своего языка, в результате чего, процесс изменения американского английского идет более быстрыми темпами.

Стоит отметить, что одной из ярких особенностей современного разговорного языка американцев стало обозначение класса предметов или явлений одним из слов этого класса. Данное явление в языке носит название синекдоха.

Например, в качестве обозначения всех хищных птиц американцы используют «hawks», что означает «ястребы», а всех жуков принято называть «bug» (жук, клоп).

Еще одна важная сфера английской лексики, которая в настоящее время активно используется в таких областях, как литература, кино, телевидение, музыка — это сленг. Собственно, на него приходится значительная доля общего лексикона современного американца. В XXI в. активно проходит процесс распространения сленговой лексики в литературной сфере. Это является одной из характерных черт американского английского. Не так давно сленгом считались такие распространенные слова и выражения, как *of course*, *to take part*, *to get up*, *lunch*.

Вдобавок ко всему прочему, сейчас в английском языке идет активный процесс изменения норм утверждения и отрицания, отличных привычных для нас вариантов. Вместо «yes» даже бри-

танцы стали применять «уеа». Более того, зачастую англичане на канадский лад используют не «уеs», а «уар»; не «по», а «поре».

К тому же, в американском варианте английского языка иначе выглядят и имена собственные. Так, развита практика использования уменьшительных форм как самостоятельных. Это проявляется не только на разговорно-бытовом уровне, но и в официальной среде. Ярким примером могут послужить некоторые имена бывших глав США: Джеймс Эрл Картер было сокращено до Джимми Картер, а Уильям Джефферсон Клинтон – до Билл Клинтон и т. д.

Нужно также отметить, что изначально не было различий у американского и британского вариантов английского языка. В XVII в. американский язык имел довольно серьезные различия в зависимости от региона и социальной группы его носителей. Однако сейчас язык в США не имеет такой дифференциации.

Отметим основные отличия этих двух видов английского языка, на которые стоит обратить внимание обучающихся.

Фонетические различия, когда одинаковые по написанию слова читаются по-разному. К примеру, слово «advertisement» (обозначающее «объявление, реклама») в США звучит [ˈædvɜːrtəzmənt], а в Британии – [ədˈvɜːt smənt]. Или слово «schedule» (расписание) в Америке произносится как [ˈskedjuːl], а в Британии – с начальным шипящим.

Возможен и обратный вариант: слова, произносящиеся одинаково, пишутся по-разному. Британские слова «colour» (цвет) и «tyre» (шина) пишутся в американском английском как «color» и «tire».

Существуют слова, которые имеют различное, но весьма схожее написание. К примеру: британское «raise» (поднимать) пишется американцами как «rise»; термин «mathematics» (математика) в Британии сокращают как «maths», а в Америке – «math».

К тому же, иногда одни и те же слова в британском и американском вариантах языка могут иметь разные значения: «torch» в Великобритании обозначает «фонарь», а в Америке данное

слово понимается как «факел»; «biscuits» для британцев означает «печенье», а для американца – «кексы» и т. д.

Однако зачастую британцы и американцы пользуются разными словами для обозначения одного и того же, что можно объяснить различием культур и традиций стран, многообразием местных выражений и диалектов. Например: слово «фамилия» в британском варианте звучит как «surname», а в американском – «last name». Таких примеров существует множество.

Существует мнение, что американцы стремятся сделать слова короче, чем в классическом британском варианте. Это частично верно, однако, есть весьма большое количество слов, которые в американском языке длиннее, чем их аналоги в британском. Примером могут служить английское «lift» (лифт), которое в Америке пишется «elevator», или британское «flat» («квартира»), в американской версии – «apartment».

Одно из важных отличий британского английского от американского – грамматика. В основном, это различия в обозначении единственного или множественного числа. В Америке принято для обозначения конкретной страны применять единственное число, а в Великобритании в таком случае используется множественное. Отсюда различия в употреблении форм местоимений и глаголов.

Аналогичная ситуация возникает при использовании слов, которые обозначают обобщающие понятия. К примеру, слова «авиалинии» и «полиция» американцы употребляют в единственном числе, а британцы – во множественном.

Порой в американском и британском английском различаются способы применения некоторых предлогов (to, at, in, on) и форм глаголов, что зачастую связано с исключением из предложения некоторых вспомогательных глаголов американцами.

Существуют также и различия в синтаксисе и пунктуации в данных вариантах английского языка. Например, британцы на письме при вежливом обращении не ставят точку в сокращении Mr, Mrs или Dr, в отличие от американцев. В Америке принято использовать двойной апостроф, в Британии одинарный.

Кроме всего прочего, значительные различия в американской и британской речи существуют не только из-за различного произношения звуков, но и из-за тональности речи, которую американцы в отличие от британцев практически не меняют в разговоре.

Следует отметить, что многие лексические различия объясняются частыми заимствованиями американского английского из языков индейцев и, из испанского языка [5].

Помимо того, разница двух вариантов английского заключается в использовании времен глаголов. Например, в Америке вместо Present Perfect можно употребить Past Simple, а отказ от Perfect Tenses в разговорном варианте языка является столь обычным явлением, что его можно считать грамматически верным. Так фраза: «Did you go see „Redheat“ with Arnold?» считается в Америке абсолютно верной, хотя по правилам нужно использовать Perfect: «Have you seen...?», или в разговорной форме: «Seen „Redheat“ yet?» [6, 7].

Именно иммигранты, главным образом, не употребляют в речи времена группы Perfect, ввиду отсутствия совершенных времен в их языках. В то время как каждый американец применяет именно Perfect, это обусловлено тем, что другой выбор может сделать фразу неграмотной или непонятной.

В своей речи американцы в основном пользуются вспомогательным глаголом will, вместо shall, однако сейчас will вытесняется разговорной формой going to – gonna.

Данная тенденция является общей для английского языка. В усложненной системе глагольных времен, которая сменила бинарную временную систему древнеанглийского языка, противопоставляющую настоящее – будущее время прошедшему, наблюдаются две серьезных перемены. Первая выражается во все более широком применении длительных форм типа I am eating (я ем (в данный момент)) за счет простых форм типа I eat (я ем (вообще)). Данное изменение может быть объяснено желанием придать действию, описываемому глаголом, больше динамики и реалистичности, и этим оно отличается от других современ-

ных тенденций в языке, в основном стремящихся к экономичности и краткости языкового выражения.

Второе изменение выражается в более обширном применении длительных форм глагола *go* (идти) для описания ближайшего будущего. Например, во фразе «We are going to write» (Мы сейчас будем писать) вместо «We will write» (Мы будем писать). Глагол *go*, раньше чаще всего означавший *walk* (идти пешком) в настоящее время настолько лишился своего исходного, традиционного значения, что его можно применять в качестве вспомогательного глагола при самом себе, как в выражении «We are going to go a long way» (Мы собираемся пройти долгий путь).

Помимо прочего, в американском разговорном английском языке открыто прослеживается тенденция постепенного вытеснения формы третьего лица *does* формой первого и второго лица *do*, что относится и к отрицательной форме глагола.

Данная тенденция проявляется и в британском варианте английского языка, как пример можно привести строчку из песни группы «The Beatles» – «She's got a ticket to ride, and she don't care» (У нее уже есть билет для поездки, но ей все равно). Однако литературной нормой по-прежнему считается применение глагола *does* в третьем лице [4].

Большинство грамматических особенностей американского варианта английского языка не имеют в современном английском статуса нормативных, в то же время возрастание роли американского варианта языка объясняется местом, которое занимают США в современной экономической, научной и культурной жизни и, прежде всего, деятельностью средств массовой информации.

Иностранцы во всех языковых школах мира изучают английский язык, который носители языка называют *Course Book English* (язык учебников). Это стандартный, общий английский, единый для всех вариантов языка. В нем отсутствует та насыщенность и колорит, который отличает носителей языка друг от друга и от тех, для кого он не является родным. Английские жаргонизмы, эпитеты, метафоры, фразеологизмы свои в каждом вариан-

те языка. Освоить их или английскую мелодику и фонетику – значит перейти на новый, более совершенный этап, приблизиться к уровню понимания английского как родного. Эта задача практически недостижима для большинства иностранцев, однако, далеко не все ставят ее перед собой. В современном мире английский язык играет роль средства коммуникации для связи людей разных национальностей главным образом друг с другом, а не с носителями языка.

В настоящее время наблюдается ситуация возникновения и закрепления общего универсального варианта английского языка, собравшего крупицы различных языков. По сути, именно этот язык, а не американский или британский вариант, и есть язык международного общения. Очевидно, что он легче для изучения и восприятия. С одной стороны, у него нейтральная окраска. С другой стороны, он удобнее, так как не надо затрачивать больших усилий, пытаясь приблизиться к «чисто британскому» или «чисто американскому» произношению.

Существует также так называемый «международный язык бизнеса», который невозможно отнести ни к американскому, ни к британскому, ни к какому-то другому варианту языка. Это профессиональный язык, имеющий конкретный, весьма определенный набор терминов, которые используют представители данной сферы деятельности. Вместе с освоением профессии идет и овладение языком бизнеса, так как в большинстве бизнес-школ обучение идет на английском языке. Ему можно обучиться и на специальных курсах делового английского языка (Business English, Executive English). Базовая составляющая таких курсов одинакова для всех англоязычных стран. Поэтому нет особых различий в степени владения языком для занятий в этих учебных заведениях различных стран [8–10].

Таким образом, вопрос о необходимости изучения различных вариантов английского языка должен решаться в связи с целями коммуникативного обучения иностранному языку. Для переезда в США необходимо изучить американский вариант английского, для путешествия в Австралию неплохо было бы

познакомиться с австралийским вариантом языка, и так далее. Однако изучать следует, так называемый «правильный язык». Подавляющее большинство преподавателей и лингвистов в Российской Федерации считают, что именно британский английский является таковым, а конкретно, та составляющая, именуемая «принятым стандартом». Правильный английский также необходим для освоения других диалектов и вариаций языка. Специалист, владеющий классическим английским, всегда будет востребован в любой сфере экономики и бизнеса, и при необходимости довольно легко сможет освоить любой другой вариант языка.

| Список литературы:

1. Аниол А. В. Межкультурная коммуникация и ее роль в процессе обучения бакалавров и магистров //Вестник Московского университета им. Витте. Образовательные ресурсы и технологии. 2014 №4, С.54–61.

2. Аниол А. В. Языки и культуры на исторической карте мира //Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: материалы международной научно-практической конференции 3 декабря 2015 года / под ред. Ю. С. Руденко, Н. А. Рыбаковой, Э. Р. Гатиатуллиной. [Электронное издание]. – М.: ЧОУВО «МУ им. С. Ю. Витте», 2016. С. 264- 270.

3. Аниол А. В. Проблемы коммуникативно-ориентированного обучения студентов иностранному языку: межкультурный аспект // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе. Сборник трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. Москва, 2015. С. 12–18.

4. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка. – М.: Дрофа, 1999. – 288с.

5. Аракин В. Д. История английского языка. – М.: Физматлит, 2003. – 272 с.

6. Глебова Т. И., Аниол А. В. Проблемы межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка // Наука и обще-

ство в эпоху технологий и коммуникаций: материалы международной научно-практической конференции. – М.: «МУИВ», 2016. С. 312–317.

7. Евдокимов М. С., Шлеев Г. М. Краткий справочник американско-британских соответствий. – М.: Флинта, 2000. – 96 с.

8. Красикова Т. И., Васина Н. В. Коммуникативные аспекты языка и культуры // Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам III Международной научно-практической Интернет-конференции 18 декабря 2015 г.–М.: Издательство «Научный консультант», 2016.– с. 374–377.

9. Красикова Т. И. Некоторые принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе // Вопросы региональной экономики. 2010. Т. 3. №3. С. 91–95.

10. Миняева М. В., Моголцыкова С. В., Аниол А. В. Некоторые лингвистические аспекты глобализации // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: материалы международной научно-практической конференции. – М.: «МУИВ», 2016. С. 346–353.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

БОНДАРЕНКО Т. Н.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассматриваются фонетические выразительные средства в английских и немецких рекламных текстах, которые служат для реализации такого прагмаречевого качества рекламы как интенсивность.

Ключевые слова: фонетические средства, реклама, звуко-

подражание, аллитерация ритм.

PHONETIC SIGNIFICANT MEANS FACILITIES IN ENGLISH AND GERMAN ADVERTISING TEXTS

BONDARENKO T. N.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow Region
«University of Technology»
Korolev, Russia*

This article deals with phonetic significant means facilities in english and german advertising texts that are intended for realization of such pragmatic speech quality of advertising as intensity.

Keywords: phonetic means, advertising, sound imitation, alliteration, rhythm.

В настоящее время реклама проникла во все сферы современной жизни. Коммерческая, политическая, социальная реклама в значительной степени формирует информационное пространство вокруг нас. Однако следует отметить, что для России это новый вид деятельности, не имеющий обширного опыта теоретических исследований и практических наработок. В этой ситуации необходимо не просто учитывать, но и тщательно изучать знания, приобретенные в этой сфере другими народами.

Принимая во внимание политическое и экономическое положение России в настоящий момент, а именно тесное сотрудничество с западными странами и, как следствие, большой приток импорта и открытие филиалов учреждений этих стран в нашей стране, необходимость грамотных рекламных компаний возрастает. Крупные корпорации стремятся везде придерживаться своей корпоративной философии и формировать единый образ фирмы и товара на всех рынках. В данной ситуации существенную помощь может оказать специалист, знакомый с особенностями рекламы на языке оригинала.

В настоящей работе выбрана для исследования реклама

товаров и услуг широкого спроса на двух языках: английском и немецком. На этих языках говорит коммерческий и финансовый мир. Реклама, создаваемая в англо- и немецко-говорящих странах, давно прошла стадии примитивного развития и отличается изощренностью используемых средств. Основная задача рекламиста — вызвать у читателя интерес, наиболее полно использовать так называемый механизм целенаправленного рекламного воздействия.

Чем изобретательнее автор использует стилистические средства, чем органичнее и целесообразнее подчиняет их специфике рекламы, тем эффективнее ее воздействие на читателя. Разумеется, такое употребление выразительных средств не может служить самоцелью: оно должно не отвлекать от информации, а привлекать к ней. Образность в рекламе необходима лишь тогда, когда она помогает раскрыть сущность объекта. Эмоциональный образ облегчает восприятие и приближает к читателю рекламируемый товар.

Слово может быть стилистически нейтральным и может содержать только объективную информацию. Это так называемая нейтрально информативная функция речевых единиц: содержание высказывания не выходит за пределы обычной констатации фактов.

Но чаще всего реклама не только информирует читателя, но и формирует у него яркий, четкий рекламный образ через систему образительно-выразительных средств языка. В объективную информацию, как правило, привносится дополнительное, имеющее субъективную направленность (информация относительно сообщаемых фактов). Она образуется, главным образом, за счет стилистически окрашенной лексики и синтаксиса, позволяющие создать конкретно чувственный образ рекламируемого объекта, эмоционально оценить факты, о которых идет речь.

Рекламный образ, создаваемый при помощи образительно-выразительных средств, динамичен, подвижен. На протяжении всего рекламирования он обычно меняется. Язык рекламы постоянно требует обновления, так как выразительные средства

«изнашиваются», «срабатываются», и, быстро распространяясь, начинают воспроизводиться механически. В результате стирается образность, а значит, снижается убедительность рекламы.

Одним из прагмаречевых качеств, которые реализуют, главным образом, качество интенсивности рекламы, являются фонетические выразительные средства, поскольку звуковое оформление текста напрямую связано с такой прагмаречевой характеристикой текста как интенсивность.

Звукоподражание.

Число звукоподражательных слов в языке невелико и они не относятся к разряду частотных единиц; это обстоятельство не в последнюю очередь позволяет использовать оноματοпеические средства с целью привлечения внимания к тексту. В рекламных объявлениях звукоподражательные слова применяются в нескольких случаях;

а) для имитации звуков, производимых рекламируемым товаром (чаще всего бытовыми приборами, радио- и фототехникой), например:

– Die ssssssit-Kamera.

Sie führt das Objektiv aus: Sssit.

Macht automatisch belichtete Bilder: Sssit... sssit...in 36 Sekunden. Sie spannt, transportiert den Film: Sssit... und spult ihn sogar zurück.

Ssssssit. (реклама фотокамеры)

– Das Saugmobil

Wendig auf großen Rädern.

Ein Griff und er ist zur Hand. Ein «Klick» und der Staubschlauch sitzt...

(реклама пылесоса).

– «Psssst» shampoo – (название шампуня, выпускаемого в аэрозольной упаковке).

– Meow mix, (названия корма для кошек).

Звукоподражания, соотносящиеся со свойствами рекламируемых товаров, могут служить основой для образования экспрес-

сивных неологизмов, сохраняющих ономапопеическую сущность. Наглядными в этом отношении являются приводимые ниже тексты:

– Das neue KELLOGG'S – Frühstück:
Es cruncht nach Mais, Honig und Erdnüssen.

CRUNCH!

CRUNCHY NUT CORN FLAKES

Bleiben crunchy in der Milch (реклама кукурузных хлопьев).

При рассмотрении звуковой стороны оформления текста как приема повышения уровня интенсивности раздражителя, в качестве которого выступает данный текст, нельзя оставить без внимания явление нагнетания в тексте слов или элементов определенного звукового строя для создания образных впечатлений. Причем, одним из слов, участвующих в этом приеме, является вербальный товарный знак. Например:

– Was wir noch sagen wollten:

Gin... Cin... Cinzano.

– Der beste Cinzano ist ein kühler Cinzano.

Cin... Cin ... (реклама вермута).

Неоднократное повторение в тексте «Cin» [tSin] создает звуковое впечатление звона бокалов.

– «Schhhhhhhweppes»

Телевизионная реклама пива «Schhhhhhhweppes» использует сходный прием: звуковой символизм необходим для создания эффекта шипения пены пива.

Повторение сочетаний звуков, встречающихся в названии товара или его родовидовом обозначении, не создающее какого-либо определенного образа, используется в рекламных текстах довольно широко и, несомненно, служит усилению интенсивности воздействия на реципиента. Приведем несколько примеров:

– Wer DRUM dreht, hat seinen eigenen Geschmack (реклама табака).

– Philips SL. Die unglaubliche Glühbirne (реклама электроламп).

– Revlon. Revolutionary (реклама косметики).

- True Treasure (реклама магазина мехов).
- Radian-B Radiates Relief (реклама лекарства от астмы).

Гай Кук выделяет еще один способ языкового оформления рекламного текста, который достигается «при помощи схождения» между названием товара или одним или несколькими слогами другого слова, что делает возможным слияние двух слов, причем название товара становится морфемой (значимой частью) более длинного слова: «Cosmeau. Neauvember 1990» на корешке журнала Cosmopolitan, рекламирующего Eau Perrier, или следующий более объемный пример рекламы Linn Motor Group:

Linndividual Linngineering Lintelligent LinnvIRONMENTAL
Linntensive care AdrenaLinn Linnvestment Linn Motor Group
[18.C.101].

Фонологический параллелизм.

Характерной чертой фонетического оформления рекламных текстов является фонологический параллелизм, находящий свое выражение в аллитерации и рифме. Обе названные формы фонологического параллелизма широко используются в рекламных объявлениях. Приведем несколько примеров применения фонологического параллелизма:

Аллитерация.

- Viele Bauherren bauen ins Blaue (реклама строительной фирмы).
- März macht Mode (реклама трикотажа)
- Vittel weckt Ihr vitales Ich (реклама минеральной воды)
- Leitbild in Leistung und Linie (реклама автомобиля)
- SHAPERS-up. Slims-down. Smooths-out. (реклама крема)
- Cool... Calm... and Collected. Continental Airlines (реклама авиакомпании)

Рифма.

Мужская рифма.

- Rund um die Uhr
Rundum Velour (реклама трикотажа).
- All plump, no clump (тушь для ресниц 2000 Calorie).
- Star light, star bright (ювелирный магазин Sacks Fifth Avenue).

Женская рифма.

- Erst mal eine Echte dreh`n
...und dann gelassen weiterseh`n (реклама табака).
- Korn mit Beere gibt sich die Ehre (реклама напитка).
- So nötig wie die Braut zur Trauung
Ist BULRICH SALZ für die Verdauung (реклама желудочного лекарства).
- You sly littel kitten.
Now we know why you lost your mitten (реклама бриллиантовых колец).

– Caring for your hearing (реклама слуховых аппаратов Scrivens).

- Don't miss the vital title (реклама журнала Women on Top).
- Bazuka that Verruca´ (реклама геля Bazuka).

Неточная рифма.

- Everest. Fit the best (реклама окон и дверей).
- It may be a detail but it`s a Chantelle (реклама нижнего белья).
- It`s dynamic. It`s dramatic (украшения от Jean Vitau).
- Aus Original wied diginal (реклама сканеров).

Рифмованные заголовки и лозунги, а также небольшие рекламные тесты не только привлекают внимание читателей, но и легко запоминаются. Это свойство рифмованных фраз чрезвычайно важно для осуществления рекламного воздействия, т. к. вместе с незатейливыми «стихами» запоминаемся, как правило, и название товара.

В качестве одного из типов фонологического параллелизма можно рассматривать парные сочетания слов, представляющие собой как фразеологические единицы, так и модулированные образования. Примерами могут служить следующие фрагменты

рекламных текстов:

– Sherry Dry Sack. Einzigartig in Hülle und Fülle (реклама напитка).

– Neu: Philips 660 Pocket Memo auf Schritt und Tritt dabei (реклама радиоаппаратуры).

– Schon vor dem Waschen:

Löst wirklich Dreck & Fleck (реклама моющего средства).

Ассонанс.

Прием созвучия гласных звуков, особенно в неточной рифме, присуще рекламе в той же степени, что и фонетические свойства.

– Curve & Curl` (тушь для ресниц от Max Factor).

– Video Visits` (набор видеокассет)

– Nokia Phone! Nock out price! (реклама телефонов)

– Zweitehand Computerland (сетевой компьютерный магазин)

– Ausfüllen, Ausschneiden, Aufkleben und ab geht die Post.

Ритм.

Периодическая повторяемость ударения или количества звуков ощущается любым слушателем, но различить стихотворный размер под силу только знающему человеку.

Размер – это способ организации звукового состава, определяется числом ударений или слогов. Рекламные лозунги часто демонстрируют ритмическую повторяемость, например:

/ x / x / x /

Mum Roll/ette pro/tects you/best.

Этот рекламный лозунг отличается четким хореическим размером.

Еще несколько примеров:

– Don`t delay – do it today! (травяная диета).

– Bringing the world into your home (набор видеокассет).

– It`s nice to fly with friends (авиакомпания City Flyer Express).

– It`s raining, it`s pouring.

Mum, the telly's boring!
We've fun'n'games
For the dullest of days (реклама детских игр)

– Reihenweise

Wahnsinnspreise (реклама салона кухонной мебели).

Приемы аллитерации и ритма часто используются для сочетаний названий марки автомобиля и торговой марки фирмы. Например, Ford Fiesta и Buick SKYLark (два хорея) (Пример по книге Гая Кука «Дискурс рекламы» [18]).

Завершая беглый обзор фонетических средств, повышающих уровень интенсивности раздражителя психики, в качестве которого в рассматриваемом случае выступает рекламный текст, отметим, что все перечисленные фоностилистические приемы в их различных проявлениях служат, в первую очередь, средствам создания экспрессивности текста – качества, которое, несомненно, способствует повышению уровня интенсивности раздражителя – текста.

| *Список литературы:*

1. Cook G. The Discourse of Advertising. London, New York Routledge, 1992, pp. 270.

2. Козлова С. П. Прагматический аспект рекламы в прессе ФРГ. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.,1988. 216 с.

3. Кузнецова Г. Н. Прагматическая маркированность текста рекламных объявлений. Сборник научных трудов, выпуск 356 МГПИИЯ им. М. Тореца. М.,1990 с.578

4. Tanaka K. Advertising Language. London. 1994 pp.295

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕЧИ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

ПЕТРОВА С. Ю.

*Ростовский государственный экономический университет
Ростов-на-Дону, Россия*

Способы передачи синтаксических особенностей авторского стиля при переводе. В центре внимания – переводческие трансформации членения и объединения предложений. Материалом для компаративного исследования послужил роман современного американского писателя Джона Грогэна «Марли и я. Жизнь и любовь с самой ужасной в мире собакой».

Ключевые слова: синтаксические особенности, синтаксические замены, переводческие трансформации.

SYNTACTIC MEANS OF SPEECH IN ASPECT OF TRANSLATION

PETROVA S. Yu.
*Rostov State University of Economics
Rostov-on-Don, Russia*

Ways of transferring syntactic features of author's style in translation. In the spotlight – translation transformation partitioning and combining sentences. Material for comparative studies

provided novel contemporary American writer John Grogan Marley and me. Life and love with the worst dog in the world».

Keywords: syntactic features, syntactic substitution, translation transformation.

В переводоведении обращение к теоретическим вопросам лингвистики текста определяется практическими потребностями перевода. Так, лингвостилистический анализ художественного текста в переводческой практике является стандартной процедурой на этапе предпереводческого анализа и ставит целью выделение релевантных для перевода лингвосемантических элементов текста. К ним относятся, в частности, лексические и грамматические особенности авторского стиля.

В настоящей работе нам хотелось бы привлечь внимание лингвистов к способам передачи синтаксических особенностей авторского стиля при переводе. Мы намеренно не рассматриваем синтаксические замены, обусловленные несовпадением грамматического строя исходного и переводящего языков [4, 193] – переводческие трансформации, применяемые в этом случае, описаны во всех основных учебниках и учебных пособиях.

В центре нашего внимания – переводческие трансформации членения и объединения предложений, применение которых четко не регламентировано в теории перевода и зависит исключительно от интенций переводчика. Материалом для компаративного исследования послужил роман современного американского писателя Джона Грогэна «Марли и я. Жизнь и любовь с самой ужасной в мире собакой» [3] и его перевод на русский язык, выполненный А. Кошкודהевой [7].

Творчество Дж. Грогэна практически не изучено. В плане содержания Дж. Грогэн следует традиции отказа от захватывающей фабулы, больших идей, высоких смыслов и сверхличных ценностей, что в целом характерно для литературы второй половины XX века [5, 5]. История, рассказанная Дж. Грогэном, автобиографична. Этим фактом, в частности, объясняется высокая эмоциональность романа. Повествование ведется от лица жур-

налиста, что во многом определяет язык произведения – роман написан хорошим литературным языком и содержит книжные слова, характеризующие речь повествователя.

Особое место в арсенале художественных средств романа занимают синтаксические средства речи. Для языка романа Дж. Грогэна характерно использование длинных сложносочиненных и сложноподчиненных предложений с причастными и герундиальными конструкциями. Отнесение особенностей синтаксиса романа, передающего стиль авторского мышления к особенностям идиостиля, ставит перед переводчиком задачу его воссоздания при переводе.

В переводе романа широко представлены различные виды синтаксических замен, в частности, случаи синтаксической компрессии, выполняемой как стандартная в практике перевода «разбивка сложного предложения с несколькими придаточными на два или большее число предложений более простой структуры [4, 194]. Приведем несколько примеров переводческих решений этого типа.

1. We threw on shorts and T-shirts and opened the front door, Marley bounding out ahead of us, overjoyed at the prospect of a late-night car ride.

Мы быстро влезли в шорты, натянули футболки и вышли из дома. Марли прыгал перед нами, радуясь перспективе совершить ночную вылазку на машине.

Первый пример иллюстрирует членение сложного английского предложения на два самостоятельных предложения в переводе.

2. A few weeks later, at ten o'clock on a Sunday morning, I walked Marley to the same store to buy a Miami Herald, and again we were approached, this time by two young women, teenagers really, who both looked strung out and nervous.

Через несколько недель в десять часов утра в воскресенье, когда я прогуливался с Марли до того же магазина за газетой Miami Herald, к нам снова подошли, на этот раз две девушки, скорее подростки. Было видно, что они напряжены и нервничают.

Переводчик выполняет членение предложения подлинника на два предложения в переводе с заменой типа синтаксической связи.

Другим способом перевода на синтаксическом уровне, который широко применяется при переводе романа, является объединение двух или нескольких предложений в одно.

1. We quickly ruled out a boarding kennel. He was too young, too wired, too rambunctious to be cooped up in a pen twenty-three hours a day.

Мы сразу же исключили приют для собак: Марли был слишком молодым и буйным, чтобы сидеть взаперти в клетке двадцать три часа в день.

Основанием для объединения предложений при переводе послужило наличие смысловой причинно-следственной связи между смежными предложениями оригинала.

2. В другом примере, переводчик применяет средства синтаксической компрессии, объединяя при переводе ранее независимые предложения средствами сочинительной связи.

Her bag was packed and sitting on the front porch, ready to go. She held car key in her hand as if she could not wait to escape.

На крыльце стояла ее собранная сумка, а в руке она держала ключ от машины, будто не могла дожидаться момента, когда ей разрешат уйти.

Рассмотрение трансформаций членения и объединения при переводе не позволило выявить какой-либо устойчивой тенденции, лежащей в основе стратегии перевода. Выбор способа перевода на синтаксическом уровне носит, как правило, произвольный характер. То же замечание касается пунктуационных средств, участвующих в актуальном членении предложения.

Some of the objects he grabbed were small enough to conceal, and this especially pleased him – he seemed to think he was getting away with something.

Некоторые из вещей, которые он хватал, отличались настолько малым размером, что полностью помещались в его пасти. Это доставляло ему особенное удовольствие: он думал, что сможет

скрыть свое преступление.

Авторский знак тире заменяется в переводе на двоеточие, функции которого во многом не совпадают. Заметим, что игнорирование синтаксиса и пунктуации, отражающей стиль мышления автора, является общей проблемой в практике перевода. Сошлемся в этом отношении на суждение А. Н. Султановой, которая обращает наше внимание на необходимость учитывать случаи использования пунктуации, обладающей собственной семантикой. Игнорирование того факта, что пунктуация оказывается тесно связанной с личностью автора и стилем его мышления, утверждает А. Н. Султанова, приводит к искажению идиостиля автора при переводе» [6, 114].

В норме, характер сочетания переводческих трансформаций в структуре действий переводчика определяется функцией переводимой единицы и характером стоящих перед ним прагматических задач. Членение предложения при переводе с английского языка на русский – оправданное средство при переводе газетно-информационных сообщений с английского языка, для которых характерно употребление длинных предложений [1, 206].

Что касается замены типа синтаксической связи, членения или объединения предложений в художественном переводе, подобные трансформации способны исказить авторский идиостиль в переводе. Искажение авторского стиля мышления может определяться также другой особенностью художественного перевода – представленностью личности переводчика в тексте перевода. Как показывает исследование Н. И. Герасимовой, переводчик, работающий в художественном переводе, обладает собственным идиостилем, который проявляется в форме особых предпочтений в выборе средств перевода и определяет «почерк переводчика» [2, 47]. Применение переводческих трансформаций членения или объединения предложений, продиктованных, в лучшем случае, причинами стилистического характера, способны усилить свойство континуальности текста или, напротив, придать повествованию более динамичный характер, характеризуя в первую очередь тот способ представления действительности,

который характерен для стиля мышления самого переводчика.

| Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975.
2. Герасимова Н. И. Идиостиль переводчика: нормативный аспект перевода // Ученые записки. Ростов-на-Дону: Изд-во РГЭУ, 2010. – с. 45–51
3. Грогэн Дж. Марли и я. Жизнь и любовь с самой худшей в мире собакой (Перевод А. Кошкодаевой). – М.: Хорошая книга, 2007.
4. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2008.
5. Попова И. М., Хворова Л. Е. Проблемы современной литературы. Курс лекций. Тамбов, 2004.
6. Султанова А. Н. Пунктуационно-графические средства как элемент идиостиля // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции/Ростов н/Д, 2015. – С. 112–115.
7. Grogan J. Marley & Me. – London, 2005.

ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА

САМАРСКАЯ С. В.

*Ростовский государственный экономический университет
Ростов-на-Дону, Россия*

Статья посвящена проблемам обучения бакалавров неязыковых специальностей письменным формам делового общения в условиях интеграции современной России в мировое сообщество. В статье рассматривается актуальность изучения деловой корреспонденции как составляющей курса «Деловой ино-

странный язык». Особое внимание уделяется таким особенностям официально-делового стиля, как стандартизованность и регламентированность, которые необходимо учитывать при обучении деловому письму. Также рассматривается роль когнитивной и эмоциональной информации, содержащейся в тексте делового письма.

Ключевые слова: письменные формы делового общения, официально-деловой стиль, обучение письменной речи, когнитивная и эмоциональная информация.

LEARNING THE BASIS OF BUSINESS ENGLISH CORRESPONDENCE AT UNDERGRADUATE STUDIES

SAMARSKAYA S. V.

*Rostov State Economic University
Rostov-on-Don, Russia*

The article deals with the problems of training of Bachelors in Economics written forms of business communication in the context of integration of modern Russia in the world community. The article discusses the importance of studying business correspondence as a part of the course «Business Foreign Language.» Particular attention is paid to the peculiarities of official style as standardizing and regimentation that should be considered studying business correspondence. Also the role of cognitive and emotional information contained in the text of the business letter is examined in this article.

Keywords: written forms of business communication, business correspondence, official style, cognitive and emotional information.

Расширение международных связей с иностранными государствами, установление контактов с зарубежными бизнес партнёрами, создание совместных предприятий и фирм привлекло внимание к обучению иностранным языкам как средству делового и профессионального общения. В современную эпоху глобализации и интернационализации общественной жизни умение

общаться на иностранном языке в деловых кругах, полноценно участвовать в переговорах, заключать сделки, вести переписку высоко оценивается руководством и имеет значение для профессиональной реализации современной личности.

В учебных программах современных экономических вузов деловой иностранный язык рассматривается как неотъемлемая составляющая высшего образования, включающего такие направления в области экономики как национальная и региональная экономика, государственное и муниципальное управление, антикризисное управление, экономика и управление на предприятиях (по отраслям), финансы и кредит и другие. Согласно Государственному стандарту высшего профессионального образования для экономических специальностей по дисциплине «Иностранный язык», бакалавр-экономист должен обладать коммуникационной готовностью, определяемой умением опосредованного и непосредственного общения на одном из наиболее распространенных иностранных языков, что позволит ему легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности [3].

Важной составляющей курса «Деловой иностранный язык» является изучение деловой корреспонденции, что предполагает овладение деловым подъязыком в его письменной форме. Осуществление деловых связей между бизнес-партнерами требует практических знаний основных структурных моделей деловых писем, свободного владения речевыми штампами, характерными для русского / английского / немецкого / французского и др. деловых подъязыков.

Сегодня деловую переписку можно вести, не выходя из кабинета, т.к. появление интернета максимально облегчило процесс коммуникации как устной, так и письменной. Но с увеличением возможностей прямого общения, деловая корреспонденция не утратила своего значения. Наоборот, основная функция делового письма – быть необходимым документом при осуществлении деловых связей, переговорах, заключении контрактов и дипломатических конвенций – полностью сохранилась и полу-

чила дальнейшее развитие.

Деловая корреспонденция представляет письменную форму официально-делового стиля общения, который используется при формулировании нормативных актов, регулирующие отношения между людьми, учреждениями, государствами. Официально-деловой стиль – наиболее стабильный и стандартизированный среди других. Для него характерна официальность и безличность, императивность и регламентированность. Но, несмотря на это постоянно эволюционирует, под влиянием социально-исторических сдвигов в обществе, его глобализации и интернационализации. В области международной деловой корреспонденции ведётся огромная работа по синхронизации и гармонизации деловых стандартов (американский, английский, общеевропейский): утвердившиеся жанры делового письма постоянно обновляются и обогащаются, появляются новые жанры и жанровые разновидности: так называемое мотивационное письмо, сопроводительное письмо, письма, связанные с благотворительностью и спонсированием, рекламные письма.

Своеобразие деловой корреспонденции, которое необходимо учитывать при обучении письменной деловой речи, состоит в следующих основных характеристиках:

- жанры и жанровые разновидности деловой корреспонденции имеют свою собственную структуру и свой набор реквизитов, характеризуются специфическими устойчивыми выражениями и речевыми клише;

- переходные явления (совмещение стилистических черт делового стиля с другими стилями) имеют место в определенных жанрах деловой корреспонденции (деловые письма полуоличного характера, рекламные письма и др.); диффузия делового стиля с другими функциональными стилями проявляется на лексическом, морфологическом, синтаксическом и текстовом языковых уровнях [2].

При обучении письменной деловой речи, нужно исходить, прежде всего, из жанровой принадлежности данного делового письма, поскольку именно конкретный текст воплощается

в уникальной структурной модели и реализуется посредством специфического комплекта реквизитов и устойчивых выражений. Коммуникативным заданием текста делового письма является установление и поддержание контакта, сообщение актуальной информации. Контакт осуществляется через конкретных людей, но это контакт деловых партнеров, а, следовательно, свои отношения они строят по строгим правилам делового партнерства.

Несмотря на то, что в деловой переписке когнитивная информация играет решающую роль, эмоциональная информация также значима. Текст делового письма открывается ритуальной формой приветствия, в которой содержится важная эмоциональная информация, хотя на первый взгляд, может показаться, что применение чисто формальных приветственных оборотов не служит передаче чувств от источника к реципиенту. При контактах людей могут возникать разные эмоции от доброжелательных до агрессивных. Языковые средства – формулы вежливости – своего рода сигналы доброжелательных эмоций, говорящих о том, что к партнёру хорошо относятся, уважают его деятельность и его лично. Таким образом, формальные приветственные обороты служат фундаментом стабильных положительных эмоций.

Для этих же целей служат формулы вежливости, включаемые в основной текст письма (I would be grateful if you could ..., I would like to receive ..., We are interesting in... and we would like to know...), а также формулы прощания (With best regards and hope for cooperation ..., We are always glad to provide you with a service ..., I look forward to further good and mutually beneficial relationship...) [1].

Формулы вежливости создают позитивное обрамление когнитивной информации, содержащейся в письме, а объективность этой информации обеспечивается определенными лексическими средствами (терминами и тематической лексикой), а также номинативностью стиля. Официально-деловой вариант письменной речи включает в себя большое количество застывших оборотов речи, не имеющих однако статуса фразеологиз-

мов, поскольку они не являются общезыковыми (We are writing to enquire about..., We are able to confirm to you..., We regret to inform you that...) [1].

Мнения и суждения выражаются с помощью лексики с оценочной семантикой в рамках письменной литературной нормы (highly undesirable ..., a very favourable impression..., being incompetent/ incompetent ...).

Плотность информации в деловом письме повышена за счёт передачи количественных данных цифрами и общезыковых сокращений. Пассивные конструкции встречаются в разделах, близких к научному стилю: в технологических описаниях, при обсуждении правовых норм.

Высокая стандартизованность и регламентированность текстов деловой корреспонденции позволяет установить определенный запас языковых средств (слов /терминов/, выражений, конструкций), составить перечень композиционных моделей – образцов деловых писем, знание которых максимально облегчает ведение деловой переписки, позволяет наиболее полно решать вопросы делового и профессионального общения.

| Список литературы:

1. Деловой английский для студентов-экономистов: Учебное пособие. / Под ред. М. Н. Макеевой. М.: Форум, 2008. 184с.
2. Самуэльян Н. А. Настольная книга секретаря-референта. Контракты, деловая корреспонденция, документация на английском и русском языках. М.: «Издательство Менеджер», 2000. 240 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 «Экономика». Приказ Минобрнауки России от 21 декабря 2009 г. М-Министерство образования РФ, 2000-29 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

ТКАЧЕНКО И. Н.

*Ростовский государственный экономический университет «РИНХ»
Ростов-на-Дону, Россия*

Письменная форма делового общения имеет свои особенности и предполагает разнообразие видов служебных документов, без которых ни одно предприятие не может существовать. Умение правильно строить письменное взаимодействие определяется уровнем культуры специалистов и влияет на формирование имиджа компании. Развитие этикета в письменном деловом общении способствует повышению управленческой культуры и интеграции духовных ценностей.

Ключевые слова: письменное деловое общение, предприятия, офисные документы, управленческая культура, умения.

THE FORMATION OF SKILLS OF WRITTEN BUSINESS COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY OF ECONOMICS

TKACHENKO I. N.

*Rostov State University of Economics
Rostov-on-don, Russia*

Written form of business communication has its own characteristics and involves a variety of types of office documents without which no one enterprise can exist. The skill to build written interaction is determined by the level of specialist's culture and affects the forming of company's image. The development of etiquette in written business communication enhances management culture and the integration of spiritual values.

Keywords: written business communication, enterprise, office documents, management culture, skills.

Умение грамотно пользоваться письменной деловой речью гарантирует успех в любой сфере бизнеса. Потребность в специалистах, владеющих иностранным языком, знающих специальную лексику и терминологию, а также умеющих составлять документы на английском языке, в том числе и деловые письма, сильно возросла на сегодняшний день.

Всем известно, что мировым языком международных отношений признан английский язык, и именно поэтому письменное деловое общение на английском языке является одним из главных требований современного специалиста.

Деловое общение представляет собой как устное, так и письменное общение. Письменное деловое общение чаще всего выглядит как документ, применяется для передачи информации и во взаимодействие между людьми в обмене деловыми письмами [5]. Деловая беседа или встреча использует форму устного делового общения.

В деловом общении используются самые разнообразные виды многочисленных служебных документов, каждый из которых имеет свою цель написания: приглашение или отчет, письмо-согласие или отказ, письмо-жалоба или благодарность, требование или извещение, справка, протокол, докладная и объяснительная записка, положение, приказ, доверенность и т. д. [7].

Принято выделять такие виды деловых писем, как коммерческие и некоммерческие деловые письма. К первым относятся те, которые используются при подготовке к заключению коммерческой сделки, а также при выполнении условий договоров. К некоммерческим деловым письмам относятся такие письма, которые используются при решении различных организационных, правовых и экономических вопросов. Все перечисленные типы писем имеют значительно больший объем текста и отличаются почти полным отсутствием шаблонных фраз, свойственных письмам-бланкам. Следует отметить, что самой яркой характе-

ристикой официально-делового стиля английского языка является особый набор клише и устойчивых выражений, которые дают возможность без труда узнать каждый из подстилей [3].

Деловое общение — это не обмен новостями и не беседа. Такое письмо должно быть предельно ясным и точным. Чтобы добиться положительного результата, следует хорошенько подумать, чего именно Вы ждёте от корреспондента, для этого необходимо составить небольшой план. Первый вопрос, который должен быть обдуман — кому адресовано данное деловое письмо: одному человеку, фирме, людям, с которыми давно установлен контакт, или же незнакомым бизнесменам (клиентам, партнерам). Затем следует выделить одну тему и одну цель письма (для чего оно пишется). Следующим пунктом при составлении плана делового письма нужно отметить, какие детали обязательно должны быть включены в письмо (даты, имена, адреса, цены, сроки). Также необходимо решить, нужен ли ответ от получателя, в случае если ответ необходим, то обязательно следует включить свои контактные данные и указать на то, что можно написать, позвонить или сообщить нужную информацию иным способом [2].

Любой официальный документ должен обеспечивать четкость изложения и однозначность понимания сути описываемого вопроса. Составление делового письма на английском языке подчиняется определенным правилам и особенностям официально-делового стиля: 1) употребление стереотипных единиц языка (клише, фразеологические обороты); 2) отсутствие эмоционально окрашенных слов (жаргоны, сленг, просторечия), сжатость и компактность изложения; 3) использование архаизмов; 4) наличие терминологической системы, специфической для разных жанров стиля; 5) отсутствие многозначных слов; 6) частотное применение аббревиатур и сокращений; 7) наличие атрибутивных именных конструкций, в особенности в названиях должностей; 8) частотное использование герундия, инфинитивных конструкций, причастных оборотов; 9) превалирование сложных слов; 10) преобладание сложноподчиненных предложений

с придаточными предложениями условия [6].

Деловое письмо представляет собой общение, носящее официальный характер, которое происходит в письменной форме, имеющей определенный, строго установленный формат, который характеризуется следующими правилами: а) письмо должно быть напечатано на компьютере; б) оно должно быть не длиннее одной страницы; в) поля не должны быть слишком узкими; г) письмо должно быть разбито на завершённые по смыслу абзацы [4].

Как правило, деловые письма пишутся на напечатанных типографским способом бланках по установленной форме, которая схематически выглядит следующим образом:

I. Заголовок

II. Дата

III. Внутренний адрес

IV. Вступительное обращение

V. Текст письма

VI. VI. Заключительное приветствие

VII. VII. Подпись.

Заголовок, как правило, печатается на бланке типографским способом и содержит название фирмы, её адрес, номера телефонов, название кодов и ряд других подробностей. Наиболее распространённые способы написания дат следующие: 20th March, 2003 / March 20, 2003. Адрес пишется в следующем порядке: наименование организации, номер дома и название улицы, название города (с обозначением почтового района) или штата (если письмо отправляется в США). Наиболее распространенные формы вступительного обращения: Dear Sirs, – Уважаемые господа!, Gentlemen: – Господа! (форма, употребляемая главным образом в США). Перед основным текстом письма часто дается указание относительно содержания письма. Например: Order No. 2125/34 for «Byelaruss» Tractors – Заказ №2125/34 на тракторы «Беларусь» [1].

В деловом письме не допускаются произвольные сокращения или изменения наименований советских и иностранных

организаций, объединений или фирм. Например, нельзя Посольство Арабской Республики Египет именовать Египетским посольством. Также в тексте делового письма недопустимы сокращенные грамматические формы: we shan't, we don't, it can't, it won't и т. д.

Именно от соблюдения данных правил зависит многое, например то, как будет воспринят отправитель, и какое мнение о нём сложится у адресата.

Таким образом, современный специалист должен уметь применять свои профессиональные знания и коммуникативные навыки для установления и поддержания контактов с зарубежными партнерами на иностранном языке, грамотно составлять текст документа, демонстрируя знания социокоммуникационных средств и создавая речевое произведение, соответствующее общепринятым нормам ведения письменной деловой коммуникации.

| Список литературы:

1. Дарская В. Г., Журавченко К. В., Чопрова Е. Г., Шах-Назарова В. С. Новый деловой английский. New English for Business. – М.: Вече, 2005. – 672 с.

2. Коптюг Н. М., Деловое общение на английском языке для начинающих: телефонные переговоры, деловая переписка, прием посетителей / Н. М. Коптюг. – Новосибирск: Сиб. Унив. Изд-во, 2009. – 167 с.

3. Преображенская А. А., Деловая переписка на английском языке. – М.: Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ», 2016. – 72 с.

4. Спасибухова А. Н., Деловой английский язык: учебное пособие для самостоятельной работы студентов / А. Н. Спасибухова, И. Н. Раптанова, К. В. Буркеева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 163 с.

5. Ткаченко И. Н., Черемина В. Б. Деловой английский язык: Учебное пособие для студентов факультета национальной и мировой экономики. Ч. 2/ И. Н. Ткаченко, В. Б. Черемина; Рост.

гос. эконом. ун-т «РИНХ». — Ростов-на-Дону, 2009. — 72 с.

6. Храмченко В. Е., Деловое общение с зарубежными партнёрами: учебное пособие / В. Е. Храмченко; Кемеровский государственный университет. — Кемерово, 2013. — 110 с.

7. Jon Naunton, ProFile 2 teaches students about business and the language of business simultaneously ISBN: 978-0-19-457576-8 — 176 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

БЕЛОЗЕРЦЕВА Н. В.

*Московский государственный гуманитарно-экономический университет
Москва, Россия*

В статье рассматриваются понятия «письмо» как методическая категория, «культура иноязычного письма», анализируются различные подходы к обучению письменной речи студентов вузов. На основании анализа теоретических положений автор выводит собственную методику обучения письменной бизнес коммуникации. Приведены примеры заданий в предложенной методике.

Ключевые слова: письмо, культура иноязычного письма, методика обучения, обучение студентов иноязычной письменной деловой коммуникации.

FORMING STUDENTS» WRITING SKILLS FOR CROSS-CULTURAL BUSINESS COMMUNICATION

BELOZERTSEVA N.V.

*Moscow State University of Humanities and Economics
Moscow, Russia*

Such terms as «writing» as a methodological notion, «the culture

of writing in foreign languages» are analyzed in the article. The results of the analysis are used as the basis of methodology of forming students' writing skills for cross-cultural business communication. The examples of tasks are given.

Keywords: writing, the culture of writing in foreign languages, teaching methodology, forming students' writing skills for cross-cultural business communication.

Формирование умений письменного делового общения является в настоящее время одной из важнейших задач профессионального образования. Работодатели, принимая на работу выпускников вузов и ссузов, в числе прочих требований к уровню профессиональной подготовки ожидают, что новые работники свободно владеют всеми жанрами деловой письменной коммуникации. А если компания имеет еще и связи с зарубежными странами, не зависимо от месторасположения главного офиса, то от претендента требуют еще и обязательного владения английским языком как средством делового общения.

Обучение написанию деловой корреспонденции на иностранном (английском) языке осуществляется как на лингвистических факультетах, так и на иных в рамках курсов «деловой иностранный язык» либо просто в ходе изучения курса «иностраный язык». В последнем из названных это происходит наряду с другими жанрами письменной речи, такими, как эссе, неформальное письмо и т. д.

Для рассмотрения особенностей формирования умений письменного делового общения в предметной области «иностраный язык» уточним сначала понятие «письмо» как методической категории. В данном исследовании под «письмом» в целом мы будем понимать «длительно формируемую в условиях целенаправленного и мотивированного обучения языковую способность пользования системой письменного языка для осуществления коммуникации/ общения, опосредованных принятыми в данном языке каноническими текстами» [8; с. 18–19]. Вслед за Л. К. Мазуновой мы выделяем в структурной организации

письма следующие функционально значимые стороны, которые обуславливают процесс обучения данному виду речевых умений. Представим данное соотношение в таблице 1.

Сторона письма	Дидактические условия
1. письмо как подсистема письменного языка (в оппозиции к устной)	Обучение письму предполагает обучение графике, каллиграфии, орфографии и пунктуации, графолексике и графостилистике.
2. письмо как письменная речь	- Обучение письму неразрывно связано с обучением чтению. - Процесс порождения «собственного» иноязычного письменного текста предваряется ознакомлением с образцом текста выбранного жанра, его анализом, сравнением текстов одного жанра на родном и иностранном языках.
3. письмо как письменность, как материальный продукт (тексты)	- Обязательное использование образцовых двуязычных текстов изучаемого жанра или стиля в качестве образца для создания «собственного» текста. Это связано с несовпадением модели текстов одного жанра на родном и иностранном языках.
4. письмо как письменная коммуникация, письменное общение	Необходимо создать условия максимально приближенные к естественной коммуникации, дабы обеспечить: - мотивационную основу порождения текста; - условия для «актуализации эмоционально-волевой и концептуально-тезаурусной основ личности обучаемого» [8; с.20]; - свободу творчества в процессе порождения текста; - методическую поддержку в процессе создания текста, а также; - возможность внести исправления, корректировки в создаваемый текст до его окончательной оценки.

Таблица 1. Стороны письма и дидактические условия работы над ними

Как видно из таблицы, при обучению письму нужно предлагать студентам не только создать текст на иностранном языке по образцу либо перевести текст с исходного языка на язык перевода, но и создавать условия порождения текста, приближенные к настоящим. Тем не менее, анализ учебно-методической литературы показывает, что далеко не всегда обучение письменному деловому общению на иностранном языке заканчивается

заданиями типа ролевых/ деловых игр или case study. Именно поэтому выпускники нередко испытывают сложности в ведении письменной бизнес коммуникации на иностранном языке.

В этой связи Л. К. Мазунова вводит понятие «культура иноязычного письма», конечной целью которой применительно к языковому вузу является «необходимость сформировать способность беззатруднительного пользования базовыми жанрами и стилями иноязычной письменной формы языка для решения учебных, профессиональных и личностных задач обучаемых» [7; с. 10]. Ею была также предложена методика формирования культуры иноязычного письма, которая состоит из четырех этапов:

I. этап корректировки и систематизации знаний о тексте определенного жанра или стиля;

II. этап, рецептивно-репродуктивный, нацелен на устранение отрицательного влияния языковой интерференции родного языка на иностранный. Он состоит в осуществлении сравнения текстов-образцов и написания на их основе нового.

III. этап, репродуктивно- трансформационный, предполагает применение различных способов сжатия (компрессии) текста.

IV. этап, продуктивный, предполагает создание текстов в соответствии с заданными условиями.

Очень похожую на данную методику представили в своем учебном пособии преподаватели МГУ им. М. В. Ломоносова Е. П. Клейменова и Л. В. Кулик [6]. Предлагая студентам экономического факультета познакомиться с текстами, они дают к ним задания в следующей последовательности: *skimming*, *scanning*, *building vocabulary*, *discussing the content*, *analyzing the structure*, *summarizing*. Предложенная методика призвана побудить студентов последовательно, глубоко разобраться в нюансах построения текстов, а также значительно пополнить словарный запас и научиться пользоваться компрессией в учебных целях. Тем не менее, на наш взгляд, такая методика в большей степени подойдет для изучения академических текстов, т.к. последний, очень важный этап в ней отсутствует.

В пособии, разработанном Н. В. Белозерцевой, О. Е. Ломаки-

ной, Т. Л. Файдель [2], напротив, отсутствует глубокий анализ текста, но представлены проблемные ситуации, аналогичные естественным, для порождения собственного речевого произведения. Данный вид деятельности очень важен, т.к. нередко в жизни офисным работникам приходится работать с представителями различных культур, демонстрирующих различный подход к базисным ценностям [3; с. 47–48], а также принимающие в качестве нормы вербального и невербального поведения различные стратегии [5]. Кроме того, мы полностью разделяем точку зрения Боба Дигнена и Айана МакМастера, которые полагают, что именно письменная корреспонденция, представляет собой наибольшую трудность, т.к. коммуниканты не могут видеть реакцию собеседника, не могут быстро корректировать стратегию вербального поведения [1; с. 164–167].

Таким образом, методику обучения письменной иноязычной бизнес коммуникации можно представить следующим образом. Все виды деловой корреспонденции, изучаемые в вузе (письмо, электронное сообщение, резюме, сопроводительное письмо, факс, отчет, служебная записка, протокол) необходимо изучать в следующей последовательности:

- Цель данного вида деловой корреспонденции
- Сфера применения данного вида деловой корреспонденции
- Структура
- Язык/стиль
- Графическое оформление

Система упражнений может быть представлена в следующем виде:

1. Skimming (бегло просмотреть текст и понять основную информацию).
2. Scanning (изучить текст и понять детали).
3. Discussing the content (обсудить содержание).
4. Analyzing text structure (проанализировать структуру): 1) repetition of key terms 2) parallelism 3) pronoun reference 4) the use of explicit connecting links between sentences.

5. Writing on the model (написать текст по образцу).
6. Creative writing (творческое письмо, основанное на обсуждение реальной ситуации и принятии сложного решения)

Рассмотрим предложенную нами методику на конкретных примерах упражнений применительно к изучению резюме (тема «Процесс трудоустройства»).

I. Skimming for main ideas:

- 1) Skim through the text and define the type of correspondence.
- 2) Skim through the CV and find out, which part of it gives:
 - Details about your career
 - Proof that you successfully completed the course
 - Details about people who can tell us about your quality of character

II. Scanning

Scan the CV and answer the questions

- 1) Where does the applicant live?
- 2) Was he a good student at college?
- 3) What was the highest position in his career?
- 4) How many university degrees has he got?

III. Discussing the content

- 1) What is the purpose of this type of correspondence?
- 2) Do you think the applicant is a suitable person for the position vacant? Why? Why not?
- 3) What questions would you ask at the job interview?
- 4) If you were an employer, would you ask for references?

IV. Analyzing text structure

- 1) repetition of key terms
- 2) parallelism
- 3) pronoun reference (What does the word *it* in the third paragraph refer to?)
- 4) the use of explicit connecting links between sentences (Which of the underlined connected links can be omitted? Why (not)?)

V. Writing on the model

- 1) Correct the CV so that it was true for you.

2) The beginning of each paragraph of the CV is given. Using the information from the Internet complete the CV as if it could be written by Zhores Alferov.

3) Use the CV as a model and write a CV of your own.

VI. Creative writing

You have been the head of R&D department in «Ferring» (a small pharmaceutical European company). You quite like your job, salary and colleagues. But recently you have started feeling a bit bored because of the lack of challenge. Your friend told you that «Polpharma» is looking for a vice president (R&D). Would you apply for the position? Why? Why not?

Write your CV for the position vacant.

На наш взгляд, представленная методика учитывает все недостатки существующих в методике преподавания иностранных языков подходов и способствует в полном объеме формированию культуры иноязычной письменной речи для деловой коммуникации. Все упражнения в данной методике учитывают все аспекты письма как вида речевой деятельности и предполагают учет всех выведенных выше дидактических условий.

| Список литературы:

1. Bob Dignen, Ian MacMaster Communication for International Business. The Secrets of Excellent Interpersonal skills. London: Collins, 2013. 220 p.

2. Белозерцева Н. В., Ломакина О. Е., Файдель Т. Л. Modern Standards of Business Correspondence (Современные стандарты делового общения): Учебное пособие. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2007. – 76 с.

3. Вертинская В. В., Смирнова И. В. Особенности национальной деловой культуры Германии и Испании // Иностранные языки в школе. 2015. №9. С. 47 – 48.

4. Воробьёва С. А. Практический курс английского языка для межнационального общения. Business Across Cultures (бизнес в разных культурах). М.: Филоматис, 2015. – 432 с.

5. Иващенко И. А. Заключим сделку! Культура делового

общения на английском языке / под общ. Редакцией Т. Н. Кондрашиной. – СПб.: КАРО, 2005. 256 с.

6. Клейменова Е. П., Кулик Л. В. English for Senior Students of Economics. М.: ТЕИС, 2011. 124 с.

7. Мазунова Л. К. К вопросу о системе обучения иноязычному письму в языковом вузе // Иностранные языки в школе. 2005. №4. С. 6 – 12.

8. Мазунова Л. К. Письмо как методическая категория // Иностранные языки в школе. 2005. №6. С. 15 – 21.

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

АТРОХИН А. М.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассматривается влияние новых информационных технологий на процесс обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется влиянию блогов на развитие навыков письменной речи.

Ключевые слова: новые технологии, методика преподавания иностранных языков, развитие навыков письменной речи.

THE INFLUENCE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS

ATROKHIN A. M.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow Region
«University of Technology»
Korolev, Russia*

The article deals with influence of new information technologies on process of foreign language education. The special attention is given to the use of blogging in development of writing skills.

Keywords: new technologies, methods of language studying, development of writing skills.

Стремительное развитие информационных технологий оказывает огромное влияние и на преподавание иностранных языков. Особенно значительное влияние новые технологии оказывают на обучение письменной речи. Если раньше для выполнения на занятиях письменных заданий обучающиеся пользовались традиционными методами записи, используя тетради и ручки, то сейчас, при выполнении письменных заданий студенты могут использовать ноутбуки, нетбуки, айпэды, планшеты и другие электронные устройства. Поскольку глобальное распространение новых технологий уже невозможно игнорировать, первостепенной задачей становится их интеграция в процесс обучения. Как нам кажется, наиболее успешно новые технологии могут быть интегрированы в процесс обучения письменной речи. Интерактивная природа Интернета делает его прекрасным вспомогательным средством обучения письменной речи. Для улучшения письменных навыков обучающихся преподаватели могут использовать такие социальные сети как Blogger, Tumblr, Facebook и т. д.

Blogger – социальная сеть где студенты могут создавать блоги [1] и размещать в них свои эссе, стихи и другие письменные творческие работы и размещать их в обратном хронологическом порядке.

С момента изобретения блогов в 1999г., их влияние на процесс обучения письменной речи стало предметом нескольких исследований [Anderson, 2010; Zhang, 2009; Kelley, 2008; Jones, 2006; Simsek, 2003]

Кэмпбелл [Campbell, 2003] разделяет полезные для процесса обучения блоги на три типа: преподавательский блог, блог обуча-

ющегося, групповой блог.

Преподавательский блог – он-лайн журнал, созданный преподавателем, для предоставления обучающимся разнообразных текстов, написанных носителями языка, обзора сайтов, содержащих информацию по темам занятий, дополнительных материалов для углубленного изучения и создания обратной связи между преподавателем и обучающимися.

Блог обучающегося – он-лайн журнал, создаваемый каждым конкретным обучающимся. Обучающиеся получают возможность вести интерактивный журнал выполнения письменных заданий, высказывать мнение о прочитанных текстах на языке обучения и т. д. и т. п.

Групповой блог – общий блог группы, в котором обучающиеся могут обсуждать занятия, что позволит лучшему усвоению материала.

Как отмечает Кэмпбелл [Campbell, 2003], данная методика использования блогов оказывает положительное влияние на усвоение навыков письменной речи.

Исследование Фэлнера и Эппла [Fellner and Apple, 2004] посвященное исследованию влиянию использования блогов на развитие навыков письменной речи (в ходе данного исследования технология блогов применена в процессе обучения двадцати одного плохо успевающего студента) показало что использование блогов позволяет улучшить усвоение учебного материала.

Таким образом, можно утверждать что методика использования блогов при обучении письменной речи хотя окончательно и не выработана, однако потенциально может стать весьма эффективным средством обучения.

| Список литературы:

1. Anderson, D. (2010). The effect of blogging and electronic journalin on writing skills development in high school freshmen. Doctoral Dissertation, Walden University.
2. Campbell, A. (2003). Weblogs for use with ESL classes. The

Internet TESL Journal, 9 (2). [режим адоступа] <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

3. Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *The JALT CALL Journal*, 2 (1), 15–26.

4. Jones, J. (2006). Blogging and ESL writing: A case study of how students responded to the use of weblogs as a pedagogical tool for the writing process approach in a community college ESL writing class. Doctoral Dissertation, University of Texas, Austen, USA.

5. Kelley, M. J. (2008). The Impact of weblogs on the affective states and academic writing of L2 undergraduates. Doctoral Dissertation, University of Virginia.

6. Simsek, D. (2009). The effect of weblog integrated writing instruction on primary school students' writing performance. *International Journal of Instruction*, 2, (2), 31–46.

7. Zhang, D. (2009). The application of blog in English writing. *Journal of Cambridge Studies*, 4 (1), 62–72.

РЕЧЕВЫЕ УМЕНИЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ ПРИ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО АКТИВИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ

УДОВИЧЕНКО Л. В., КАКАДЖИКОВА А. М.

Туркменский государственный институт экономики и управления
Ашхабад, Туркменистан

В данной статье рассматривается вопрос о междисциплинарном синтезе иностранных языков со специальными предметами. Особо отмечается, что в неязыковом вузе иностранный язык выступает как такой компонент подготовки специалистов, который органически связан с их будущей специальностью. Охарактеризована система заданий и упражнений по обогащению русской речи студентов экономической терминологией. Показана целенаправленная и систематическая работа по обогащению и активизации экономического словаря студентов, включающая в себя отбор, семантизацию и активизацию экономических терминов и обеспечивающая выработку прочных речевых умений у студентов.

Ключевые слова: экономическая терминология, междисциплинарный синтез, семантизация.

THE SYSTEM OF EXERCISES FOR STRENGTHEN ECONOMIC TERMINOLOGY IN THE SPEECH OF STUDENTS

UDOVICHENKO L.W., KAKAJIKOVA A.M.

*Turkmen State Institute of Economics and Management
Ashgabat, Turkmenistan*

One of the most important goals of the methods of teaching Russian as a foreign language in non-language high school is learning to read literature and information based on specialty. The basis of the vocabulary of literature for specialty is the terminology. Active and full mastery of special terminology is possible with the followings: 1) During the semantic analysis and synthesis of texts on given branch of knowledge. 2) In the functional communicative operating with this technology. The system of training of students of Russian economic terminology, along with the selection of the active economic terms dictionary and proper disclosure of their value plays an important role binding and activation of the lexical material. To this end, we propose a system of exercises. The purpose of these exercises is understanding and consolidation of educational economic dictionary. Learn the word – it means to be able to properly wield it in practice.

Keywords: economic terminology, interdisciplinary synthesis, semantization.

В настоящее время в неязыковых вузах при подготовке высококвалифицированных специалистов наблюдается устойчивая тенденция к междисциплинарному синтезу.

В неязыковом вузе иностранный язык (русский) выступает как такой компонент подготовки специалистов, который органически связан с их будущей специальностью. Его изучение является не самоцелью, а средством совершенствования специальных знаний.

Сближение предмета «Русский язык» со специальными предметами рассматривается как способ формирования профессио-

нальной направленности при обучении иностранному языку.

Учет специальности на практических занятиях по иностранному языку является одним из актуальных вопросов методики преподавания русского языка в неязыковом вузе [1].

Подготовка высококвалифицированных специалистов невозможна без знания новейшей научно-технической литературы, которая своевременно издаётся на иностранных языках, в том, числе и на русском, и имеется в широком доступе во Всемирной сети Интернет. В связи с этим студентами широко используются иностранные языки для получения информации из разных источников для самоподготовки.

В связи с этим на первый план выступает одна из основных целей преподавания иностранного языка в неязыковом вузе — на базе овладения специальной терминологией научить читать, понимать и воспроизводить без словаря специальную литературу на иностранном языке с последующим воспроизведением ее на родном языке.

Чтобы свободно читать и понимать текст по специальности, студенты в полной мере должны овладеть базовой терминологией по специальности. А это станет возможным лишь в том случае, если студентам будут предложены специальные задания и упражнения, составляющие систему. В связи с этим обучение и активизация терминологии на практических занятиях по русскому языку имеет первостепенное значение.

Хотя перечень терминов любой научной отрасли (в том числе и экономической) может быть дан в виде словаря, следует помнить, что терминология конкретной области знаний представляет собой систему, отражающую теоретические основы этой области знаний и практику деятельности внутри неё. Отсюда следует, что активное и всестороннее овладение специальной терминологией возможно лишь:

- 1) в процессе семантического анализа и синтеза текстов по данной отрасли знаний;
- 2) в процессе функционально-коммуникативного оперирования с этой терминологией.

Упражнения должны обеспечивать логическую связь, последовательность в расположении и обработке языкового материала.

Надо отметить, что в то время как ценность отдельных видов упражнений с точки зрения её усвоения изучена и доказана экспериментально, то система упражнений, направленных на обучение специальной терминологии, является всё ещё недостаточно освещённым и мало обоснованным вопросом [2].

В настоящее время вряд ли есть необходимость предлагать новые виды упражнений, так как уже существующие могут обеспечить прочное закрепление активизируемого словаря, при условии разработки их последовательности навыков, учитывая процессы памяти и мышления, характер лексики при выборе упражнения. Студент должен не столько знать изучаемый язык теоретически, сколько практически владеть им как средством общения. В связи с этим, цель упражнений не столько само решение поставленных в упражнении задач, сколько выработка соответствующих умений и навыков.

При разработке системы упражнений мы исходили из следующих требований, составленных с учётом методических, лингвистических, педагогических, психологических и физиологических данных. Эти требования касались как характера упражнений, так и их содержания [5].

Первым требованием является зависимость лексических упражнений от их целевой установки и этапов усвоения лексики. Процесс овладения языком — сложный психологический акт, он включает в себя несколько этапов:

- 1) накопление отдельных слов и словосочетаний и их запоминание;
- 2) развитие умения составлять образцы по аналогии;
- 3) выработка навыка сознательно свободно использовать усвоенный материал при чтении специального текста и для последующего его воспроизведения, что является конечной целью.

Форма и значение термина неразрывно связаны между

собой и представляют диалектическое единство, поэтому нельзя очень резко разграничивать упражнения, направленные на закрепление формы и значения слов. Всякое упражнения на закрепление формы способствует и усвоению его значения и, наоборот. Знакомство с новыми словами не должно сводиться лишь к толкованию их значения. Задача преподавателя — показать студентам употребление слова в речи, его сочетание с другими словами изучаемого языка. Изучение лексических связей слова способствует пониманию значений слов, особенностей его употребления в данном языке в отличие от родного языка, поэтому в упражнениях должна найти отражение работа как над изолированным словом, так и словом в контексте. Лишь, овладев словом в системе, словом, как частью системы, а не изолированной единицей, учащийся может действительно пользоваться языком, приобретает настоящее чувство языка.

Помня об интерферирующем влиянии родного языка, система лексических упражнений для активного усвоения экономических терминов должна учитывать эту особенность усвоения русского языка студентами. Упражнения на осмысление значения и закрепления формы русского слова должны включать элементы сопоставления с родным языком, так как только сознательное сравнение, выявление сходства и различия значений, форм и употреблений слов русского и туркменского языков поможет избежать интерференции.

Упражнения должны заключать в себя дифференцированный подход к закреплению лексики в зависимости от характера самой лексики и её соотношение с родным языком в значении и форме.

В системе упражнений должны найти своё отражение взаимосвязь аспектов работы над словом. На практических занятиях по русскому языку в неязыковом вузе лексическая работа органически связывается со стилистикой, грамматикой и орфографией.

Следующим требованием к упражнениям является их разнообразие. Разнообразные лексические упражнения по форме

и содержанию способствуют поддержанию внимания и интереса студентов и отвечают требованиям закона торможения высшей нервной деятельности человека, ибо торможение усиливается, когда заучиваемые образцы однообразны. Разнообразные виды лексических упражнений, проводимых целенаправленно и в определённой системе, прежде всего, формирует у студентов навыки, необходимые им в практической деятельности. Несмотря на это, необходимо отметить, что разнообразие упражнений со стороны их формы должно быть ограниченным. Привычность для студента, для которого русский язык не является родным, того или другого вида упражнений является одним из основных элементов доступности.

Стереотипность упражнений даёт возможность сосредоточить внимание на содержании этих упражнений и не отвлекаться в связи с трудностью и новизной их формы.

Упражнения должны быть построены в соответствии с основными дидактическими принципами: от простого к сложному, учитывать возрастные особенности студентов, а также степень их подготовленности по русскому языку.

Предлагаемая нами система упражнений, предназначена для закрепления терминологии с целью свободного самостоятельного использования её в русской речи.

Студент должен достичь такого уровня владения специальной терминологией, конечно, в известных рамках, когда тем, что обозначает данный термин, т.е. в процессе обучения должна быть достигнута автоматизация навыка. Сложность усвоения формальной и смысловой структуры термина обуславливает разносторонний подход к работе над ним по этапам.

На **первом этапе** снимаются произносительные трудности. На **втором этапе** термин проходит семантическую обработку. На **третьем этапе** идёт процесс синхронного закрепления внешних и внутренних признаков термина. На **четвёртом этапе** вырабатывается автоматизация употребления слова.

Таким образом, в системе обучения студентов русской экономической терминологии наряду с отбором активного словаря

экономических терминов и правильным раскрытием их значения большую роль играет закрепление и активизация лексического материала. Лишь это может решить успех дела, так как в конечном итоге речь идёт не столько о приобретении определённых знаний, сколько о развитии, приобретении определённых умений и навыков.

В Туркменском государственном институте экономики и управления ведётся активная работа по созданию новой комплексной программы Практического курса русского языка по специальности, состоящей из 3 разделов:

I раздел. Коррективный.

II раздел. Основной.

III раздел. Специальный.

На основании предлагаемых программ, преподавателями кафедры написаны учебники и учебные пособия, предназначенные для студентов-экономистов [3,4].

| Список литературы:

1. Патарая Е. С. Цели профессионально ориентированного обучения. М., 2008.

2. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе. Пермь, 1982.

3. Удовиченко Л. В., Какаджикова А. М. Русский язык //Учебник для студентов экономических вузов и экономических специальностей. Ашхабад, 2014.

4. Удовиченко Л. В., Какаджикова А. М. и др. Сборник текстов и заданий по русскому языку для самостоятельной работы студентов-экономистов. Ашхабад, 2015.

5. Удовиченко Л. В. Язык специальности: отбор и активизация экономической терминологии в речи студентов //Монография. Ашхабад, 2015.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ДИАХРОНИЧЕСКОГО ДЕРЕВА В ИССЛЕДОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

ЧИСТЯКОВА С. Л.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассмотрены вопросы, связанные с диахроническим развитием экономической терминологии, а также дано описание результатов исследования нескольких наиболее распространенных экономических терминов на основе применения метода диахронического дерева слова. Изучение терминов в диахроническом развитии дает возможность объективно оценить их потенциал и законы терминообразования в целом.

Ключевые слова: диахроническое дерево; терминологическая система; терминологическое словосочетание; структура дерева; одинарный корень; множественный корень.

DIACHRONIC TREE METHOD IN THE RESEARCH OF ECONOMIC TERMS

CHISTYAKOVA S. L.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

The article considers issues devoted to diachronic development of sets of terms. Learning terms through diachronic development gives an opportunity to see potential of any term and the laws of economic terms forming in proper perspective on the whole.

Keywords: diachronic tree, the sets of terms, trunk, root, crown.

Изучение образования экономических терминов имеет акту-

альное значение по ряду причин. Во-первых, в эпоху креативной экономики происходит активное взаимодействие, как смежных отраслей науки, так и их терминосистем, а также взаимопроникновение общепотребительной лексики и терминологической. Во-вторых, глобализация экономики требует единой экономической терминосистемы и единообразия понимания экономических терминов [1]. Для исследования терминологической лексики в диахроническом развитии используется метод диахронического дерева слова. Этим понятием названо графическое изображение, представляющее истоки, промежуточное развитие и современное синхронное состояние слова, отраженного в виде дерева.

Автором статьи было проведено исследование с использованием этого метода. Главным инструментом исследования являются словари различных типов и разных годов изданий, в общей сложности, охватывающие жизненный цикл двух поколений (60 лет). Безусловно, что в лингвистическом исследовании нужно доверять только авторитетным и проверенным брендам, чтобы исключить случайность и недостоверность. Поэтому для исследования были выбраны известные словари: Wyld's (1963 г.), Webster's (1970 г.), Гальперина (1979 г.), Мюллера (1998 г.), Oxford (1999 г.) Longman (2003 г.) и Ждановой (2006 г.).

Естественно, как и в любом дереве, началом развития является корень, поэтому в диахроническом дереве корень рассматривается по первому по хронологии словарю. Ствол рассматривался по четырем следующим словарям. Наконец, крона рассматривалась по двум последним словарям.

Теперь остановимся на том, какие свойства могут иметь основные компоненты дерева. Начнем с корня. Корень может быть ординарным и множественным. У ординарного корня – одно основное значение. Множественный корень имеет несколько основных значений. О кроне можно сказать следующее: она отражает современное состояние слова по терминологическому словарю. Однако нередки случаи, когда терминологические словосочетания даются уже в более ранних по году издания толко-

вых словарях. Как правило, терминологический словарь имеет гораздо больший спектр терминологических сочетаний различных по своей структуре.

При исследовании слов спомощью дерева, возможны в принципе два способа движения: от корня к кроне или от кроны к корню через ствол, то есть можно проследить развитие слова от его начального состояния до современного и, наоборот, от его состояния на сегодняшний день до истоков.

Также как каждая семья (род) людей имеет генеалогическое дерево, так и любое слово имеет свое диахроническое дерево.

Для каждого можно построить диахроническое дерево с полным набором компонентов, т.е. с корнем, стволом и кроной. При чем, у каждого слова должно получиться индивидуальное по структуре дерево с разными размерами корня, ствола и кроны.

Автором статьи было проведено исследование нескольких самых распространенных терминов. В статье приведен диахронический срез двух терминов: *market* и *trade*.

Рассмотрим первое слово – *market*.

Корень слова, напомним, что его мы устанавливаем по первому словарю в списке, имеет пять значений: 1. *a) Public assembly of people for buying and selling (esp. live-stock and provisions); b) open space or building to which people come for buying and selling, esp. provisions, cattle, horses.* 2. *Fixed time at which a market is held.* 3. *Trade in specific commodity: corn market, money-market etc.* 4. *Demand, call, for, opportunity of selling, goods, in trade: to find a market, be in demand.* 5. *Rate of purchase and sale; present value the market rose.* Словарь Webster's, формирующий ствол, расширяет значение слова: *3. a store or shop for the sale of provision.* Кроме значения, связанного с классификацией рынка по специфике товаров, как это сделано в Wyld's, в нем представлено значение региональной принадлежности рынка: *4. a region in which goods can be bought and sold (the Latin American market).*

Следующие за ним в списке три словаря также добавили по несколько значений, тем самым расширив ствол. Так в слова-

ре Гальперина появились новые терминологические словосочетания с этим словом: *market-custom* – налог на товары, продаваемые на рынке; *market-rate* – биржевой курс; *market-garden* – огород для выращивания овощей на рынок. Особо нужно сказать о словосочетании *common market*: оно отразило новое явление в международной экономике того периода. Дело в том, что с 60–70-х годов прошлого века разные страны стали подписывать между собой соглашения об общем рынке (тип международной интеграции, когда страны участницы договариваются о свободном движении через национальные границы товаров, услуг, капиталов и рабочей силы). Это словосочетание зафиксировано в этом словаре как экономическое понятие. В словаре Мюллера оно также присутствует, но записано уже с прописной буквы *theCommon Market*. В этом же словаре обнаружено терминологическое словосочетание, отсутствующее в других словарях: *market research* – обобщение данных о конъюнктуре рынка. В словаре Oxford представлен ряд устойчивых терминологических словосочетаний: 3. *to play the market* – спекулировать на бирже; 4. *inthe market for (ready to buy)* – обдумывать покупку (чего-л.).

Теперь перейдем к рассмотрению кроны. Ее создают в нашем исследовании два последних словаря в списке, а именно: словари Longman и Ждановой. В словаре Longman появились понятия *market share* и *freemarket*. Словарь Ждановой насчитывает 4 основных значения и 377 терминологических словосочетаний. Причем, значения многих словосочетаний понятны для широкого круга пользователей. Например, *merchandize market* – товарный рынок; *retailmarket* – рынок розничной торговли; *shrinking market* – сужающийся рынок. Но есть такие, установить значение которых без словаря несведущим невозможно: *roller-coaster market* – нестабильный рынок; *see-saw market* – рынок, подверженный резким колебаниям; *sophisticated market* – рынок с высокой конкуренцией. Итак, диахронический срез слова *market* показал наличие у него диахронического дерева с множественным корнем, широким стволom и богатой кроной.

Рассмотрим следующее слово – *trade*

Это слово родилось очень давно, как и занятие, обозначаемое им. С момента своего появления оно относилось к категории экономики. В первом словаре, определяющем корень, указано 5 значений: 1. *a handicraft, a skilled employment*; 2. *a Business, commercial transactions, esp. those of buying and selling commodities; traffic, barter: engaged in trade, contrasted with one of the liberal professions; b often specif. retail business, shopkeeping, contrasted with commerce: his father was in trade, i.e. kept a shop*. 3. *occupation, employment of any kind*; 4. *group of persons engaged in some particular trade; specif. the trade, the brewers and distillers; sellers of liquor*. 5. *(in pl.) The trades, trade-winds*.

Обратимся теперь к словарной статье словаря Webster's. В стволочной части дерева количество значений выросло до восьми. При чем, первым значением дается общеупотребительное, которое в современном языке утрачено, но логически прослеживается его связь с экономическим значением: 1. *orig., a) track; path b) a course* – курс, направление, порядок, очередь; *regular procedure* – регулярный, постоянный образ действия, процесс. Легко представить, что торговля действительно была повседневным образом жизни наших предков, ибо она обеспечивала им условия выживания. Остальные значения повторяются, но в общей сложности их больше только потому, что их дефиниции даны более развернуто в этом словаре. Например: 6. *a purchase or sale; deal; bargain* 7. *anexchange; swap*. В словаре Гальперина указаны 12 значений, но под номерами 9 -12 приведены диалектизмы. Интересно, что значение под цифрой 9 с пометой «диал.» совпадает со значением под цифрой 1 в предыдущем словаре, где оно указано как исходное. Словарная статья имеет несколько терминологических словосочетаний: *coastal* ~ каботажная торговля; *home/inland* ~ внутренняя торговля; *foreign/overseas* ~ внешняя торговля; *fair trade* – торговля на основе взаимной выгоды; *wholesale/retail trade* – оптовая/розничная торговля и др. В словаре Мюллера проходят те же значения слова только они перераспределены в другом порядке

по одиннадцати пунктам, новых значений не выявлено. В Oxford даны два основных значения: 1. *ремесло; профессия*; 2. *торговля*. Ко второму значению добавлены словосочетания: *trade discount – скидка розничным торговцам*; *trade figures – данные о торговле*; В словаре Longman представлены несколько словосочетаний различной структуры: *trade-in – AmE a used cars, piece of equipment etc. that you give to a seller of a new one that you are buying as part of the payment (встречная продажа)*; *trade mark – a special name, sign, or word that is marked on a product to show that it is made by a particular company, that cannot be used by any other company*; *trade-off – a balance between two opposing things, that you are willing to accept in order to achieve smth. (компромисс, уступка)*.

В словаре Ждановой указывается пять основных значений, они содержатся во всех шести словарях, из которых взят материал для исследования. И. Ф. Жданова дает, большое количество словосочетаний с *trade*, 129 из которых ранее не упоминались. Приведем несколько примеров: *bilateral ~ двусторонняя торговля*; *cross ~ амер. взаимные брокерские сделки; кроссированные сделки с ценными бумагами*; *distributing ~ оптово-розничная торговля*; *freight ~ грузовые перевозки*; *hire-purchase ~ продажа в рассрочку*; *key ~ s ведущие профессии*; *small-scale ~ смелкие предприятия*; *unhealthy trade – вредное производство*.

Как и следовало ожидать, самое большое количество экономической лексики содержится в последнем словаре. С расширением и укреплением макро- и микроэкономики появляется много новых понятий и терминов в области международного экономического сотрудничества, в сфере производства, а также связанных с практической деятельностью компаний. Это вызывает необходимость переработки и пополнения словарных статей новой терминологией.

Сравнивая результаты исследования дефиниций в диахроническом развитии для обнаружения состава и структуры диахронического дерева любого слова по выбору, приходим к выводу, что в итоге получаются деревья различной конфигурации, имею-

щие разные типы структур. У некоторых деревьев имеется множественный корень, но тонкий ствол и очень разветвленная крона. Это свидетельствует о том, что слово начало бурно развиваться только с начала XXI века. У некоторых из них имеется обширный ствол, но маленькая крона. Исходя из этого, можно предположить, что слово исчерпало свой потенциал в прошлом веке. Однако нельзя утверждать с полной уверенностью что оно не получит новый толчок к развитию через какое-то время, так как развитие цивилизации идет не плавно, а скачкообразно.

Проведенное исследование дает основание полагать, что метод диахронического дерева является эффективным методом изучения эволюции семантики терминологии.

| *Список литературы:*

1. Аниол А. В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике// «Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных ВУЗов» [Текст] / сборник — Королев М. О.: Изд-во «Алькор Паблишерс», Технологический университет, 2015 — с. 35–39.

2. Гак В. Г. О типологии словарей / тезисы докладов Всесоюзной конференции «Современное состояние и тенденции развития отечественной лексикографии». — М.: Изд-во МГУ, 1998.

3. Давлетукаева А. Ш. Диахронический аспект развития экономической терминологии. Диссертация на соискание ученой степени к. ф. н. Моск. гос. обл. университет, 2002.

| *Словари:*

1. Большой англо-русский словарь: В 2-х томах. Ок. 150000 слов./ Состав. Н. Н. Амосова, Ю. Д. Апресян, И. Р. Гальперин и др.; Под общ. рук. И. Р. Гальперина. — 3-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1979. Т.1. А — Л. 824с. Т.2. М — Z. 864 с.

2. Новый англо-русский словарь/ «Русский язык», авторы В. К. Мюллер, В. Д. Дашевская, И. А. Каплан и др. — 5-е изд. стереотип. М: Рус. яз., 1998. — 880 с. (около 160 тыс. слов).

3. Новый англо-русский экономический словарь/ И. Ф. Жданова. – 2-е изд. стереотип. – М: Рус. яз. – Медиа, 2006. – 1025 с. (около 80 тыс. слов).

4. Longman Dictionary of Contemporary English / Director Della Summers. – New ed. p. cm. Pearson Education Limited. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE / England. 2003. – 1950 p.

5. The Oxford Russian Dictionary. English-Russian: Edited by Paul Falla revised and updated throughout by Colin Howlett / Оксфорд: М., 1999. – 735 с. (около 80 тыс. слов)

6. The Universal Dictionary of the English Language. Edited by Henry Cecil Wyld. Authorized reprint of the edition published by Routledge & Kegan Paul Limited / London. 1963. – 1447 p. (около 160 тыс. слов)

7. Webster's New World Dictionary. Second College Edition. David B. Guralnick, Editor in Chief. Nelson, Foster & Scott LTD / Toronto, Canada. 1970. – 1692 p. (около 157 тыс. слов)

ЭТАП ОЗНАКОМЛЕНИЯ – ФУНДАМЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АРУТЮНЯН Д. Д.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

Данная статья посвящена первому этапу становления речевой деятельности – ознакомлению. Представлены пути выявления узлов интерференции герундия. Статья может быть интересна для преподавателей иностранных языков в лингвистических вузов.

Ключевые слова: ознакомление, интерференция, герундий, навыки.

PRESENTATION STAGE IS THE LANGUAGE SKILLS BASIS

ARUTYUNYAN D.D.

State Educational Institution of Higher Education Moscow Region

«University ofTechnology»

Korolev, Russia

The article is devoted to the first stage in language skills development which is the stage of presentation of the language material (The Gerund). The ways of determining interference causing difficulties for EL learners are given. The article may be of interest for foreign language teachers of non-linguistic institutes.

Keywords: presentation, interference, gerund, skills.

Эффективность процесса обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе во многом зависит от создания прочных навыков владения грамматическим материалом, которые бы способствовали в выработке умений в речевой деятельности. Фундаментом для этого служит этап ознакомления с последующей тренировкой и практикой в использовании того или иного языкового явления. Одной из задач на этапе ознакомления является выделение особенностей грамматических явлений, представляющих трудность для их овладения обучающимися.

Чтобы решить эту задачу необходимо:

1. Выявить возможные области интерференции, в результате которой имеет место

– недодифференциация, проявляющаяся в игнорировании какого-либо отличительного признака в иностранном языке ввиду его отсутствия в родном языке.

– сверхдифференциация, привнесение отличительного признака родного языка в иностранный при его отсутствии в иностранном языке.

Реинтерпретация, проявляющаяся в переоценке важности незначительных признаков в иностранном языке под влиянием аналогичных отличительных признаков, являющихся важными

в родном языке.

2. Проанализировать нарушения нормы в речи обучающихся на иностранном языке, причиной которых может являться.

– различная степень сформированности навыка владения иностранным. а иногда и родным языком.

– влияние ранее усвоенного на иностранном языке материала на усваиваемый, что проявляется в типичных ошибках, возникающих под влиянием внутриязыковой интерференции.

Таким образом, сопоставительный анализ структур родного и иностранного языков может помочь предсказать возможные узлы интерференции и на основании этого определить причины возникновения ошибок. Выделенные узлы интерференции и причины возникновения ошибок могут помочь в выборе того или иного упражнения.

Исследованию был подвергнут герундий по следующим причинам:

1) герундий является грамматическим явлением, **аналога** которому **нет** в русском языке;

2) герундий чрезвычайно многопланов с точки зрения возникновения узлов внутриязыковой интерференции, что представляет особый интерес при выборе упражнений для преодоления интерференции такого типа;

Герундий характеризуется большей частотностью его использования в научно-технических текстах. Исследование герундия исследование герундия должно помочь выяснению некоторых особенностей подхода к обучению рецептивной грамматике в лингвистическом вузе. По этому вопросу существует несколько противоречивых, исключаящих друг друга, точек зрения.

Некоторые автору предлагают подход, при котором осуществлялся бы «непосредственный переход от признаков к сообщению, заключенному в данном явлении без осознания грамматической категории», к которой данное явление принадлежит. Следуя данному подходу, преподаватель не должен проводить какого-либо эксплицитного разграничения форм на

– ing, а, пользуясь полной и точной картиной всех признаков

и сообщений, которые обучающиеся должны учитывать, может систематических и целенаправленно вырабатывать у них операции понимания значений форм на -ing в тех или иных контекстах.

Более рациональным представляется подход, учитывающий положение, что при обучении рецептивной грамматике в лингвистическом вузе даже те явления, которые обучающийся изучал в школе, он должен познать в совершенно **новых** для него аспектах [1]. Целенаправленный подход к обучению грамматике как средству понимания сложных текстов вызывает необходимость специальной систематизации грамматических знаний и приемов работы, ведущих к овладению соответствующими грамматическими действиями [1. Стр.70–71]. Причем при обучении рецептивной грамматике особое значение следует придавать объяснению, которое должно проводиться от формы к раскрытию содержания грамматического явления, должно быть достаточным, т. е. содержать максимальный набор признаков, «обеспечивающий узнавание и понимание данного явления в тексте», должно содержать указание на эквивалент в родном языке, должно быть функциональным [1.с. 174–176] и т. д. Грамматическое правило должно содержать четкие признаки грамматического явления, разъяснение о его значении и указание на то, как отличить данное явление от сходных с ним омонимичных явлений [1.с. 180]. Это правило может быть трансформировано в инструкцию.

Такой подход к рецептивной грамматике целесообразен, поскольку сведение о грамматическом явлении подается в определенной системе, определяется система способов действий по опознаванию этого явления в тексте, дается правило-инструкция для перевода данного явления на родной язык. Это, в свою очередь, облегчает выработку навыков понимания этого явления.

Для уточнения пути обучения пониманию текстов, содержащих герундий, а также для выявления узлов интерференции и для выбора характера упражнений был проведен анализ герундия с учетом конкретной задачи – коррекции недостаточно пра-

вильно сформированных навыков его опознавания и понимания.

Результат анализа позволил предположить. Что трудности в понимании текста, содержащего герундиальные конструкции, могут возникать по следующим причинам:

1. Специфика порядка слов английского предложения, содержащего герундиальные конструкции;

2. Сходство формальных признаков герундия и причастия I;

a) I remember reading it. I remembered it, while reading the book;

b) Her favourite pastime is reading. She is reading now.

c) I saw a reading lamp there. I saw a reading girl there.

Последний случай представляет собой особые трудности для понимания в связи с одинаковым окружением *ing*-овой формы. Эта трудность усугубляется в тех случаях, когда точная интерпретация может быть обеспечена лишь за счет анализа достаточно широкого контекста, например: a hunting dog, a sewing machine, a smoking room; a moving moving moving van и т. д.

3. Сложность структуры в случаях типа I think of going there.

4. Сложность временных отношений в случаях I know of his having read this article, I know of his having been informed about the article.

Проведенный срез подтвердил наличие предполагаемых трудностей. Помимо этого он позволил выявить ряд дополнительных трудностей, объяснение которых можно дать.

Например, предложение Heating gas increases the speed of the molecules в 65% случаев было переведено неверно, причем ошибки свидетельствовали о смешении герундия с прилагательным на *-ing* («Теплый газ...», «Горячий газ...»). Предложение You will never speak good English without learning grammar и ряд подобных предложений, содержащих герундий с предшествующим предлогом, в подавляющем большинстве случаев (65%, 75%, 85%) были переведены неверно или вовсе не переведены потому, что дополнительную трудность для обучающихся представляло значение предшествующего герундию предлога.

В результате анализа Gerund можно сделать некоторые выво-

ды:

– результатами анализа грамматического явления в методическом плане должны быть реально выделенные узлы интерференции, выявленные при соотнесении данных срезов с данными сопоставительного анализа;

Упражнения (двуязычные и одноязычные) должны быть построены с учетом реальных узлов интерференции и должны вырабатывать грамматические навыки изначально направленные на тот или иной вид речевой деятельности.

| *Список литературы:*

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку. М. Изд-во Высшая школа. 1970, 230 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА О. КУВАЕВА «ТЕРРИТОРИЯ»

СЕРОВА Т. О.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассматриваются жанровые особенности романа Куваева «Территория», который долгое время воспринимался как производственный роман. Анализ таких характеристик, как идеал, художественное время, система хронотопов, образ главного героя приводит к выводу, что одной из жанровых составляющих данного произведения является роман-утопия.

Ключевые слова: идеал, художественное время, хронотоп, роман-утопия.

GENRE FEATURES NOVEL KUYAEVA «TERRITORY»

SEROVA T. O.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

The article deals with the novel genre features Kuvaeva «Territory», which has long been seen as a productive affair. Analysis of characteristics such as an ideal, artistic time, the system chronotopes, the image of the hero leads to a conclusion that one of the components of the genre of the work is a novel – utopia.

Keywords: The ideal, artistic time, time-space, the novel – utopia.

Роман Олега Михайловича Куваева «Территория» был написан в 1974 году и стал культовой книгой многих поколений геологов. Его автор закончил Московский геолого-разведывательный институт, лучшие годы жизни провел на Чукотке и умер от инфаркта в подмосковном Калининграде (Королеве), где сейчас находится скромный музей. Роман явно выбивался из серии модных тогда производственных романов, но его жанровой характеристикой тогда не интересовались. Это не удивительно: страстный и хладнокровный, категоричный и романтичный, многофигурный и нелюдимый, роман О. Куваева при беглом знакомстве представляется коллекцией парадоксов. Задачей данной статьи является выявление жанровых особенностей романа, близкого по своей структуре к романам-утопиям, столь не популярным в советской литературе того времени.

Отличительным признаком утопии является ориентация на утопический идеал, который может быть помещен как в отдаленное будущее, так и в отдаленное прошлое. Писателя-утописта отличает особое понимание идеала. В кантовской трактовке идеал является регулятивным принципом, эталоном, трансцендентным по своей природе [1]. В утопическом сознании идеал приобретает имманентный эмпирической действительности характер. Это уже идеал-проект, план совершенного общества. Сама идея строительства нового общества предполагает личность Архитектора, знающего все детали будущего строения.

В романе Куваева утопический идеал «помещен» в настоящее, но удален от реальной жизни в такую географическую точку, которая для читателя равнозначна другой планете.

Заголовок можно считать ключом к поэтике романа. Он был найден автором после долгих поисков. До этого было более десятка вариантов: «Долгая якутская зима», «Часть божественной сути», «Яростный свет и потемки»... Несомненна скрытая полемика с «Пикником на обочине» братьев Стругацких, где антиутопический идеал авторов был помещен в Зону. Что такое Земля — заброшенная помойка, набитая отходами жизнедеятельности человека, или заповедная Территория, красоты которой мы до конца не понимаем, — ответ на этот вопрос для Куваева очевиден. Территория не только божественно красива, но и сказочно богата. Ее богатство дано человеку как образ и залог иного мира. Образ Территории Куваев «строит» с помощью «золотой» метафоры. То появляясь, то пропадая из вида, золото выступает в роли реагента, испытывающего трудовое братство на прочность. Те, кто преодолевает соблазн наживы и тщеславия, становятся полноправными наследниками Земли.

Утопия основывается на двух посылах. Первая — уверенность во всемогуществе человека, его безграничных возможностях. Вторая — предположение о чрезвычайной пластичности мира, его подвластности внешним воздействиям [см. об этом 2]. Утопическое сознание основывается на способности человека рационализировать общество. Сам человек для утописта является также существом исключительно рациональным, а значит, поддающимся исчерпывающему описанию и управлению. Таким образом, общество в утопическом сознании логоцентрично, и успех его построения и функционирования зависит от правильно выбранных разумных принципов и тотального контроля за их исполнением.

На заповедной Территории люди не могут жить обычными повседневными заботами: иметь семью, растить детей. Они здесь служат великой идее. Герои романа напоминают членов древнего воинства или монашеского ордена, поклявшихся в верности работе, которая стала для них смыслом жизни, их религией. В этом братстве есть свой святой — Пугин, яростный мечтатель, философ Территории и ее Архитектор. Пугину присущи все черты

утопического героя. Ему свойствен героический максимализм и стойкая убежденность в способности человека совершенствоваться. В утопии, по выражению А. Герцена, происходит «заклание живых людей на алтарь абстракций» [3]. Куваеву не интересны нравственные терзания, личные страсти его героев, они для него — рыцари Идеи. Это своеобразное мужское идейное братство по мнению автора и является исполнителем плана Архитектора.

Миссия братства — исследование скрывающихся под вечной мерзлотой золотых россыпей. Эта вечная погоня за скрытыми богатствами напоминает приключения средневековых рыцарей в поисках сокровищ. При этом не так важны сами сокровища, как их поиск, который трансформируется в поиск себя как личности.

Утопию отличает особое отношение к истории, ко времени вообще. Для писателя-утописта не существует ни прошлого, ни настоящего, так как они далеки от его идеала. Мир, изображаемый в утопии, принципиально антиисторичен.

На заповедной Территории своя мифология времени. Реальная история поисков промышленного золота на Чукотке растянулась на десятилетие (1949–1959). Автор сжимает историческое время в один геологический сезон, превращая его в мифологическое время. Время Территории замыкается в кольцо — от лета до лета. Это год, равный человеческой жизни. Год, который либо заканчивается апокалипсисом (если поверить словам «последнее лето»), либо повторяется бесконечно.

Доминантный хронотоп — Территория — конкретизируется в цепочке аналогичных образов: Поселок, Город, Река. Как будто осваивающий мир человек, новый Адам, дает названия впервые увиденным местам. Зачин одной из глав романа напоминает библейское описание сотворения мира и человека из первозданного хаоса: «Вначале был Марк Пугин. Потом оловянщики. Потом Поселок...» [4]. Этот строящийся мир никак не связан с предшествующими эпохами, его строят по законам утопии «с чистого листа».

Рассмотрев такие жанровые составляющие, как художествен-

ное время, отношение к идеалу, система хронотопов, главные герои, отношение к истории мы убедились в несомненной принадлежности романа О. Куваева к жанру утопического романа.

| **Список литературы:**

1. Кант И. Сочинения. В 6 т. / И. Кант. М.: Мысль, 1963–1966. – Т.2, с.236.
2. Клибанов А. И. Народная социальная утопия в России. / А. И. Клибанов. М.: Наука, 1977, с. 156..
3. Герцен А. И. Собр. соч. в 9 т. / А. И. Герцен. М.: Наука, 1955. – Т. 1–9.
4. О. Куваев. Территория. М., Профиздат, 1978, с. 15.

**LANGUAGE ACQUISITION PECULIARITIES
IN BILINGUAL CHILDREN WITH TYPICAL
DEVELOPMENT AND MONOLINGUAL
CHILDREN AND BILINGUAL CHILDREN WITH
LANGUAGE IMPAIRMENT**

KUCHERBAEVA D. K.

| JSC «Financial Academy», Astana, Kazakhstan

Bilingual children with typical development are interesting population to investigate at the theoretical level since the errors they produce during their early second language acquisition stages resemble the types of errors produced by children with second language impairments (SLI). The investigation has important clinical implications, cautioning that standardized assessments are not sufficient enough to diagnose SLI disorder among bilingual children. Moreover, it might cause the occurrences of «mistaken identities» (L2 children being misdiagnose as SLI) or «missed identities» (L2 children with SLI are undiagnosed in the needed time) among bilingual children.

Keywords: Child bilingualism, bilingual children with typical

development, monolingual children with language impairment, second language acquisition.

Bilingual children with typical development are interesting population to investigate at the theoretical level since the errors they produce during their early second language acquisition stages resemble the types of errors produced by children with SLI. The investigation has important clinical implications, cautioning that standardized assessments are not sufficient enough to diagnose SLI disorder among bilingual children. Moreover, it might cause the occurrences of «mistaken identities' (L2 children being misdiagnose as SLI) or «missed identities' (L2 children with SLI are undiagnosed) among bilingual children [6; 9].

The first section extensively compares similarities in the patterns of tense-production between L2 children with TD and L1 children with SLI whereas the second section discusses the similarities between L2 children with TD and L2 children with SLI in their tense-morphology patterns. Finally, the main findings are outlined in the conclusion section.

Similarities between L2 with TD and L1 with SLI. Prior to point out the similarities between L2 with TD and L1 with SLI, the occurrence of Extended Optional Infinitive phenomena in L1 children with SLI should be outlined. Thus, according to Wexler [13; 14] the absence of the obligatory verb finiteness in the main clause in the monolingual children's speech is a biologically determined programme of their first language acquisition process. This developmental deficit of the linguistic maturation accounts for «Optional Infinitive' stage (OI), which predicts the frequent inflection omissions in the finite verbs whereas the syntactic knowledge of the finite verbs seems to be intact. Further the researcher suggests that if impaired children also have enough knowledge of closely related grammar, but do not know the fact that tense-finiteness is obligatory in the clause, this pattern resembles tense-marking use by younger normally developing children. In other words, the pattern employed by children with

SLI, in fact, might be explained by the presence of the «extended optional infinitive» stage, as an extension of the «young» grammar by the evident omission of the tense marking of the lexical verbs. SLI children's non-knowledge of the obligatory tense marking triggers producing more non-finite verbs in the proportion to their level of Mean Length of Utterance (MLU) level. Moreover, this pattern of non-finite marking extends till their older age.

Since bilingual children are also commonly known to have linguistic problems with grammatical morphemes [1; 2], [8] suggest to test the evidences of the (E) OI phenomena (Rice et. al., 1995) in the bilingual acquisition context. Thus, with the aim to find out to what extent both populations (L1 with SLI and L2 with TD) could exhibit similarities in their tense-morphology, the spontaneous speech samples of L1 French children with SLI (N10; mean age 7; 6) and normally developing bilingual children learning French as L2 (N15; mean age 6; 7) are compared and analyzed. The control group, namely L1 children with TD (N10, mean age 7; 3), has also been tested. It is worth mentioning that the MLU of the L2 children with TD and L1 children with SLI is very similar (4.087 versus 3.977), whereas MLU of L1 with TD is much higher (5.072). Hence, Paradise and Crago [8] examine children's tense-morphology use, alongside the production of temporal adverbials, agreement marking and distributional contingencies associated with finiteness. The study results reveal that there are significant similarities in the use of morphosyntax between L1 children with SLI and L2 children since both populations use more non-finite verbs in the root clauses in comparison with the control group. Also, it worth mentioning that L2 with TD and L1 with SLI results in the future and past tense production were worse than their monolingual peers' results. As a result, it has been inferred that despite the fact that L2 children had already undergone their L1 primary acquisition years and at the moment of the study are considered to be normally developing children, the researchers suggest that the occurrence of the optional tense marking might be explained by the presence of the OI stage as a component

of their second language acquisition process. Moreover, since OI stage characteristics have not been found in adults' L2 acquisition process [11] it has been argued that the OI stage is to be evident in L2 children's speech during their early L2 acquisition years. Furthermore, the fact that the researchers have not found any specific errors made exclusively by SLI children, it also supports their suggestion that both L2 learners and L1 children with SLI are undergoing E (OI) stage and due to incomplete mastery of the language these two populations commit similar errors in their tense-production. Therefore the issue the researchers raise at that point is that the tense marking difficulty cannot be used as an effective clinical marker for L2 learners in a multilingual context to diagnose their language impairment disorders in case there is no possibility to test them for language impairment in their L1. Moreover, due to the existence of the individual differences among L2 learners in the acquiring the language it is not clear how long L2 children would produce tense-morphology errors.

However, the study results [8] seem to be not conclusive enough since there are several shortcomings that should be pointed out: firstly, since L2 children are older than pre-school age, they are not expected to be at the maturational stage because the extension of OI phenomena has only been hypothesized in the context of L1 children with SLI [3; 4; 10]. Moreover, it is suggested that L2 children's inflection omissions might be also explained from the L2 acquisition theoretical prospective such as «missing surface inflection hypothesis' (MSIH) rather than EOI model only [3; 11]. Secondly, only spoken spontaneous data has been analyzed in the study. According to Paradis et al [10], «In spontaneous production data, with correct use of morphological forms may be memorized formulas, less frequent morphemes may not be used at all, and there is a lot of variation in the frequency of the contexts for target morphemes between individuals' samples'. Thus, for more comprehensive analysis the data should have had included samples from other sources, such as grammaticality judgments tasks or elicited tense-production tasks. Thirdly, researchers have not

proposed any inferences on the differences between L2 and L1 with SLI in the tense patterns (e.g. L2 children have lower scores in the use future and past tense in comparison to L1 children with SLI) and the suggestions on the similar patterns between these two populations have been proposed only (e.g. non-finite root clauses, overall accuracy level etc.).

The other study investigating the similarities between L2 with TD and L1 and SLI is conducted by Paradis [8], although it is not a direct comparison. The study investigates L2 English learners' grammatical morphology. The participants are 24 immigrant children in Canada exposed to English language approximately at 9.5 months. The results on the L2 children's spontaneous and elicited speech samples show that the participants' errors characteristics are similar to the errors of the L1 children reported as being impaired. Thus, the L2 learners' probe scores on the TEGI (Test of Early Grammatical Impairment, Rice and Wexler [11]) fit the criterion scores of the monolingual children with SLI diagnoses. Moreover, Paradis (2005) points out on the children's individual differences among «early ESL children' in the speed of the L2 acquisition process despite the fact that participants could be of the same age, have the same L1 and equal length of English language exposure. Thus, among the participants, there is a child whose English language acquiring process was so quick that his English language proficiency progress in 10 months reaches the level of his L1 English language peers. However, the other «early ESL child' showed slower development in his English tense-morphology acquisition. The results have clinical implications that standardized assessments of non-native speakers (less than 2 years of English language exposure) is inappropriate method in the specification of clinical marking since there is a danger for L2 children to be misdiagnosed as SLI.

In fact, it is true that this study show that TEGI is highly biased against the L2 population to misdiagnose them as SLI children. However, its high bias also might be explained by the following:

1. In the manual of the standardized Test of Early Grammatical

Impairment (TEGI, Rice and Wexler [12] it is stated that «it is extremely important that you use this instrument for diagnostic purposes only with children for whom the test was developed, i.e., children who speak Standard American English'. Thus, according to a panel reviewers comments, it has already been stated that results on TEGI is potentially biased to children who speak African-American English, 2nd language influenced English, geographical/ regional dialects such as Southern White English, Appalachian English;

2. L2 children (mean age 5; 7) in the study have for an average only 9.5 months of exposure to English language, thus exhibiting the similar scores to their L1 peers with SLI on TEGI results. However, according to study results of Marinis and Chondrogianni [6] «tense marking and the screening test of the TEGI may be a promising measure for differential diagnosis in 8 and 9 year-old children with English as L2 that have at least four years of exposure to English'.

Therefore, it is believed that, in fact, the assessment of L2 children at their early age on the TEGI is not recommended. Examining of early ESL children through the appropriate tests, in L1 or parent report has been suggested [9].

Similarities between L2 with TD and L2 with SLI. Most of the studies on L2 with TD and L2 with SLI focus on establishing different patterns in tense-morphology production in bilingual children's speech with the aim to diagnose a SLI appropriately. However, some similarities between L2 with TD and L2 with SLI found in the studies could be outlined. For example, in Paradis (2008), two children with SLI display characteristics similar both to L2 with TD and L1 with SLI. Paradis [11] explains it by the fact that children started learning second language at their school years possess weakened constraints on their tense-productions, thus they acquire BE precociously as their peers, namely L2 children with TD do. In Jacobson and Schwartz (2005, p. 319), however, both L2 with TD and L2 with SLI display phonological sensitivity, which is similar to findings on younger children with TD [7]. Thus, novel verbs used

in the experiments (Jacobson and Schwartz, 2005) have been left unmarked by L2 with TD and L2 with SLI in case the verbs end in alveolar consonants.

This article summarizes and evaluates some studies that found similarities between unaffected L2 children and affected L1 and L2 children. From the comparison of the patterns that children use in their tense-morphology acquisition the following might be outlined:

1. L2 children with TD have their own unique profile in their second language acquisition process that is better explained by MSIH. At their early age L2 children's error patterns resemble monolingual children with SLI by producing of non-finite verbs in the root clauses, despite the fact that typically development children have a broader range of accuracies in tense production morphology as a whole. However, by 8–9 years old with at least 4 years of exposure to English language they could converge with their monolingual peers for the differential analysis on the TEGI assessment.

2. L1 with SLI children's tense-morphology production can be better explained by E (OI) profiles as an extended young grammar. L2 with SLI also exhibit a selective deficit on tense-marking which seems to be a component of the impaired language acquisition. Thus, acquisition of affixal and bound morphology is affected by SLI both in monolingual and bilingual contexts. However, it is suggested that if children with SLI start learning English in older ages (46 months onwards), this age effect advantageously facilitates their tense inflection acquisition.

| *References:*

1. Gavrusseva, E. (2002). Is There Primacy of Aspect in Child L2 English? *Bilingualism: Language And Cognition*, 5 (2), 109–30.
2. Haznedar, B. (2001). The acquisition system of the IP system in child L2 English. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, pp 1–39.
3. Haznedar, B. and Schwartz, B. (1997). Are there optional

infinitives in child L2 acquisition? In Ee. Hughes, M. Hughes and Greenhill, A. (Eds.), *BUCLD 21: Proceedings of Boston University Conference on Language Development*, pp. 179–206. Amsterdam: John Benjamins.

4. Ionin, T., & Wexler, K. (2002). Why is 'is' easier than '-s?': acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research*, 18 (2), 95. doi:10.1191/0267658302sr195oa

5. Lardiere, D. (1998). Case and Tense in the «Fossilized» Steady State. *Second Language Research*, 14 (1), 1–26.

6. Marinis, T. and Chondrogianni, V. (2010) Production of tense marking in successive bilingual children: when do they converge with their monolingual peers? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (1). pp. 19–28. ISSN 1754–9507 doi: DOI:10.3109/17549500903434125

7. Marchman, V. A., Wulfeck, B., & Ellis Weismer, S. (1999). Morphological productivity in children with normal language and SLI: a study of the English past tense. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research: JSLHR*, 42 (1), 206–219.

8. Paradis, J., & Crago, M. (2000). Tense and Temporality: A Comparison Between Children Learning a Second Language and Children with SLI. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 43 (4), 834.

9. Paradis, J. (2005). Clinical forum. Grammatical morphology in children learning English as a second language: implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services In Schools*, 36 (3), 172.

10. Paradis, J., Rice, M. L., Crago, M., & Marquis, J. (2008). The Acquisition of Tense in English: Distinguishing child second language from first language and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 29 (4), 689–722.

11. Prevost, P. and White, L. (2000). Truncation and missing inflexion in L2 acquisition. In M.A. Friedmann and I. Rizzi (Eds.) *The Acquisition of Syntax* (pp. 202–235). London: Longman.

12. Rice, M. and Wexler, K. (2001). Test of early grammatical

impairment. New-York: Psychological Corporation

13. Wexler, K. (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106 (1–4), 23–79.

14. Wexler, K. (1994). Optional Infinitives, head movement and the economy of derivations. In D. Lightfoot and N. Hornstein (Eds.), *Verb movement* (pp. 305–350). Cambridge: CUP

APPROACHES TO EFFICIENCY EVALUATION OF ACTIVITY OF MODERN RUSSIAN UNIVERSITY IN THE ASPECT'S ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL

KOGTEVA U. A., CHERNYAK T. V

*State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

The article deals with the approaches for definition and efficiency evaluation of activity of modern Russian University in the organizational and management aspects. Authors are discovered and analyzed modern tendencies in the construction of the management structure of educational institutions. The characteristics of the innovation component in the evaluation of higher educational institutions are given. Some recommendations for improving the organizational structure of the University are given.

Keywords: education, organization structures, innovations, effectiveness.

The modern tendencies in development of the higher education system prove that higher educational facilities are not just an institute providing educational services and getting high qualification; they become the main innovative center («the forge» for new and progressive scientists, new ideas, start-ups). Higher

educational facilities also become the heart of the regional development in common. The Russian higher education and economic system in common are challenged in the globalization century, answers in it won't be able to be ignored.

The first, the high education system has to summon up several important elements to contemporaneously: science, business and government. The second, the change of key indicators happen to efficiency evaluation of high education facilities, the new components appear, for example, such component as «innovative capacity» for depending from further activity of the institute. The third, the reassessment of concentration programs is made. The areas of training specialists of high qualification are changed. New competences and requirements are appeared and the methods of organization and giving classes are also changed.

Therefore, the modern Russian high education facilities face with a number of problems to be solved.

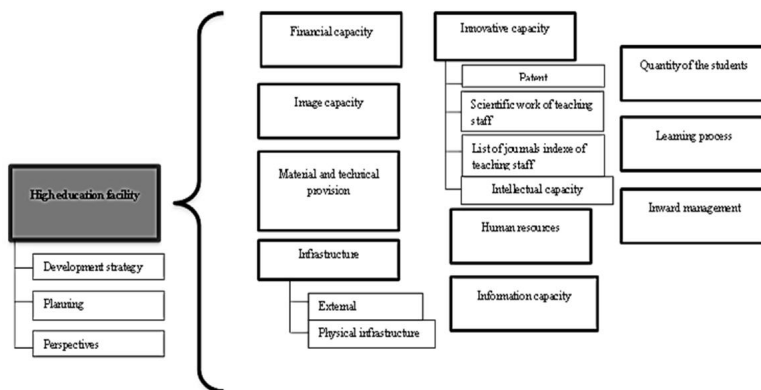
1. To provide interaction of the business-university-government mechanism.

2. To analyze the main inward capacity, the development strategy of the high education facility and innovative capacity of the high education facility.

3. To assess efficiency of organization structure and management structure of the university.

Efficiency is the essential indicator for high education facility determining the degree of productivity in the regional development system. The productivity is determined with indicators as «employment of graduates», «providing research work», «university participation in the regional projects» etc. With the aim of integration of the Russian education in the European educational space according to accession to The Bologna Convention; most universities were inefficient admitted.

It should be emphasized that efficiency evaluation of the high educational facilities begins with the estimation of all structure components functioning of the high educational facility. We shall consider the components for clarity with the scheme:



Scheme 1 – The structural components of the high educational facility

This scheme reflects the high educational facility to be complex system of the interrelated elements. The based components were considered within the efficiency evaluation from a point of organization and management aspect.

1. The development strategy

The development strategy is the major document which systemize all activities in the university setting aims to be reached for certain time. It can be identified more priority and perspective areas of the development and the weaknesses can be determined during the development of the strategy.

The development strategy can be considered the definite areas of university activities. For instance, such component as «innovative capacity» tightly connected with the development strategy especially for distinctly for realized goals. If it has a system nature.

2. Innovative capacity

Innovative capacity can be considered from two main positions: inward and external. The inward innovative capacity is formed with indicators connected with science, for example, science and publishing activity of the teaching staff and students, scientific work, patent activity etc. The external innovative capacity can be determined as capacity of the university as element of the

educational system, regional scientific center or cluster.

3. Infrastructure

Infrastructure is «blood-vascular system» of the university in common. It consists of the complex of service structures and objects for providing its functioning. For the first time the realization of development strategy of the university depends on the way infrastructure is fixed and the forming of innovative capacity. It requires the presence of definite resources to have the core. For instance, the scientific activity of the teaching staff and students, participating of the university in clusters, patent activity etc.

The framing of the optimal management structure with the high educational facility must be based on four main functions of the management: planning, forecasting, organizing and controlling. It should be noted that the traditional and innovative elements must be combined. The organizing as a function supposes the formation of the management structure, distribution and delegation of authority [4].

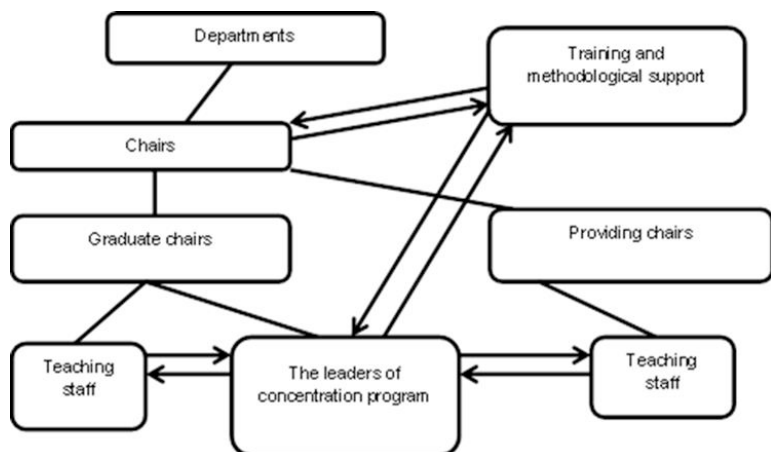
At the first step of the planning of the management process it has to be meant the processes are happened at the university and linkages are between them. The most approaches exist to the definition of the management system of the university, but from our point of view the line and functional approach with matrix organization is more efficient. In common matrix organization can be represented with the scheme 2. 1

1st level	The Rectorate	The Scientific Council		
2d level	Faculties	Scientific department	Postgraduate	
3d level	Chairs	Scientific divisions	Supporting divisions	
4 th level	Teaching staff	Staff	Student council	Students

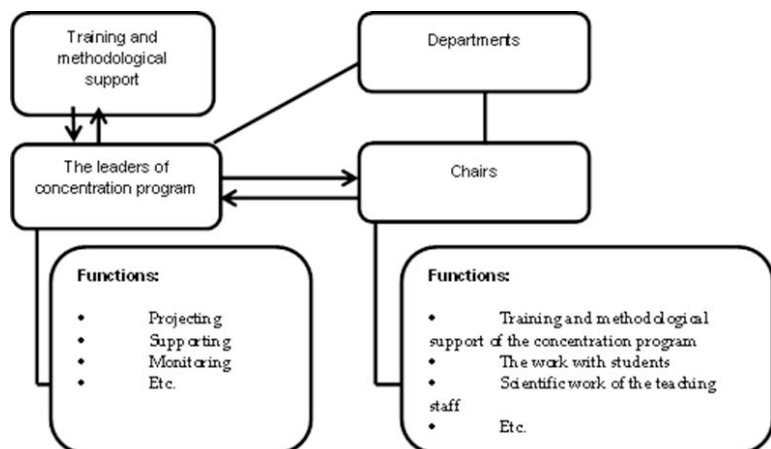
Scheme 2 – The matrix structure of management of the university

There are a lot of vertical (functional) and horizontal (processed) chains between all levels and elements. And if vertical chains register in the most organizational documents and in the documents of the quality management the processed (horizontal) chains are always less researched. The efficiency of the process chains can be hardly tracked because of the lack of the responsible person interacting with all divisions of one level (in contrast vertical chains). The leaders of concentration program connected elements in the university as education programs can be used for administrative review. It's important to forecast all possible connections between elements of management structure of the university to build the right structure in advance. The efficiency of the management will be determined from what these connections will be vertical, horizontal or mixed. From our point of view it shouldn't be refused from classical line elements in the management system; in favor of absolute process and matrix structure with the leaders of concentration program at the head with the principle of the «managers of the projects» in business. The important part has the principle difference between graduate and provide chairs. For providing mobility and cooperation between components of the management system the transfer of functions of the «graduate chair» are affordable. It is the work on the development, support and control of concentration program realization after the leaders and the functions of the «providing chair». Such providing as the teaching staff, steering documents, the work with students and other educational and methodical development are after chairs. In this case the leaders of concentration program can have functions of coordination center.

In such cases the variant of interaction between elements have the next shape.

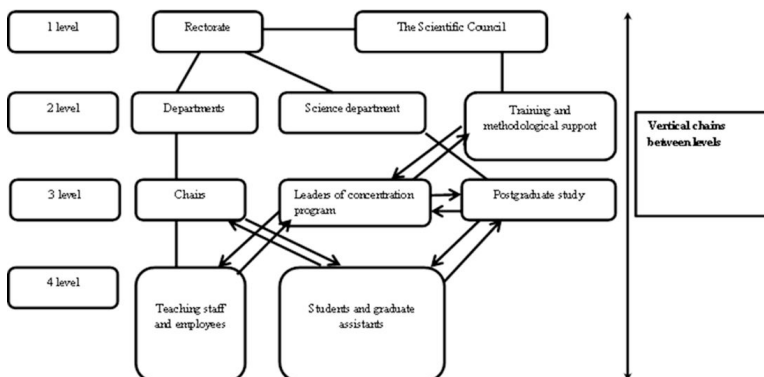


Scheme 3 – The current model of distribution of functions between components of the organizational structure of the university



Scheme 4 – Suggesting model of distribution functions between components of the organizational structure of the university

The process and matrix structure based on imposing horizontal chains providing the realization of the university's goal at the line and functional structure. Such structure allows: 1) to optimize the interaction process between components; 2) to reduce time for preparing and agreement regulatory and other documents between divisions and staff; 3) to improve the organization of the educational process.



Scheme 5 – The line and matrix structure

Researching the efficiency of the university management in organizational and managerial aspect the three groups of indicators can be emphasized. It will be the following estimate:

1. The evaluation of the executives
2. The evaluation of the activity of separate management divisions
3. The evaluation of the management system in common [1].

The evaluation of personal characteristics of the workers must be taken into account. The array of job descriptions, provisions regulating particular personnel policy can be used for the evaluation. The problem of this approach is in sufficiently general formulation of these documents did not always reflect the specific of the worker's activity. It can be used the system of efficient contract for the solution of the problem where register requirements the university sets to a certain worker out of the

division features in which he works and his duties. The system of the efficient contract solves not only the problem of the efficiency evaluation of the workers' activity of the university, but it also improves the quantity of the motivation in the university [2].

It can be based on the results of educational activities, the work plans of the units, the speed of making and implementing decisions when assessing the activities of individual units. The last parameter depends on the workflow. Electronic workflow can reduce the time significantly which teachers spend their time on filling the different kind of documents. The implementation of the electric workflow allow divisions to execute their functions more efficient through quickness and transparency of agreement and to sign process of administrative and other documents allowing to find the place of the document and its status easily.

In common the evaluation of the university must be conducted complex. The external and inward components of the university must be taken into account as a participant of the educational system and as the core of the educational process of particular city or region.

The modern Russian university isn't flexible and slowly change under the impact of exogenous factor structure. A lot of factors provide it including budget financing implementing strict limits in accordance with Budget Code of the Russian Federation and other specification documents. It is also important to the pursuit of unification of the organization of educational process to facilitate the management of the educational system at the level of the region or state.

However, modern Russian university is an innovative organization broadly, which adequately responds to the challenges of the time. That is why today a problem of change approach to planning the organizational structure and system of university management is actual.

The organizational structure of the university is the core, the main component of the effective management of educational process. Proper construction is a key not only to fulfil the main

objectives of the University, the implementation of the educational process, but also the key to its successful functioning as a cost-effective organization.

| *References:*

1. Асаул А. Н., Капаров Б. М. Трансформация вуза в инновационно-исследовательскую структуру // Мир перемен. 2007. №2. С. 34–43.

2. Кириллов А. Г. Оценка эффективности системы управления вузом // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2014. №1. С. 16–21.

3. Когтева У. А., Когтев П. А. Электронный документооборот в вузе, как один из инструментов инноватизации процесса управления в образовательном учреждении // Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам II Международной научно-практической интернет-конференции. 2015. С. 170–174.

4. Сухорукова О. Б. Особенности управления образовательными процессами в ВУЗе // Ползуновский альманах. 2009. №1. С.171–179.

5. Четыркина Н. Ю. Стратегия развития вузов в условиях реформирования системы образования. С. 269 – 273. Журнал №7: Теория и практика общественного развития. Издательство: Издательский дом «ХОРС» (Краснодар), 2012.

6. Шутова Т. В. Значение высших образовательных учреждений в инновационном развитии России [Текст] / Шутова Т. В. // Экономический рост на инновационной основе. Материалы научно-практической конференции ФТА. – 2013. – С.133–136.

7. Щербаков Ю. И. Управленческая деятельность в современных образовательных учреждениях // Самостоятельная работа студентов в структуре современного профессионального образования: Межвузовский сборник научных статей. М., 2010.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСИКОВА Л. Н.

Московский государственный гуманитарно-экономический универси-
тет (МГЭУ)
Москва, Россия

В статье рассматривается проблема реализации воспитывающей функции обучения в вузе с инклюзивным подходом к образованию, базирующегося на принципах культурологического подхода к преподаванию иностранного языка, коммуникативной направленности и принципах контекстного обучения, которые позволяют успешно развивать социально-профессиональные компетенции/компетентности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, воспитывающая функция обучения, образовательная среда вуза, компетентностный подход.

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL FUNCTION OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF INCLUSIVE TRAINING

OSIKOVA L. N.

Moscow State University of Humanities and Economics
Moscow, Russia

The article deals with the problem of ecological training of students at the university of inclusive education. The author connects it with the principles of sustained development, i.e. «green economics» and responsible use of natural resources. The main idea – competence approach, educative teaching, project work, monitoring of the university educational environment are essential ways reaching

the goal.

Keywords: inclusive education, educational function of teaching, educational environment, and competence approach.

Современное российское образование ориентировано на адаптацию системы образования к специальным потребностям людей с инвалидностью. Такой подход называется инклюзивной образовательной стратегией. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (МГГЭУ) является специализированным университетом с особой образовательной средой, в которой представлены студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата и студенты без инвалидности. Обе категории студентов составляют примерно одинаковые количественные группы, обучаются в одинаковых условиях в смешанных группах, находятся в повседневном общении, проживают вместе в общежитии. Все это помогает им лучше понимать проблемы других людей, учит помогать друг другу, приобретать необходимые для этого социальные навыки.

Эффективность инклюзии в учебно-воспитательный процесс вуза студентов-инвалидов зависит от адаптации образовательной среды вуза к учебным потребностям студентов с инвалидностью, которая, в частности, подразумевает особую психологическую и методическую подготовку научно-педагогических работников для работы со студентами-инвалидами; создание специальных педагогических методик и особой коммуникативной среды вуза; научного осмысления и обобщения практических наработок в учебной и воспитательной деятельности вуза.

Педагог занимает особое место в системе инклюзивного образования. Важным условием работы педагога в вузе инклюзивного образования является его психологическое приятие лиц с особыми образовательными потребностями и умение подобрать методику преподавания своей дисциплины в соответствии с возможностями и способностями к обучению этой категории

студентов. Важным дидактическим принципом в работе педагога выступает принцип воспитывающего обучения, который находит отражение в содержании, организационных формах и методах обучения. Эффективность воспитывающего обучения зависит от того, какие возможности учебных предметов сознательно и в необходимой системе раскрываются педагогом [6, с. 98]. Воспитывающее обучение позволяет создать органическую связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием их личностных качеств (мировоззрения, морально-ценностного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому учебному материалу и т. д.).

В современной дидактике говорят о воспитывающей функции обучения. При такой трактовке воспитание рассматривается внутри обучения как его аспект (функция) [2, с. 36]. Воспитывающую функцию обучения представляют как проектируемую цель, которая гарантирует воспитание учащихся в обучении. Понятие функция подчеркивает зависимость хода и результатов воспитания от качества компонентов дидактической системы обучения (обучаемый, содержание обучения, методы и формы обучения, учитель). Воспитывающая функция обучения студентов иностранному языку заключается в «приобщении учащихся к ценностям постижения, действия и переживания» [5, с. 39]. Это, в частности, позволяет приобщить студентов к социально-профессиональной деятельности в рамках учебных ситуаций, выработать знания, представления, систему ценностей и отношений, которые выявляются в компетентностях человека. Таким образом, при реализации воспитывающей функции обучения студентов иностранному языку формируются новые виды мышления, общения, сотрудничества, вырабатывается активная социальная позиция.

В вузе инклюзивного образования, каковым является МГГЭУ, где половину студентов составляют студенты-инвалиды с сохраненным интеллектом, одной из воспитательных задач выдвигается формирование таких качеств как взаимная помощь, профессионализм, социальная включенность, самостоятельность, иници-

ативность, коммуникабельность, внутренняя культура. Все эти качества являются частью социально-профессиональных компетенций и проявляются в социально-профессиональной компетентности выпускника вуза инклюзивного образования. Социально-профессиональная компетентность человека состоит в «адекватности решения задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций» [2, с. 56].

Содержание дисциплины «иностранный язык», культурологический подход к преподаванию иностранного языка, коммуникативная направленность и принципы контекстного обучения позволяют развивать дополнительные навыки, которые содержательно можно понимать как компетенции/компетентности. Компетенции – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые выявляются в компетентностях человека» [1, с. 41].

Содержание предмета иностранный язык имеет, в первую очередь, языковой аспект. «...Учащиеся усваивают важное положение лингвистики о том, что мышление общечеловечно и система понятий в основном, едина, однако существуют различные способы оформления мыслей, передачи тех или иных понятий» [4, с. 85]. Помимо языкового аспекта имеется аспект, связанный с формированием приоритетных компонентов гуманитарной культуры личности: культуры жизненного самоопределения, экономической культуры и культуры труда, политической и правовой культуры, интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений. Культурологический подход является ключевым при изучении иностранного языка, так как он даёт знание об иностранной действительности, к которой у обучаемого устанавливается свое отношение, который вызывает определенные эмоции и предусматривает поведенческие навыки или умения.

Культурологический подход к изучению иностранных языков дает инструмент для анализа сфер жизни через такие понятия, как культура, культурные ценности, культурная деятельность.

Через иностранный язык происходит знакомство с чужой культурой, бытом, образом жизни, традициями, системой ценностей и их сравнение с отечественной культурой. Коммуникативный подход к обучению исходит из самой природы языка как средства общения и поэтому органично вписывается в канву урока иностранного языка.

Контекстное обучение является другим важным подходом к изучению иностранного языка в инклюзивном вузе. Оно моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студента-инвалида, который имеет ограниченный предыдущий социальный опыт. Различные деловые и общие жизненные ситуации хорошо включаются в ход урока иностранного языка, так как язык обслуживает всевозможные аспекты реальной жизни, что дает студентам знание, вызывает у них соответствующие эмоции, формирует социально-профессиональные компетенции/ компетентности.

При контекстном обучении преподаватель иностранного языка применяет разнообразные педагогические технологии, среди которых в нашей практике преподавания иностранного языка нами выделяются игровое и проектное обучение. Их использование делает содержание предмета иностранный язык лично значимым для студентов, повышает их мотивацию к изучению языка. Игровая форма обучения вырабатывает навыки общения, развивает эмоциональную сферу, положительный настрой, который особо важен для студентов-инвалидов, выявляет индивидуальные качества и способности личности. Игровое и проектное обучение являются важным средством обучения работе в команде, в сотрудничестве. Через них наиболее ярко проявляется «студентоцентрированность» процесса обучения. На занятиях по английскому языку студенты объединяются в небольшие группы-тройки, среди которых есть студенты с разным уровнем владения языком, по степени активности, лидерским качествам, студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности. Они обучаются в равных условиях, находятся в постоянном общении, учатся взаимодействовать, понимать

других и помогать друг другу, приобретая необходимые для этого социальные навыки. В тройке студенты учатся вырабатывать коллективное решение, высказывать своё мнение и прислушиваться к мнению других, поддерживать друг друга. Затем кто-то из студентов тройки вслух докладывает всей группе о принятом тройкой решении.

Студенты работают с письменными текстами, аудиовизуальными материалами, имеющими воспитательную направленность; защищают индивидуальные и групповые проекты, используя Интернет ресурсы, что позволяет им продемонстрировать сформированную социально-профессиональную компетентность.

| Список литературы:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5.

2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. - 2005, -№11

3. Краевский В. В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. -М.: Педагогика, 1989.

4. Москальская О. И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1981.

5. Петровский В. А. Личность в психологии. Учебное пособие. Ростов – н/Д. 1996.

6. Современный словарь по педагогике. Минск, 2001.

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

ЯНОВА Е. А., КАЗИАХМЕДОВА С. Х.

Московский государственный гуманитарно-экономический университет

В этой статье описываются различные сюжеты преподавания иностранных языков в неязыковых Вузах. Большая часть этих сюжетов является неэффективной на сегодняшний день. Сейчас именно то время, когда необходимо изменить подходы и методы преподавания в соответствии с современными технологиями. Авторы предлагают сконцентрировать внимание на студенте. Такой подход позволит улучшить мотивацию и повысить ответственность студентов. Этот метод является комплексным, и авторы описывают поэтапно те шаги, которые необходимо предпринять для его осуществления. Авторы подчеркивают, что этот метод является актуальным и создает реальные предпосылки для эффективного использования компьютерных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: инновации, иностранный язык, неязыковая школа, обучение, подходы, методы, современные технологии,, студент, мотивации, ответственность, интерактивные методы, актуальный.

INNOVATION METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NONLANGUAGE HIGH SCHOOLS

| **YANOVA E. A., KAZIAKHMEDOVA S. H.**

| *Moscow State Humanitaric- Economical University*

| *Moscow, Russia*

This article shows different plots of foreign language classes in nonlanguage high school. Most of these plots are not effective for teaching languages nowadays. It is just the time for changing teaching approaches and methods in according with the modern technologies. The author suggests the special attention should be paid to a student. This approach will allow to improving student's motivation and responsibility in the cause of studying. This method is complex. The author describes in details the necessary steps in the process

of teaching. Interactive method is up today and actual.

Keywords: innovations. foreign language, classes, non-language high school, teaching, approaches, methods, modern technologies, student, student's motivation, responsibility, complex, interactive method, actual.

Существуют различные «сценарии» проведения практических занятий по иностранному языку в неязыковом вузе. Довольно часто преобладает традиционная система вузовского преподавания, которая представляет собой «моноспектакль» в виде либо лекционного выступления преподавателя с редкими вкраплениями реплик студентов, либо чтение студентами текста по очереди, перевод, ответы на вопросы преподавателя. И тот, и другой вариант, как известно, не дает ощутимых результатов.

Но время не стоит на месте, ритм жизни стремительно меняется – соответственно и учить уже необходимо по-другому. По мнению О. Б. Барановской, хорошо знакомая каждому преподавателю фронтальная работа на занятии по иностранному языку совершенно неэффективна, т.к.

- теряется много драгоценного времени: пока один студент отвечает, другие чаще всего его не слушают, отвлекаются, отсюда большая часть группы бесполезно тратит время;

- количество заданий и видов упражнений на занятии соответственно сокращается, следовательно, продуктивность падает;

- скучно, исчезает интерес к предмету, пропадает мотивация.

Очевидно, для повышения эффективности занятия по иностранному языку, повышения качества получаемого образования по данной дисциплине, необходимо сместить акценты; перейти к тем методам обучения иностранному языку, благодаря которым в центре внимания оказывается не преподаватель, а студент. Такой сфокусированный на студенте подход способствует раскрытию личностного потенциала каждого студента и делает преподавателя ответственным за создание необходимых для обучения своих подопечных условий, а студента делает ответ-

ственным за усвоение программных знаний. В результате, как пишет Хасанова О. В., знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности; значительно повышается интерес и мотивация, что несомненно приводит к совершенствованию профильно-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза.

Данный подход может включать в себя следующие направления:

- обновление содержания обучения с целью обеспечения мотивационного аспекта, создание условий для реальной иноязычной коммуникации в профессиональной сфере, расширение социокультурного опыта;

- обновление технологии обучения, а именно, расширение арсенала приемов, способов и форм обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности ученика.

Первое направление связано, прежде всего, с использованием аутентичных текстов. Включение в содержательный компонент обучения образцов аутентичного дискурса, имеющих явно выраженную социокультурную окраску, является важным фактором при ориентации обучения иностранному языку на межкультурное общение и подготовку к международному взаимодействию.

Второе направление может быть представлено активными и интерактивными методами обучения, такими как, кейс-метод, ролевые игры, метод проектов, использование мультимедийных средств обучения и т. д.

В настоящее время кейс-метод, как метод обучения бизнесу и юридическим наукам, широко распространен во всем мире. Суть его в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Будучи комплексным методом, кейс-метод также успешно

используется при обучении иностранному языку для специальных целей. Он содержит все виды речевой деятельности на иностранном языке: чтение, говорение, письмо, слушание. Студенты аннотируют, реферируют, тексты, делают презентации своих предложений, защищают свое мнение и находят оптимальный вариант решения проблемы. Все это студенты излагают на иностранном языке, что значительно повышает их уровень знания иностранного языка, инициирует их творческое мышление и речемыслительную деятельность.

На сегодняшний день кейсы интегрированы как в дневную форму обучения, так и в курс дистанционного обучения, прочно зарекомендовав себя как эффективный метод, обеспечивающий дифференцированный подход, предоставление свободы в обучении, обеспеченность студентов достаточным количеством материалов, возможность обратиться к преподавателю в любое время, формирование навыка умения работать с информацией.

Проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая обеспечивает значительное повышение уровня владения речевыми навыками благодаря повышению уровня внутренней мотивации и уровня самостоятельности студентов.

Проектной работе сопутствует междисциплинарная интеграция, заключающаяся в многоуровневости и вариативности, использовании современных информационных технологий, целом комплексе воспитательных, образовательных и развивающих задач. В частности, улучшается состояние межличностных отношений в группе, повышается уровень сплоченности учебной группы, проектная методика способствует овладению стратегиями и приемами учения, отвечающими личностным особенностям студентов и формирует индивидуальный стиль учебной деятельности студента, активизирует его самостоятельное критическое мышление, повышает самореализацию и самообучение. Этапы проектирования подробно описаны в работах Е. С. Полат, Н. И. Жабо и Л. П. Авдониной.

Интерактивный английский сегодня не миф, а реальность.

Это стало возможно благодаря владению большинства студентов и преподавателей навыками работы на ПК, что создает реальные предпосылки для эффективного использования компьютерных технологий в учебном процессе.

| Список литературы:

1. Авдоница Л. П. Процессный подход как эффективный метод управления организациями / Л. П. Авдоница, С. А. Шлянин // Становление экономики знаний в современной России: проблемы и перспективы. Сборник научных статей международной научно – практической конференции. Часть 2; отв. ред. С.А.Рунова. – Новокузнецк: изд – во НГОО «Знание», г. Новокузнецк, 2014. – С. 154 –159. Авдоница М. Ю.

2. Барановская, Л. В. Локальная дифференциальная игра сближения с запаздывающим аргументом и фиксированным временем [Текст]: матер. III межд. науч.-практ. конф. / Л. В. Барановская // Fundamental and applied sciences today III. – North Charlston, USA, т. 2, 2014. – С. 129–131.

3. Полат Е. С. Проблемы образования в канун XXI века // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 11 ноября. <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ЦЕЛИ И КАТЕГОРИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

БЕЛОВА С. Е.

*Московский государственный гуманитарно-экономический университет
Москва, Россия*

В данной статье автор рассматривает множественность определений переводу, учитывая лингвистические, культурные и психологические особенности переводимого текста. Также выделены цели обучения переводу, описаны особенности обучения

переводу студентов с различным уровнем владения иностранным языком. Основываясь на научных трудах выдающихся переводчиков, автор формулирует основные категории для совершения успешного перевода.

Ключевые слова: перевод, определение, лингвистический, иностранный, язык.

DEFINITION, PURPOSE AND CATEGORY OF TRANSLATION TEACHING

BELOVA S. E.

*Moscow State University of Humanities and Economics
Moscow, Russia*

In this article the author considers different translation definitions, taking into consideration linguistic, cultural and psychological aspects of the translated text. The author pays special attention to the specific translation teaching for students with different levels of foreign languages knowledge. Based on the scientific works of outstanding translators, the author defines the main categories for making up successful translation.

Keywords: translation, definition, linguistic, foreign language.

Существует достаточно большое количество попыток дать определение переводу, который бы подразумевал перевод различных текстов с историческим и культурным подтекстом, а также различных реципиентов переведенного текста. Ни одно из определений перевода так и не подошло для большинства переводчиков. Одной из трудностей для представления какой-либо теории является тот факт, что все языки несут в себе отражение культуры, которую они представляют. И, как было сказано, перед тем, как дать определение теории перевода, необходимо представить понимание культуры, а это достаточно сложная задача. Культура и язык содержат систему символов — язык располагает вербальными символами, а культура символами, состоящими из верований и опыта.

Любое определение теории перевода должно учитывать множественность уместных переводов, потому что всегда возможно выразить вербально практически одно и то же, но разными способами. Таким образом, мы должны установить максимальные и минимальные пределы для характеристики вариативного перевода, который одновременно совпадал бы по содержанию с оригиналом. Максимальным ограничением для определения перевода одного и того же текста является следующее утверждение: читатели переводного текста должны понять, оценить и адекватно реагировать на переведенный текст так, как его понимают, оценивают и реагируют читатели оригинальной версии того же текста. Но такого уровня понимания и реакции читателей переведенного текста почти никогда не достигается из-за различия культур, языков и коммуникативных обстоятельств. В отличие от максимального ограничения перевода, минимальное состоит в следующем: читатели переведенного текста должны понимать и оценить его так, как наверняка поняли и оценили его читатели оригинальной версии. Всегда необходимо иметь в виду понимание и оценку, но при минимальном ограничении для перевода читатель должен лишь догадаться, как следует понимать написанное автором в оригинале.

Если мы обратимся к обучению перевода, то необходимо иметь в виду как общую незрелость студента, так и его не достаточный уровень знания иностранного языка. Язык многогранен. Хороший переводчик учится всю жизнь, кроме явных исключений. Вспомним Артюра Рембо, одного из не многих, кто к двадцати годам смог постичь глубину не только родного языка, но и понимал иностранный язык, не упуская тончайших деталей, избегая искажений, упрощений и так далее. Каждый переводчик обязан проявлять постоянную жажду к обучению

Понятно, что каждый студент, начинающий учиться делать перевод, должен в достаточной мере владеть иностранным языком, а также иметь глубокие познания лексики, грамматики, синтаксиса родного ему языка. Обучение переводу — это вовсе не обучение языку, не следует путать две дисциплины. Тем

не менее, получается так, что очень сложно установить конкретный уровень знания иностранного языка студентами, которые приступают к изучению перевода. Кажется, что неизбежным является наличие среди студентов, поступивших на факультет переводчиков таких, которые не способны поначалу приступить к изучению дисциплин, предусмотренных программой учебного заведения. В других сферах образования такие студенты отсеиваются еще на первых курсах, поскольку они не могут овладеть предлагаемыми дисциплинами, не имея, так называемой, базы. На факультетах перевода, однако, почти ничего не мешает студентам без глубоких знаний иностранного языка успешно проучиться до старших курсов, поскольку дисциплины на первых курсах очень тесно связаны с филологией. В некоторых учебных заведениях переводу учат на факультетах филологии, который всецело зависит от этой науки. Переводчик обязан быть филологом, потому что именно развитие правильной речи способно держать в тонусе человеческий мозг. В тоже время не следует забывать, что филологический перевод является лишь одним из видов перевода.

Концепция обучение-изучение в курсе дисциплин по переводу с иностранного языка на родной язык содержит понятия инструктивных, оперативных и экспрессивных целей. Инструктивная цель достигается, когда обучающийся после окончания изучения какой-либо темы или целого курса способен применить на практике использование конкретных заученных действий по переводу. Оперативная цель обучения предполагает, что обучающийся способен делать количественный и наблюдательный анализ ситуации, в которой происходит перевод. Под экспрессивной целью понимаем такую, при достижении которой обучающийся сможет использовать при переводе процессуальный и целостный контекст и опыт собственной деятельности.

Определяя цели обучения переводу, выделяем четыре уровня, на которых данные цели реализуются: запоминание, понимание, использование, решение задачи (критическое мышление). Учащиеся при этом должны во время занятий: комментировать

и оценивать текст, проводить работу с текстом (грамматический и лексический анализ), организовать работу в группах, собрать данные для исследования, совершить сбор аудиовизуальных материалов по теме, составить комментарий к тексту и так далее. Также необходимо помнить, что планирование занятия по обучению переводу должно опираться не только на цели, но и на материальные ресурсы, которые есть в наличии. Важно, чтобы не только преподаватель, но и учащийся достиг целей деятельности на заданном этапе. Преподаватель является главным действующим лицом в процессе преподавания и обучения, в его руках находится руководство всеми деятельностью на занятии. Его функция заключается в обеспечении тренировки языковых навыков и исправлении ошибок, которые допускают учащиеся. Студенту, в свою очередь, отводится не очень активная роль, а именно, он должен следовать инструкциям преподавателя, запоминать правила и тематическую лексику, читать и переводить.

Когда мы говорим об обучении переводу, мы говорим о компетенциях, которыми должен овладеть учащийся. Компетенции перевода подразумевают способность сознательной работы с текстом. Они основаны на знании факторов, носящих декларативный и ситуативный характер, и подкреплены знаниями в сфере лингвистики и культуры. Роль лингвистики является чрезвычайно важной и переводчик должен повсеместно прибегать к изучению и повторению инструментов лингвистики, не ссылаясь на нехватку времени или иные факторы, чтобы во время перевода он мог бессознательно правильно реализовать перевод. Штольц Фридрих, немецкий лингвист, профессор в Инсбруке, выделяет такие лингвистические категории для совершения успешного перевода: тематическая, семантическая, лексическая, стилистическая и прагматическая.

Тематическая категория предполагает понимание текста, видение целостности текста, что на практике происходит после полного его прочтения. Это первое знакомство с текстом определяет его понимание переводчиком, исключая пока выработку

стратегии. Часто перевод является достаточно сложной задачей, потому что текст оригинала содержит различного рода несоответствия. Именно в этом случае иногда мы говорим, что перевод является более самодостаточным, чем оригинал. На данном этапе растет роль психолингвистики, когда возникает ситуация, при которой предварительные знания взаимодействуют с концептуальными навыками и более или менее успешными стратегиями для понимания текста.

Семантическая категория помогает определить ключевые слова в тексте, которые составляют основу для перевода. Существуют переводы, которые не могут считаться удовлетворительными именно из-за недостатков в смысловом поле. Отбор лексических единиц в специализированном тексте имеет приоритет над синтаксическими формами. По предметной терминологии должны изучаться значения терминов базы переводческой деятельности и различные методы исследований вариативности терминов в разных сферах. Также структура специализированных текстов имеет большую вариативность, которая должна быть проанализирована с точки зрения лингвистики. Например, тексты гуманитарного направления, которые часто имеют сложное содержание, владеют большим количеством слов-связок, чем технические тексты, где преобладают предложения без придаточной части. Переводчику следует хорошо владеть лингвистическими и культурными нормами своего языка и языка оригинального текста, когда он переводит научно-популярные тексты, статьи газет и журналов, и не должен переводить дословно оригинальные термины.

Стилистическая категория применяется в исходном языке особенно при переводе художественных текстов, в то время как при переводе текстов другой стилистики, предпочтение отдается специфическому и функциональному выбору. По средствам стилистики происходит узнавание и практика идиоматических выражений, метафорических конструкций, синтаксических форм, употребление активного и пассивного залога, использование лексических заимствований, тенденций словообразований,

ритмики фразы и так далее.

Таким образом, в формировании и подготовке переводчиков следует делать особый акцент на совершенствовании владением иностранного языка, путем изучения текстов классиков мировой литературы, которые в совершенстве владеют искусством языка.

Еще одним фактором для успешного перевода является учет прагматической категории, то есть следует учитывать, для кого делается перевод. Заказчик перевода определяет выбор риторики и языковых средств.

Тексты всегда принадлежат какой-либо социальной сфере, и семантическое поле изменяется, в зависимости от сферы деятельности заказчика: политическая, религиозная, молодежная и другие. При этом ошибкой некоторых неопытных переводчиков является то, что они делают акцент на лингвистическом аспекте, вместо прагматического.

В этой категории культурные различия также играют важную роль. Перевод – это не только сравнение культур, но и создание соответствующей интерпретации тех или иных явлений.

И не стоит забывать, что перевод – это нескончаемый процесс изменений и перемен. Языки и инструменты их использования постоянно эволюционируют, и часто не так сложно найти конкретную информацию и не так просто оценить и выбрать соответствующую информацию среди огромного ее количества.

Все еще очень сложно сформулировать всеобъемлющую теорию перевода, но за последние три десятилетия была проведена большая работа, результатом которой стал невероятный всплеск интереса к переводу во всем мире. Более миллиона человек в настоящее время занимаются переводом текстов разного вида, начиная от поэзии постмодерна и до юридических решений. Становится понятно, что количество переведенных текстов будет умножаться минимум вдвое в течение каждого последующего десятилетия. Мы живем в век межъязыковой информации.

| *Список литературы:*

1. Eugene A. El desarrollo de una teoría de la traducción. URL:

http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04_05/04_05_055.pdf (дата обращения 31.03.16)

2. Ramón Buenaventura. Enseñar a traducir. (I, II, III). URL: <http://cvc.cervantes.es/trujaman/busqueda/resultadosbusqueda.asp?Ver=50&Pagina=1&Titulo=ense%F1ar%20a%20traducir&N> (дата обращения 31.03.16)

3. Rosa Agost. Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwivg6OzrabKAhXBqXIYHW7YP-FAwlHBfGaUmGQQ&bvm=bv.111396085,d.bGQ> (дата обращения 31.03.16)

4. Siegfried Boehm. Enseñar a traducir: un reto para la enseñanza de idiomas. URL: <http://files.sld.cu/traduccion/files/2013/12/en-toda-la-historia-de-la-traduccion-siegfried-boehm.pdf> (дата обращения 31.03.16)

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ТЕРРОРИЗМ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**ГАЛЕЕВА Т. И., КАЗИАХМЕДОВА С. Х.,
БОГАТЫРЕВА С. Н.**

*Московский государственный гуманитарно-экономический универси-
тет
Москва, Россия*

В статье рассматривается процесс метафорического моделирования социальных ситуаций в политическом дискурсе, который реализуется в языковом сопряжении концепта «Терроризм» с другими концептами, раскрывающими его понимание.

Ключевые слова: терроризм, концепт, политический дискурс, моделирование, ситуация, метафора.

METAPHORICAL MODELING OF CONCEPT «TERRORISM» IN POLITICAL DISCOURSE

GALEEVA T. I., KHAZIYAKHMEDOVA S. H., BOGATYREVA S. N.

Moscow State University of Humanities and Economics

Moscow, Russia

The metaphorical modeling of social situations in political discourse is discussed in this article which interprets this process through the relation between concepts «Terrorism» and others.

Keywords: terrorism, concept, political discourse, modeling, situation, metaphor.

Метафорическое моделирование, очень актуальное на сегодняшний день, начало складываться в изысканиях А. Ричардса по структуре метафоры еще в 1936 году [7, с.10]. В работе «Философия риторики» он обратил внимание на «две мысли, которые касаются различных предметов, но действуют сообща и содержатся в одном слове или в одной фразе, чье значение является результатом их взаимодействия». Метафорические образы «одалживаются миру... искусством, ..., моральными кодексами, социальной философией и политической агитацией» [там же, с. 42].

Метафорическая модель должна быть некоторым образом сконструирована, поскольку она решает прикладные задачи. Но в то же самое время в ней заложена некая интуитивность или несконструированность, что оказывает дополнительное воздействие и говорит нам об интерпретативности ситуации. Социальный мир становится нам понятным только в той степени, в какой он может структурироваться. «Наши концепты структурируют наши ощущения, поведение, наше отношение к другим людям. Если мы правы, предполагая, что наша концептуальная система в значительной степени метафорична, тогда то, как мы думаем, то, что узнаем из опыта, и то, что мы делаем ежедневно, имеет самое непосредственное отношение к метафоре». [3, с. 25]

Таким образом, появляется необходимость в типизации или моделировании фактов, событий и предметов. [6, с. 99] Смысл текста образуется в ментальном контексте интерпретатора. Для этого интерпретатор совершает рефлексию коммуникативной ситуации. Способ структурирования концепта зависит от специфики дискурса.

Дискурс, как его определяет Т. ван Дейк, — «это существенная составляющая социального взаимодействия, характерные черты которого — интересы, цели и стили» [2, с. 53]. Речевой акт обычно включен в этот поток взаимодействий. Во время взаимодействия субъект постоянно вычленяет черты, релевантные для данной ситуации, и следит за переходом одной ситуации в другую. Говоря о политическом дискурсе, мы должны помнить, что информация, полученная в ходе коммуникации, структурируется в определенные концептуальные метафоры, способные воздействовать на сознание реципиента. В силу своей национальной окрашенности они являются частью культурологического наследия и поэтому трудны для восприятия и адекватного понимания [1, с. 67], в связи, с чем необходим когнитивный и социальный анализ знаний носителей языка в рамках определенной социальности [8, с. 85]. Политические события в мире, также как и характер террористических актов диктуют изменения содержания концепта «терроризм», что влечет за собой употребление разных метафорических моделей, таких как, «Терроризм — животное», «Терроризм — болезнь», «Терроризм — война», «Терроризм — человек» и др. Ссылаясь на лингвистический словарь, «концепт», — это «явление того же порядка, что и значение слова, но рассматриваемое в несколько иной системе связей; значение — в системе языка, понятие — в системе логических отношений и форм, исследуемых как в языкознании, так и в логике» [5, с. 38]

1. Модель *Жизнь-Смерть*. Мы видим, как ИГИЛ, этот жестокий, порочный культ смерти во имя религии, совершает отвратительные варварские акты

We see ISIL, a brutal, vicious death cult that, in the name

of religion, carries out unspeakable acts of barbarism – terrorizing religious minorities like the Yezidis, subjecting women to rape as a weapon of war, and claiming the mantle of religious authority for such actions. [10]

Данный пример ярко демонстрирует употребление метафорической модели с семантикой агрессии, гнева и тревоги в политическом дискурсе. Б. Обама на Национальном молитвенном завтраке клеймит террористическую организацию, сравнивая ее существование с самым предельным понятием, граничащим с человеческой жизнью – смертью. Лидер Америки нарочито нарушает стереотипное употребление концепта «Смерть» в своей речи. Читатель или слушатель осознает, что смерть не может существовать во имя чего-то. Таким образом, планы говорящего и слушающего или слушающих совпадают, поскольку, и говорящий, и слушающий адекватно понимают ситуацию, что допускает метафорический перенос значения имени с целью нового поименования.

2. В примере «перед лицом терроризма отложить геополитические игры» [9] концепт связывается в сознании с разными значениями мира, о которых субъект может сконструировать мысль, в частности с частью тела человека, таким образом, рождается *Антропоморфная* модель. В данном случае мы можем сделать вывод о том, что метафора зависит от буквального значения слова, потому что оно имеет каузальную силу в метафорическом употреблении.

3. Модель «*Часть явления природы*» указывает на существование терроризма, как какого-то естественного движения, которое то угасает, то возбуждается. «Как и другие страны Европы, Бельгия в 1980-х и 1990-х годах пережила несколько волн терроризма». [11].

Концепт «Терроризм» меняет свое содержание и структуру в зависимости от политических событий и от того, какой способ избирают террористы для подрывных актов. Политический дискурс моментально реагирует на события, происходящие в мире, о чем свидетельствует увеличивающееся употребление соответ-

ствующих метафор. Процесс метафоризации совершается на основе принципа деконструкции, в результате чего разрушаются социальные стереотипы и перед нами предстает новый идеальный объект, который собирает в себе признаки, как уже названного в языке сущности, так и переосмысленное значение имени.

Таким образом, метафорическое моделирование концепта «Терроризм» выражается в языковом переструктурировании социальной действительности, а именно, в политическом дискурсе, который, учитывая культурный и исторический опыт данной социальности, «Для метафорического осмысления действительности, при анализе метафор в политическом дискурсе важно учитывать культурный, исторический опыт».

| Список литературы:

1. Богатырева С. Н., Казиахмедова С. Х. Метафора как способ познания действительности и ее роль в обучении английскому языку.//Общество. Человек. Инклюзия.//Науч. Жур. Московского государственного гуманитарно-экономического университета. №3. Москва, 2016. – 132 с.

2. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс. 1989

3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

4. Ленк Х Схемные интерпретации и внеаучные формы мышления. Симпозиум. Москва-Киль. Институт философии РАН. Кильский университет (ФРГ). Центр по изучению немецкой философии и социологии, 1996.

5. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

6. Липпман У. Общественное мнение. М. 2004.

7. Ричардс А. 1990. Философия риторики. – Теория метафоры. М.: Прогресс,

8. Сайтаева Т. И. Языковая природа социальных стереотипов. Ижевск, 2006. – 147 с.

9. Почему террористы ударили по Бельгии? <http://inosmi.ru/politic/20160323/235827571.html>

10. Речь Б. Обама на Национальном молитвенном завтраке <http://inosmi.ru/politic/20160206/235307700.html>

11. Терракты в Брюсселе – так им и надо? <http://inosmi.ru/politic/20160324/235846246.html>

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА НРАВСТВЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМся ОБЩЕСТВЕ

**КИРИЛИНА Т. Ю., БУЗМАКОВА Т. И.,
ОМЕЛЬНИЦКАЯ О. В., СМИРНОВ В. А.**

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье анализируется проблема нравственной социализации молодежи в современной России. На примере нравственной позиции современной российской молодежи показано, что рост социальной безответственности представляет серьезный вызов для развития страны. В статье отмечается, что культурно-нравственная позиция молодежи отражает тенденции трансформаций морали и представляет острую проблему, поскольку молодежь является важнейшим ресурсом любого общества.

Ключевые слова: нравственная социализация, молодежь, трансляция ценностей, этика ответственности-успеха, «парадокс Гидденса».

THE ANALYSIS OF THE PROCESS OF MORAL SOCIALIZATION OF THE YOUTH IN TRANSFORMING SOCIETY

KIRILINA T. Yu., BUZMAKOVA T. I.,

OMELNITSKAYA N. V., SMIRNOV V. A.

State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia

The article analyzes the problem of moral socialization of youth in modern Russia. For example, the ethical position of modern Russian youth 199 is shown that the growth of social irresponsibility is a major challenge for the country's development. The article notes that cultural and moral position of young people reflects the trends of the transformation of morality and is an acute problem because the youth is the most important resource of any society.

Keywords: the moral socialization, the youth, the broadcast value, ethics of responsibility-the success of «Giddens paradox».

Нравственные ориентиры в менталитете нации, отношение молодых людей к моральным нормам и ценностям, умение видеть перспективу – все это, в конечном счете, определяется нравственной социализацией индивида, которую традиционно определяют как «процесс, в ходе которого происходит усвоение индивидом нравственных норм и принципов, интериоризация нравственных категорий и ценностей общества» [5, с.13].

Говоря о проблемах нравственной социализации молодежи в современном обществе важно определить, что характерно для современного российского общества с точки зрения нравственности и какие нравственные ценности принимает или не принимает молодежь и почему? Следующий принципиальный вопрос, какие нравственные нормы и принципы, социальные установки должны усвоить молодые люди, какие элементы идеологии общества должны стать частью индивидуального сознания, чтобы можно было говорить о нравственной социализации молодежи?

М. Вебер убедительно продемонстрировал, что культурно-нравственную позицию индивида можно соотнести с двумя типами этики: этикой ответственности-успеха и этикой убеждения [2]. Этика убеждения основана на вере в безусловный авторитет нравственных и духовных ценностей. Она характерна для веру-

ющих людей и предписывает им следовать исконным нравственным стандартам. Этика ответственности-успеха сформировалась в новейшее время в условиях свободы совести и культурного плюрализма. Она предусматривает возможность самостоятельной формулировкой человеком целей и средств их достижения, а также способность независимой моральной оценки, исходящей из личных интерпретаций умозрительных суждений о добре и зле.

Социальная ответственность предусматривает выбор именно тех целей и средств их достижения, реализация которых способствует удовлетворению потребностей общества или как минимум не вступает в противоречие с общественными интересами.

По мнению З. Баумана состояние культуры постмодерна, приобретшее эпитеты «радикального модерна», «рефлексивного модерна», характеризуется распадом универсальной морали. Универсальные ценности и нормы постепенно утрачивают свою общезначимость и императивность, выступают в качестве объекта рефлексивного осознания и персонального выбора. По глубокому убеждению З. Баумана, в современном мире в силу отсутствия универсального рационального порядка человек вынужден жить в ситуации постоянного неразрешимого морального выбора [1]. Теперь этика убеждения с ее абсолютной верой в непоколебимые ценности, или этика служения, базирующаяся на чувстве долга перед обществом, теряют свою актуальность и больше не могут служить прочным основанием для принятия нравственных решений, так как все ценностные и социальные иерархии утрачивают свой абсолютный характер.

Сознание и поведение молодых людей в современном мире можно описать с помощью «парадокса Гидденса», суть которого состоит в том, что людям трудно с тем же уровнем реальности относиться к будущему, с каким они относятся к настоящему. Действия, которые молодежь воспринимает как доказательство самостоятельности и независимости своих действий и суждений, в реальности зачастую приводят к опасным, деструктивным последствиям [3]. В соответствии с нормами этики ответственно-

сти сам индивид несет ответственность за решения нравственного характера, которые он принимает. В современном обществе, как подчеркивает английский социолог, автономность от внешних факторов социокультурной регуляции подменяется подчиненностью собственным решениям [3]. Поэтому сформированная у индивида культурно-нравственная позиция теперь начинает играть особую роль. В ситуации, когда отсутствуют универсальные жизненные ориентиры, абсолютные образцы для подражания и постоянно меняется социальная реальность, каждый человек вынужден проявлять рефлексивность и динамизм, способность к самоорганизации и самотворению. В условиях постоянно возрастающих неопределенности и риска от индивида требуется высокая личностная зрелость, способность к выбору, самооценке, то есть следование этике ответственности [10].

Помимо описанных выше общемировых тенденций социокультурного развития общества, трансформирующих этику ответственности в культурно-нравственной позиции граждан (включая современную молодежь), можно отметить несколько специфических российских тенденций. Данная специфика во многом обусловлена переходным состоянием общества, реформами, проходящими в течение двух с половиной десятилетий, а также особенностями историко-культурного развития России [6;12]. К глубокому сожалению в современной России пока не сформированы общеразделяемые социокультурные культурные критерии, в том числе и моральные, на основании которых можно было бы оценить успешность и завершенность процесса нравственной социализации молодежи [8;9].

Одной из задач проведенного нами в декабре 2015 гг. социологического исследования «Особенности трансляции духовно-нравственных ценностей в современной России» с участием учащихся и студентов Московской области стало выявление важнейших социальных групп и институтов, в которых происходит трансляция моральных ценностей. Один из вопросов касался агентов нравственной социализации.

Как показал опрос, основным агентом трансляции духовно-

нравственных ценностей у современной российской молодежи выступает семья (85,5%), являющаяся социальным институтом культуры. В то же время образование как социальный институт культуры играет незначительную роль в процессе трансляции духовно-нравственных норм и ценностей, хотя ценностные ориентации молодежи являются продуктом ее нравственной социализации и система образования должна играть в этом процессе одну из ключевых ролей. Можно сказать, что школа и ВУЗ (21,1% и 7,6%) дистанцировались от процесса воспитания и сконцентрировали свою деятельность только на передаче определенного объема знаний. СМИ, как и церковь, хоть и оказывают воздействие на сознание молодежи, но не проявляют заметного влияния на процесс их нравственной социализации. Тем не менее, учебные заведения, СМИ и церковь остаются важными трансляторами духовно-нравственных норм и ценностей, и их роль в нравственной социализации молодого поколения, безусловно, будет возрастать.

Как показывают исследования, молодежь сама четко определяет трансляторов различных нравственных ценностей. Например, воспитание уважения молодые люди связывают с семьей и школой, формирование любви, доверия, искренности и понимания – с общением с друзьями, развитие толерантности – с масс-медиа. Формирование ответственности и дружбы они считают приоритетом школы, а благодаря церкви у молодого человека воспитываются вера и любовь [4;7]. Поэтому важно, на наш взгляд, чтобы потенциальные трансляторы, в том числе и социальные институты культуры, четко представляли себе, в какой сфере они максимально могут воздействовать на нравственное развитие молодежи.

Молодежь определяет не только будущее, но и настоящее нашего общества, от ее интересов (здоровья, образования, воспитания и т.д.) во многом зависит экономическая и социальная политика государства.

Социальная интеграция молодых людей означает не только принятие ими стандартов общества старших поколений,

но и привнесение в общество своего «капитала». А он у современной молодежи не так уж и мал. Молодежь быстрее, чем родители, осваивает достижения современной науки и техники, и стимулирует их развитие. Молодые люди более коммуникабельны, чем старшие, их круг общения гораздо шире за счет Интернета, что расширяет кругозор и круг интересов. Молодежь терпимее взрослых относится к тому, что ими осуждается, например, нетрадиционные сексуальные связи, внебрачные связи и внебрачные дети. Интегрируясь в общество «взрослых», молодежь во многом изменяется, но под влиянием молодежи изменяется и само общество, и его нравственные ценности. Поэтому столь важно в современной России особое внимание уделять именно нравственной социализации и нравственному становлению молодых людей. Духовное единство народа и объединяющие моральные ценности – это центральный фактор развития общества, наряду с экономической и политической стабильностью. Лишь в том случае общество способно формулировать и решать актуальные национальные задачи, если оно обладает общей системой нравственных ориентиров.

| Список литературы:

1. Бауман З. Текущая современность. – М.: Питер, 2008.
2. Вебер М. Избранное: протестантская этика и дух капитализма. – Москва: РОССПЭН, 2006.
3. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. – М.: Весь мир, 2004.
4. Кирилина Т. Ю. Проблема управления процессом трансляции духовно-нравственных ценностей в современном обществе. Материалы Афанасьевских чтений. 2015. Т. 1. №13. С. 269–277.
5. Кирилина Т. Ю. Социология морали. Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2013.
6. Кирилина Т. Ю. Отечественная социология морали: прошлое, настоящее, будущее //Социологические исследования // 2013 – №6, С.17–24.
7. Кирилина Т. Ю. Трансформация духовно-нравственных

ценностей россиян в контексте глобализации // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. №7. С. 54–57.

8. Кирилина Т. Ю., Бузмакова Т. И. Духовность и нравственность российской молодежи в социологическом измерении // Социальная политика и социология. 2013. Т. 1. №3 (94). С. 169–183.

9. Кирилина Т. Ю., Омельницкая Н. В. Демографическая ситуация и ценностные ориентации молодежи в современной России.

Вопросы региональной экономики. 2013. Т. 14. №1. С. 24–29.

10. Кирилина Т. Ю. Критический анализ нравственного состояния российского общества в контексте социальной реальности// Экономика знаний и образовательное пространство. Материалы X международной научно-практической конференции/ Под общ. редакцией Н. Д. Кликунова. – Курск: Издательство ЧОУ ВПО «Курский институт менеджмента, экономики и бизнеса», 2010 – С. 273–276.

11. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. Под ред. М. С. Ковалевой. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270с.

12. Социально-гуманитарное знание как ресурс формирования гражданского общества в России. Кирилина Т. Ю., Флоря В. М., Антоненко В. И., Архипова Т. Н., Афонин И. Д., Бузмакова Т. И., Гайдабрус Н. В., Калинина И. Ф., Ковалев В. Г., Лапшинова К. В., Ларионов А. Э., Новичков А. В., Омельницкая Н. В., Скворцова О. В., Смирнов В. А., Смирнов А. А., Татаров В. Б., Татарова С. Ю., Ткаченко А. В., Чернышова А. Г. и др. Коллективная монография / ГБОУ ВО «Технологический университет». Королев, 2015.

ВОПРОСЫ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

ТКАЧЕНКО А. В.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассмотрены вопросы, связанные с анализом особенностей мотивации обучения студентов в вузе. Рассмотрены основные составляющие мотивации, приведена их краткая характеристика.

Ключевые слова: мотивация, потребности, мотивы, интерес, высшее образование.

THE QUESTIONS OF STUDENT'S MOTIVATION OF STUDY IN HIGH SCHOOL

TKACHENKO A. V.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow
Region «University of Technology»
Korolev, Russia*

The article considers the issues related to the analysis of student's motivation of study peculiarity's in high school. Describes the main components of motivation of study, and gives its brief description.

Keywords: motivation, needs (necessities), interest (concern), high school.

Процесс обучения в высшем учебном заведении невероятно сложный процесс, включающий в себя большое количество различных компонентов, без учета которых достичь основной цели и решить поставленные, перед педагогом, задачи невозможно.

Вне всякого сомнения, мотивационный компонент является одним из основных компонентов оказывающих значительное

влияние на процесс профессиональной подготовки студентов. Он предполагает формирование убежденности студентов в необходимости приобретения и применения знаний, умений и навыков для эффективной и плодотворной будущей профессиональной деятельности, повышение познавательного интереса к процессу формирования профессиональных знаний, умений и навыков, а также проявление активности в самостоятельном изучении отдельных дисциплин.

По признанию многих педагогов и психологов (А. М. Дикунова [4], В. П. Каргаполова [5], И. П. Подласого [8], Г. Д. Бабушкина [2] и др.) изучение мотивации является одной из основных задач дидактики, той самой главной движущей силой в поведении и деятельности человека, а также в процессе формирования будущего профессионала.

Несмотря на то, что в изучении проблем формирования устойчивой мотивации учебной деятельности достигнуты значительные успехи, данная проблема далека от разрешения: изменчивость, подвижность, разнообразие мотивов очень трудно свести к определенным структурам и подобрать способы управления ими [8].

К мотивации обычно относят все то, что побуждает реально совершаемую деятельность, а именно, разнообразные жизненные цели, ради достижения которых человек учится, работает, общается и т. д. Считается, что любая деятельность человека (не зависимо от его возраста, материальной обеспеченности и других факторов) совершаемая в настоящее время, либо спланированная некоторое время назад, имеет вполне конкретные, объяснимые (в большинстве случаев) мотивационные основания.

Изучение преподавателем основных мотивов побуждающих вчерашнего школьника приступить к обучению будущей профессии долгий и кропотливый труд. Пренебрежение этой работой может отрицательно сказаться на результатах образовательного процесса, в некоторых случаях стать причиной разворота данного процесса в обратную сторону.

Формирование положительных мотивов учения может суще-

ственно повысить эффективность обучения за счет активизации общефункциональных психических механизмов мышления, памяти, вероятностного прогнозирования. При этом развитие мотивов должно осуществляться систематически и целенаправленно с учетом всех характеристик этой деятельности и всех ее компонентов.

Мотивация определяется как система побудителей, включающая потребности, мотивы, цели, интересы, эмоции и др. [4, 5].

Ведущим компонентом мотивации признаются потребности, представляющие собой внутреннее условие, важнейший стимул деятельности, нужду в чем-то. Потребности создаются как биологическими причинами, так и социальными отношениями человека [8]. Активное формирование профессиональных знаний может быть продиктовано потребностью получения данных знаний для удовлетворения различных потребностей, в том числе таких общих как познание окружающего мира, посредством получения новых знаний, общения с новыми людьми и др. Таким образом, одним из основных условий возникновения деятельности человека является наличие определенных потребностей.

Следующим компонентом мотивации учения является мотив, для возникновения деятельности нужен мотив, т.е. объект который отвечает той или иной потребности и который ведет его деятельность [5]. Основными функциями мотива являются функции побуждения и направления деятельности [8].

По мнению многих ученых [2–8 и др.], для учебного процесса особую значимость приобретают те мотивы учения, которые отражают направленность студента на различные стороны учебной деятельности.

Мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многосторонни. Они происходят из различных потребностей и интересов, которые создаются в общественной жизни.

Мотивы классифицируются по различным критериям. Так, мотивы учения, делятся на внешние и внутренние [8].

Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью обучения, а высту-

пает средством достижения других целей. Это может быть получение хорошей оценки (аттестата, диплома), получение стипендии, подчинение требованиям учителя или родителей, получение похвалы, признания товарищей и др. При внешней мотивации учащийся, как правило, отчуждён от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для учащегося лично значимым. Таким образом, внешняя мотивация имеет две ориентации: на оценку и на стремление избежать неприятности [5].

Внутренние мотивы носят лично значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личного потенциала. Внутренняя мотивация направлена непосредственно на процесс учебной деятельности и на его результат [4, 5, 8]. Овладение учебным материалом является и мотивом и целью учения. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности учащегося в процессе учебной деятельности. Учащийся непосредственно вовлечён в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение.

Как правило, внешние мотивы действуют, однако, нередко, их действие встречает внутреннее сопротивление личности. В связи с этим наиболее ценным мотивом признается внутренний мотив, так как истинный источник мотивации находится внутри человека. Необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать.

Мотивы можно разделить на осознанные и неосознанные [8]. Однако в основу наиболее распространенной классификации мотивов положено деление мотивов на познавательные и социальные [2, 3, 4, 5, 6]. В соответствии с данной классификацией первая большая группа мотивов может быть разбита на несколько подгрупп:

1. Широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на овладение новыми знаниями. Признается, что

познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности [8];

2. Учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на усвоение способов добывания знаний, усвоение конкретных предметов;

3. Мотивы самообразования, ориентация на приобретение дополнительных знаний.

Эти познавательные мотивы также могут обеспечивать наличие у студентов так называемого «мотива достижения» [4, 5, 7], который состоит в стремлении к успеху, в желании добиться новых результатов.

Вторая группа мотивов – социальные, которая также подразделяется на несколько подгрупп:

1. Широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения), что выражается в стремлении личности через учение утвердиться в обществе.

2. Узкие социальные мотивы, так называемые позиционные мотивы (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получить достойное вознаграждение за свой труд).

3. Мотивы социального сотрудничества, суть которых сводится к тому, что учащийся не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремиться осознавать, анализировать способы своего сотрудничества с преподавателями и одноклассниками.

Одной из самых важных и сложных задач, стоящих перед педагогом, является формирование у студентов положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, такой мотивации, которая бы побуждала студентов к упорной работе [1–8]. Однако решить данную задачу довольно трудно. Несмотря на то, что группы мотивов находятся в постоянной взаимосвязи между собой, установлено, что в различные периоды развития общества преобладают те или иные группы мотивов учения студентов.

Результаты многочисленных исследований в данной области показывают, что для отдельных студентов процесс обучения

в вузе служит средством достижения иных целей, руководствуясь, в данном случае узкими социальными мотивами, зачастую не связанными с познавательной деятельностью (получение диплома и т.п.). Получение профессиональных знаний, умений и навыков для таких студентов не является приоритетом.

Но если студент не имеет потребности в получаемых знаниях, то достижение конечной цели обучения кажется бессмысленным, если это не удовлетворяет какой-то другой потребности конкретного человека.

Следует отметить, что различные мотивы имеют неодинаковую силу влияния на протекание и результаты дидактического процесса [8]. Для эффективного протекания учебной деятельности необязательно, чтобы действовали все перечисленные мотивы, иногда достаточно одного сильно действующего мотива [4].

Формой проявления и выражения таких побуждений деятельности как потребности и мотивы является интерес. Ушинский К. Д., Герцен А. И. и др. отмечали огромное влияние интереса на качество учения, а плохое усвоение знаний связывали с отсутствием интереса к учению и неумением педагогов пробудить его [2]. Интерес есть сознательная направленность человека к удовлетворению неудовлетворенной потребности [4]. В процессе обучения особое значение имеет познавательный интерес, обеспечивающий высокий уровень учебно-познавательной активности. Учебно-познавательный интерес проявляется не только по отношению к результатам и процессу учения, но и к способам учения. В области высшей школы важнейшая роль отводится профессиональному интересу. Большинство ученых признают профессиональный интерес необходимым условием эффективного овладения человеком избранной профессией. Отсутствие профессионального интереса или его несформированность существенно снижают эффективность процесса овладения профессионально-значимыми знаниями и умениями, что сказывается на профессиональной деятельности индивида [2].

Возникновение и формирование профессионального интереса к той или иной деятельности связано с наличием у человека

способностей, соответствующих данной деятельности. По мнению Г. Д. Бабушкина [2] помимо этого фактора при формировании профессионального интереса необходимо учитывать следующие условия: понимание учащимися общественного значения труда, создание эмоциональной обстановки в трудовой деятельности и т. д.

Для формирования стойкого познавательного интереса Г. Д. Бабушкин [2], И. П. Подласый [8] и др. рекомендуют, как можно раньше вводить самостоятельные творческие индивидуальные занятия с элементами исследования, систематически использовать в процессе обучения дополнительную литературу.

Следующим важнейшим компонентом мотивации являются эмоции [8]. Без учета эмоций, как и вышеперечисленных компонентов, невозможно оптимально эффективное построение учебного процесса [4, 5, 6]. Скучные, однообразные занятия являются причиной развития утомления у студентов, отрицательные эмоции не способствуют развитию познавательного интереса и отрицательно сказываются на формировании учебно-познавательной мотивации. В условиях учебной деятельности при повышенной умственной нагрузке студентов преподаватель должен уметь оказывать положительное влияние на эмоциональное состояние студентов [4, 8].

Таким образом, комплекс различных побудителей (потребности, мотивы, интересы, эмоции) создает различные виды мотивации учебной деятельности студентов. Преподаватель, знающий и учитывающий особенности мотивации студентов, в своей профессиональной деятельности должен направлять свои усилия помогая студенту в формировании внутренних учебно-познавательных мотивов, заключающихся в формировании дальнейшего сознательного отношения к будущей профессиональной деятельности и посвящению себя всецело к овладению знаниями, необходимыми в будущем. Данный процесс возможен лишь в ходе активизации учебной деятельности студента. В настоящее время существует большое количество методов активизации процесса формирования необходимых профессиональных знаний, умений

и навыков. Преподаватель в своей деятельности с высокой долей осторожности, тщательно проанализировав возможные последствия использования тех или иных методов должен брать на вооружение наиболее действенные из них и смело двигаться к достижению поставленной цели. Целенаправленная работа в данном направлении, вне всякого сомнения, будет иметь огромное положительное значение в работе каждого преподавателя.

| Список литературы:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976. — 158 с.
2. Бабушкин Г. Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности / Г. Д. Бабушкин. — Омск: ОГИФК, 1990. — 186 с.
3. Двоеглазов А. Н. Формирование профессионально-педагогических умений у студентов института физической культуры в условиях практической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Двоеглазов. — Омск, 1991. — 19 с.
4. Дикунов А. М. Основы образования и обучения: (Дидактика): Учеб. для студ. физк. учеб. заведений / А. М. Дикунов. — Омск: СибГАФК, 1998. — 206 с.
5. Каргаполов В. П. Профессиональное становление студента гуманитарного вуза (Теоретические аспекты). — 2-е изд., перераб. и доп. / В. П. Каргаполов. — Хабаровск: ХГПУ, 1996. — 222 с.
6. Киршева Н. В. Применение дидактических игр в преподавании педагогики: Метод. рек. для преподавателей и слушателей высшей школы тренеров ГЦОЛИФК / Н. В. Киршева. — М., 1992. — 26 с.
7. Медведева Л. Е. Формирование профессиональных умений у студентов физкультурного вуза — будущих специалистов-реабилитологов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Е. Медведева. — Омск, 1999. — 23 с.
8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студентов пед. вузов: В 2 кн. / И. П. Подласый. — М.: ВЛАДОС, 1999. —

**«ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ГЛУБИННОГО
СМЫСЛА СТИХОТВОРЕНИЙ С. ЕСЕНИНА
С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-
ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ»**

МЕРКУЧЕВА Е. В.

*Гуманитарно-педагогический институт Севастопольского государственного университета
Севастополь, Россия*

Данная статья посвящена изучению особенностей перевода художественно-изобразительных средств в стихотворениях С. Есенина на английский язык. В статье представлены сравнительные примеры переводов стихотворений С. Есенина различными авторами, а также проанализированы основные требования к переводу стихотворений, по которым можно оценить его качество: адекватность, эквивалентность.

Ключевые слова: художественно-изобразительные средства, трансформация, стихотворение, перевод, эквивалентность.

**«THE PROBLEM OF THE TRANSMISSION
OF THE DEEP-LAID MEANING OF S. YESENIN'S
POEMS WITH THE HELP OF ARTISTIC AND
EXPRESSIVE MEANS»**

MERKUCHEVA E.V.

*Institute of Humanities and Pedagogy Sevastopol state university
Sevastopol, Russia*

This article is devoted to studying of peculiarities of the translation of artistic and expressive means in S. Yesenin's poems into English. The article provides comparative examples of translations of poems of S. Yesenin by different authors, as well as have analysed the basic

requirements for the translation of poems according to which it is possible to estimate its quality: adequacy, equivalence.

Keywords: artistic and expressive means, transformation, a poem, a translation, an equivalence.

Художественно-выразительные средства в стихотворениях С. Есенина формируют неповторимые красочные образы природы, человеческих взаимоотношений, воздействуют на воображение и чувства читателя. Поэтому перевод стихотворений без полноценной передачи художественно-изобразительных средств не имеет никакого смысла, на основании такого перевода можно в общих чертах узнать, о чём написано оригинальное произведение, но не иметь возможности представить образы, которые оно несет в себе.

Трансформации художественно-выразительных средств в переводах стихотворений С. Есенина рассмотрим на примерах переводов таких авторов как А. С. Вагапов, П. Темпест, В. Чистяков, Л. Пургина, Т. Набеева, З. Коровин.

Изучая переводы стихотворений данных авторов, отметим, что некоторые стихотворения С. Есенина были переведены сразу двумя или тремя авторами, что позволяет нам сделать сравнительный анализ этих переводов. В частности, разными авторами были переведены такие стихотворения:

«Жизнь – обман с чарующей тоскою» (перевели А. С. Вагапов и Л. Калмыкова);

«Белая береза» (перевели П. Темпест и А. С. Вагапов);

«Не жалею, не зову, не плачу» (перевели В. Чистяков, З. Коровин, А. С. Вагапов);

«Над окошком месяц» (перевели Л. Калмыкова, З. Коровин).

Данный список можно продолжать.

В результате анализа научной литературы по теории перевода можно выделить два основных требования к переводу стихотворений, по которым можно оценить его качество:

- адекватность;
- эквивалентность.

Здесь необходимо уточнить понятия адекватности и эквивалентности перевода относительно средств художественной выразительности при переводе произведений поэзии.

Адекватность перевода, как правило, очень часто не допускает стопроцентной передачи всего коммуникативного содержания оригинала.

Получается, что при переводе переводчику часто приходится принимать компромиссное решение. Для того чтобы добиться наиболее адекватного перевода, переводчику приходится идти на так называемые жертвы, то есть нести своего рода языковые потери. Другими словами, при передаче главного и существенно-го в исходном тексте переводчик часто опускает, замещает или дополняет текст перевода [5, с. 80].

Чтобы межъязыковая коммуникация успешно состоялась, переводчику часто приходится отказываться от максимальной эквивалентности. Получается, что адекватность перевода достигается путем переноса смысла текста оригинала на текст перевода посредством использования различных приемов и способов, которые в определенный момент считаются переводчиком наиболее уместными [4, с. 34].

Практическая адекватность перевода зависит от социолингвистических факторов, которые в свою очередь обуславливают различие в речи отдельных групп носителей языка [3, с. 35].

Специфической особенностью перевода является полная и равная замена языка оригинала посредством языковых единиц языка перевода. То есть, должна быть достигнута максимальная и тождественная замена исходного текста.

Наряду с этим, стоит отметить, что абсолютной тождественности перевода невозможно достигнуть, однако это не нарушает и не препятствует осуществлению межъязыковой коммуникации.

Поскольку тождество между содержанием оригинала и перевода в большинстве случаев отсутствует, возникла необходимость введения такого термина как «эквивалентность». Данный термин обозначает общность содержания, то есть смысловую близость оригинала и перевода.

Стихотворения С. А. Есенина богаты устаревшими словами, окказионализмами и реалиями, которые невозможно перевести на английский язык. Например, слово «семик», использованное в одном из ранних стихотворений поэта. В соответствии с толковым словарём Ушакова, семик это реалия, обозначающая народный праздник поклонения душам умерших, справляемый после Пасхи и сопровождаемый гаданием, плетением венков и многим другим. [1, с.183] Разумеется, в наши дни этот праздник мало кто празднует. В переводе стихотворения эта реалия никак не выражена. Переводчик её опустил. Вот как эта реалия выражена в тексте оригинала и перевода:

Погодала красна девица в семик.

Расплела волна венков из повилик. (С. А. Есенин)

Сравним эти строки с переводом:

Pretty girl has chanted “ loves me – loves me not»,

The unwoven flowers down the river float. (А. С. Вагапов) [2]

Смысл стихотворения в целом не поменялся, но чувствуется, что стихотворение уже звучит по-другому с исчезновением реалии.

В некоторых ситуациях переводчику удалось найти аналог, но разница в значении слов всё же была. Пример можно найти в том же самом стихотворении:

Бьются кони, грозно машут головой, –

Ой, не любит черны косы домовой.

Слово «домовой» переводчик А. С. Вагапов интерпретировал как «goblin».

Аналог подобран неплохой, но из-за разницы культур, нельзя утверждать, что «домовой» и «goblin» одно и то же. Вот как звучит перевод данных строчек :

Horses fight, so threateningly jerking their heads,

Ah, dark hair is what goblin really hates. [2]

В соответствии с русскими поверьями домовый это мифическое существо, которое следит за порядком в доме. В зависимости от атмосферы, царящей в доме, он может быть и добрым, и злым. «Goblin», в соответствии с Оксфордским словарём, злое,

безобразное мифическое существо, живущее или под землёй или в пещерах. При этом нельзя не отметить, что переводчику А. С. Вагапову удалось сохранить оригинальный ритм стихотворения в переводе, что говорит о незаурядном литературном таланте этого человека. Можно даже предположить, что автор перевода поставил перед собой цель сохранить мелодику стихотворений С. А. Есенина в английском варианте. Этим даже можно объяснить неточность перевода с точки зрения его значения.

Есенин стремился использовать в своих произведениях весь свой богатый словарный запас. Он мог смешать язык простых крестьян с окказионализмами, то есть словами, которые придумывал он сам. Он старался продемонстрировать богатство русского языка. Во время перевода очень часто можно столкнуться с многозначными словами, которые нуждаются в правильной интерпретации на иностранном языке. Многозначность, реалии, окказионализмы – основные проблемы перевода поэтических текстов С. А. Есенина на английский язык.

В результате проведённых исследований можно сделать вывод, что стихотворения С. А. Есенина на английский язык перевести возможно, но далеко не все. У поэта есть стихотворения, за которые ещё долгое время не возьмётся ни один переводчик. К ним можно отнести цикл стихотворений, посвященный России. Данные стихотворения будут неизвестны иностранному читателю до тех пор, пока не появится больше талантливых переводчиков, интересующихся переводом стихотворений С. Есенина.

| Список литературы:

1. Белая Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие / Е. Н. Белая – Омск: ОГУ, 2008. – 208 с.
2. Вагапов А. С. Сборник стихотворений на английском языке [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/yesen-chronol.shtml
3. Ефименко Ю. А. Обучение студентов навыкам небуквального перевода через перевод поэзии / Ю. А. Ефименко // Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире:

материалы II Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Красноярск, 2012. С. 239–244

4. Петрова О. В. Введение в теорию и практику перевода / О. В. Петрова – Нижний Новгород: Издательство НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2002. – 97 с.

5. Сагратян А. А. Введение в опыт перевода (Искусство, осязаемое пульсом) / А. А. Сагратян – М., 2001. – 188с.

ЭТИМОЛОГИЯ НАИМЕНОВАНИЙ «СУРЬЯ» И «СОМА» НА ОСНОВЕ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛИЗА

Е. А. МИРОНОВА, К. Н. ШКВАРЯ

*Ростовский государственный экономический университет
Ростов-на-Дону, Россия*

В данной статье на основе сравнительно-сопоставительного лингвистического анализа, с привлечением данных этнологии, культурологии и ДНК-генеалогии, исследуется происхождение и значение терминов «сурья» и «сома». Предлагается авторская гипотеза о значении данных наименований, обозначающих реалии древнейшего религиозного культа, отправляемого ещё не разделившимися племенами общего рода R1a, а именно – разные обрядовые напитки древнейшего населения Евразии.

Ключевые слова: сурья, сома, сравнительно-сопоставительный анализ, арии, религиозный культ.

ETYMOLOGY OF THE NAMES «SURIA» AND «SOMA» ON THE BASIS OF COMPARATIVE ANALYSIS

ELENA A. MIRONOVA, K.N. SHKVARYA
Rostov state economic university

The article based on comparative linguistic analysis involving data from Ethnology, cultural anthropology, and DNA genealogy deals with the origin and meaning of terms «surya» and «soma». The author's hypothesis is offered about the meaning of these names denoting realities of the most ancient and religious cult related with not divided tribes R1a General kind. Author also considers different ritual drink of the ancient population of Eurasia.

Keywords: surya, soma, comparative analysis, arias, religious cult.

Современная наука накопила достаточный потенциал для проникновения в глубины истории – активные археологические изыскания начала XXI века на обширных северных территориях РФ: на Урале, в Сибири, на Алтае и Дальнем Востоке; прогресс в лингвистических компаративных исследованиях (составление электронных баз многоязычных словарей); многочисленные этнологические экспедиции и обработка материала, полученного в них. Помимо этого, активно развивается ДНК-генеалогия, чей инструментарий позволяет отследить хронологию и векторы миграций древнейших родов, населявших просторы Евразии тысячи лет назад [Клёсов, 2013; Рожанский, 2012].

Исследование основных обрядов и символов древнего общего религиозного культа, о котором свидетельствуют многочисленные скульптуры и глиняные фигурки женского божества [Гимбутас, 2006; Голан, 1993 и др.], общие орнаменты на крашеной керамике многих энеолитических культур [Миринова, Попов, 2013], одинаковые культовые предметы в захоронениях, н. астрагалы, диски с отверстиями, а также свидетельства о развитой системе медицинских знаний, н. трепанация черепа, срастание костей, инкрустация зубов и т.д [Куприянова, 2011] – всё это перспективные области научных исследований, в которых также есть новые данные и открытия.

Лингвистические исследования в области ономастики, сравнительной топонимики, выполненные С. В. Жарниковой [Гусева,

Жарникова, 2004], впервые в науке выявили общность гидронимов Русского Севера и слов санскрита. Это является подтверждением данных, полученных генетиками – о миграции рода R1a в Индию.

Род R1a – восточные славяне (от 45% -до 70% жителей России, Украины и Белоруссии имеют эту предковую гаплогруппу в мужской Y-хромосоме). Эта метка в ДНК не исчезает, по ней можно отследить миграции этноса-предка: «Гаплотипы и гаплогруппы не „растворяются“, не ассимилируются. Какую бы религию ни поменяли потомки в ходе тысячелетий, какой бы язык ни приобрели, какие бы культурно-этнические характеристики ни изменили, точно та же гаплогруппа, такой же гаплотип (разве что с несколькими мутациями) упрямо появляются при соответствующем тестировании определенных фрагментов Y-хромосомы. Неважно, мусульманин ли это, христианин, иудей, буддист, атеист или язычник» [Клёсов, 2013].

По данным ДНК-генеалогии в настоящее время доля индийцев рода ариев, R1a, по всей стране составляет 16%, на втором месте после самой распространенной индийской «аборигенной» гаплогруппы H1 (20%). А в высших кастах гаплогруппа R1a занимает до 72%.

История миграций рода R1a может быть восстановлена уже сейчас: «Члены рода R1a на Балканах, которые жили там 10–9 тысяч лет назад, через двести с лишним поколений вышли на Восточно-Европейскую равнину, она же Русская равнина, где примерно 5 тысяч лет назад появился предок современных русских и украинцев рода R1a, включая и автора этой книги. Еще через тысячу лет, 4 тысячи лет назад они, праславяне, вышли на южный Урал, еще через 400 лет отправились в Индию, где сейчас живут примерно 100 миллионов их потомков, членов того же рода R1a. Рода ариев. Ариев, потому что они себя так называли, и это зафиксировано в древних индийских ведах и иранских сказаниях. Они же – потомки праславян или их ближайших родственников. Никакой „ассимиляции“ гаплогруппы R1a не было и нет, да и гаплотипы почти те же, легко выявляются.

Идентичны славянским. Еще одна волна ариев, с теми же гаплогруппами, отправилась из Средней Азии в Восточный Иран, тоже в III тысячелетии до нашей эры, и стали иранскими ариями» [Клёсов, 2013].

Как известно, общество в Индии подразделяется на касты и племена. Четыре основные касты, или «варны», — брахманов (священнослужителей), кшатриев (воинов), вайшьев (торговцев, земледельцев, скотоводов) и шудр (рабочих и слуг). Эти касты древнего индийского общества делятся на «индоевропейские» и «дравидские». В каждой из этих каст, в свою очередь, существует три уровня — высшая каста, средняя и низшая. По исследованиям генетиков, в высших кастах, как индоевропейских, так и дравидских преобладают представители гаплогруппы R1a, а именно — до 72% в индоевропейской высшей касте, и 29% в дравидской высшей касте. Остальные члены высших каст — носители индийских гаплогрупп R2 (16% и 10% соответственно), L (5% и 17%), H (12% и 7%), остальных — единицы процентов или меньше [Клёсов, 2013].

Эти данные (хронологические и процентное соотношение гаплогрупп) получены в результате лабораторных исследований на основе чётких механизмов и рассчитанных скоростей мутаций в хромосомах. Что же касается основных черт быта, культуры, религии древних ариев (рода R1a в терминах ДНК-генеалогии) — восстановить их возможно на основе мультидисциплинарного анализа, основным пунктом в котором является сравнительно-сопоставительный лингвистический анализ лексем, пришедших из их языка, и фиксирующих детали жизни этого древнейшего общества. В данной статье мы рассмотрим два наименования культовых напитков — «сурья» и «сома», которые использовались в религиозных обрядах славян и индийцев, о чём имеются многочисленные данные. Рассмотрим этимологию понятий «сурья» и «сома».

Сурья — на санскрите ????? — «Солнце» — это бог Солнца в индуизме, которого почитали как носителя света, целителя, защитника и всевидящее око богов. В «Ригведе» ему посвящено

десять гимнов. Его почитали как носителя света, целителя, а также как всевидящее око богов и небесного стража. В более ранней, ведийской традиции *su* — означает «рождать» в значении «сын». Есть богиня Сурья (Сура: «рождённая от Ра», «сын/дочь Ра»); Сурья торжествует над мрачными демонами и ведьмами, измеряет дни, продолжает время жизни, прогоняет хворь, заразу и дурные сны. Шиваиты каждое утро почитают Сурью, солнечного бога, как Шива-Сурью. Смарты и вишнуиты — как Сурья-Нараяну. Как дарующему жизнь, Сурье поклоняются на праздниках урожая [<http://www.advayta.org/1977>].

Сома — на санскрите ??? — от протоиндоиранского **sauma-* — важный ритуальный напиток у индоиранцев. Сома часто упоминается в гимнах Ригведы, в которых восхваляются его бодрящие или опьяняющие качества. Несколько текстов в Атхарваведе сообщают о целебных свойствах Сомы, которая рассматривается как царь лекарственных растений. Кроме того, в Ведах упоминается три вида Сомы: Сома Павамана (Млечный Путь), Сома-Луна и само растение Сома, содержащее сок-Сому. Сома-Луна, в свою очередь, имеет три ипостаси: Сома-светило, Сома — божество, владыка планеты и Сома — нектар, источаемый Луной [http://www.daonev.com/osnovi_bitiya/osn_religii/induizm/kosmogoniya/bogi/bogi.htm].

На основании этих упоминаний в древних индийских источниках, мы можем убедиться в том, что понятие «сурья» относится к дневному светилу, а понятие «сома» — к ночному. А также можем выдвинуть предположение, что и напитки — сурья и сома — это разные по составу, способу приготовления и назначению субстанции.

Необходимо отметить, что на ранних стадиях праязыка — в бореальном и в раннеиндоевропейском, по исследованиям Н. Д. Андреева, единственным видом словообразования было корнесложение. Наиболее древний слой корнесложных образований состоял из протосемных биномов, т.е. таких двухчленов, каждый компонент которых сохранял своё исконное значение [Андреев, 1986].

В соответствии с гипотезой о протословах, сохранившихся в географических названиях мира [Миронова, 2008], и основываясь на исследованиях Н. Д. Андреева, мы считаем, что и этимология наименований сурья и сома совершенно прозрачна: «сура» – «со светом», а «су-ма» – «с Марой» (Мара – ипостась Великой Богини – хранительницы подземного царства, царства мёртвых, ночи). То есть – напиток *сурья* употреблялся на рассвете, в начале дня, и это был энергетический напиток, заряжающий энергией и силой (исходя из многочисленных рецептов, дошедших до наших дней, в том числе и из древнерусских, мы можем предположить, что это был напиток на основе скисшего/ферментированного молока, превращённого в простоквашу, кефир, творог и – сыр, и, возможно – замоченные в воде или молоке и сброженные травы, просо, ячмень). А *сома* – напиток вечерний, перед отходом ко сну, для того, чтобы лучше спать, для благоприятных сновидений (молоко, мёд и травы), а также, как информируют многочисленные источники – для достижения пограничного состояния сознания, т. е. галлюциногенный напиток, применяющийся в ритуальных целях. Ингредиент, придающий напитку *сома* свойства галлюциногенного, до сих пор не обнаружен с достоверной точностью.

В данных сочетаниях фонем мы можем вычлениить протослоги, соединённые друг с другом по самому архаичному способу словообразования, то есть – последовательное соединение, с сохранением значения каждого слога. Рассмотрим значение слогов, входящих в состав лексем «сурья» и «сома». Поскольку эти лексемы пришли из санскрита, исследуем значение их составных частей на основе этого древнего языка.

Слог *-*su-* на санскрите имеет следующие значения: II. 2) обладать силой или верховной властью III. 1) придаёт слову высшую степень качества; 2) хороший, прекрасный (Кочергина, 1996: 732). Слог *-*ra-* входит составной частью в следующие лексемы санскрита:

– га – 1) обладающий 2) дающий взаимы 3) способствующий;

rakāra – *m.* буква или звук га
 rāmsu – прекрасный, восхитительный
 raṁh – 1) двигаться 2) течь;
 raktā – 1.1) окрашенный 2) красный 3) красивый 4) взволнованный 5) восхищённый 6) склонный, расположенный к чему-либо 7) влюблённый 2. *m.* 1) кровь 2) шафран 3) красный цвет;
 raktaka – красный;
 raktatā – краснота;
 rakta-puṣpa – 1. *n.* красный цветок 2. цветущий красными цветами;
 rakta-mokṣa – *m.* кровопускание; (ср. р. Мокша в России)
 rakta-varṇa – 1. *m.*1) красный цвет 2) красная краска 2. ярко-красный, цвета крови;
 rākṣ – 1) охранять, сторожить 2) защищать;
 rākṣana – 1. *m.*1) защитник 2) покровитель;
 raj – 1) быть окрашенным 2) быть удовлетворённым 3) любить;
 rajatā – 1. 1) серебристый 2) беловатый 2. *n.* серебро;
 rājana – 1. красящий 2. *m.* луч 3. *n.* цветок шафрана
 rañjaka – 1) красящий 2) восхищающий, радующий;
 rañjana – 1) крашение 2) восхищение 3) удовлетворение, исполнение желаний;
 raṭ – (*aor. āraṭīt*) 1) кричать 2) ликовать 3) выть;
 raṭana – *n.* крик радости, ликование;
 raṇ – (*aor. āraṇīt*) 1) звучать 2) идти 3) радоваться;
 raṇa – 1. *m.* радость 2. *m.,n.* борьба;
 raṇvita – бодрый
 rātna – 1) дар, подношение 2) сокровище 3) жемчужина 4) драгоценность;
 rasa – *m.* 1) сок (растения) 2) сироп 3) жидкость; вода ^{‘...’} 7) доза лекарства;
 rāj – 1) блеснуть, сверкать 2) появляться 3) быть во главе чего-л., кого-л. 4) царствовать;
 rāja-kula – *n.* царский род;
 rāja-mātara – *f.* царица, мать царя;

rā́tī – *f.* благо, милость, дар [Кочергина, 1996: 534–545].

Основные семы слов, в которые составной частью входит слог *-*ra*: «луч», «красящий», «краска», «красный», «красивый», «защитник», «бодрый», «восхищаться/радоваться», «дар/жертвоприношение», «сок растения», «сокровище», «царь». В производных формах лексемы *raṭ* – «кричать, ликовать, вить», в аористе есть форма *áraṭīt*; в производной форме лексемы *raṇ* – «звучать, идти, радоваться», также в аористе, есть форма *áraṇīt* – то есть, существует смысловое совпадение слога *-*ra-* со слогом *-*ar-*. Слог *-*ar* – на санскрите входит в состав слов, обозначающих: *ará-matī* – *f.* 1) преданность; покорность 2) святость, благочестие 3) *nom. pr.* богиня благочестия и смирения; *aruja* – здоровый; *aruṇá* – 1. красноватый; оранжевый; 2. 1) краснота 2) утренняя заря 3) солнце [Кочергина, 1996: 69].

Обнаруженные совпадения позволяют предположить, что сочетание протослогов в лексеме «сурья»: *-*su* /*-*so-* и *-*ra-* / *-*ar* – обозначает следующее понятие: «вместе со светом»/ «над светом». То есть – смысловой архетип: «начало дня, окрашивание светом/лучами всего вокруг, радость и ликование, возгласы радости, благочестие, дар/жертвоприношение, сок».

А лексема «сома» состоит из протослогов: *-*so-* *-*ma-* – «вместе с матерью» (Великой Богиней/Богиней ночи, одно из воплощений которой – Луна). Лексема *matār* на санскрите обозначает «мать».

Рассмотрим лексемы с таким же набором фонем, образующих устойчивый кластер (протослог) в языках разных языковых семей и выявим их значения. В работе Марио Алинеи [Alinei, 2003] рассматривается общность лексем древнейшего общего языка на разных стадия развития, начиная с палеолита. Лексические инновации, произошедшие в этом повсеместно распространённом языке благодаря «неолитической революции», привнесли в язык новые слова, обозначавшие новые реалии, например, продукты питания. М. Алинеи рассматривает лексему «сыр»: «(8) «сыр»: OSlav. *syř*?, Russ, Ukr. BRu. Slov. *syř*, Bulg. *shrene*, Serb. Cr. *sir*, Slov. *smr*, Czech *sэр*, Pol. *ser*, Sorb. *sera*. Подтверждается

также в балтийских языках (Lith. *sūris* «сыр», Latv. *siers* «солёный, горький, кислый»), это слово проявляет себя как неолитическая специализация индоевропейского прилагательного, которое в немецком обозначает «sour» — «кислый»: OIcel. *syrr* «кислый», OHG. *syrr*, Germ. *sauer*, Neth. *zuur* etc. (Vasmer). Его движение в сторону молочных продуктов также подтверждается в албанском *Hirrll* «сыворожка» и, возможно также в латыни: *Serum-сыворожка* (которое потом было заимствованием славян) [Alinei, 2003].

Помимо этих совпадений в звуковом составе индоевропейских лексем, обозначающих продукт питания — сыр, мы выявили такие же звуковые совпадения и в языках других языковых семей:

В венгерском: *sajt* — сыр. В турецком языке слог *su* — вода, сок, речка; *sur* — судьба, участь, рок; *soma* — сорт раку, не содержащий аниса, сома является тоже крепким напитком, только в отличии от древнего напитка, который был не алкогольным, а галлюциногенным, раку делают из винограда; *sūt* — «молоко»; *süzme peynir* — «творог».

Слог *-*su-* в чувашском присутствует в следующих лексемах: *су* — «масло», тин *сунӑ сёт* — «парное молоко». В казахском: *сузбе* — «творог».

Вместе с тем, в литовском языке существует не только лексема *sūris* — «сыр». Похожий кластер фонем наблюдается в слове *soros* — «просо», и эта же лексема есть в общемордовском языке: *сура-суро* — «просо» (Русско-мокшанско-эрзянский словарь). Мордовские и другие финно-угорские языки (мокшанский эрзянский, марийский, финский, карельский, ижорский, вепсский, водский, эстонский, ливский) образовались в результате расщепления некогда существовавшего уральского языка, который распался в результате относительного его единства, наличия диалектов, большой территориальной рассеянностью их носителей, слабых контактов, прироста населения, поиска более удобных мест для проживания. Несмотря на то, что уральская общность распалась несколько тысячелетий тому назад, в родственных ураль-

ских языках сохранилось много общего в грамматическом строе и лексике. Насчитывается около 500 слов, отражающих лексику уральского праязыка. В этот древний пласт входят местоимения (я, ты, он), названия частей тела (язык, сердце, рука, глаз), имена родства (отец, брат, сын), названия объектов или явлений природы (вода, огонь, дерево), элементарные действия (жить, есть, пить) [Поляков, 1997]. Еще больше этимологических примеров обнаруживается в финно-угорских языках, отражающих эпоху финно-угорского языка-основы. Таких этимологий приблизительно 1200 [Основы финно-угорского языкознания, С. 398 – 423].

Есть совпадения также и в наименованиях предметов быта. Так, существует мокшанское слово *suta* – «корыто»; мордва и татары-мишари одинаково готовят пшеничные блины, кислое молоко, одинаково называют творог: *suzma*, *miç*-, *kэ* [Мухамедова 1965: 187 – 193]. Как у мордвы, так и у мишарей пшеничная каша является основным видом ритуальной, обрядовой пищи. То есть, мы видим следы единства культов уже у финно-угров и тюрков.

В древности мордва занимала обширную территорию: с запада на восток – от Волги до Оки, с севера на юг – от современного Нижнего Новгорода до лесостепей. Одна часть мордовского населения постепенно расселялась вокруг реки Мокши и его притоков (теперь это мокшане), другая часть населения – вокруг рек Суры и Алатыря (теперь это эрзяне).

Существует несколько рек с названием Сура: р. Сура (Пинежский уезд), р. Сюра (там же), р. Суран (Усть-Сысольский уезд), р. Суровка (Вологодский уезд) [Гусева, Жарникова, 2004]. Сура́ – это приток Пинеги, в бывш. Арханг. губ.; название нескольких притоков Днепра, в бывш. Екатериносл. губ.; река в [бывш.] Гороховецк. у. Владим. губ.; река в бассейне Вятки; крупный правый приток Волги. Последний носит сл. названия: мар. *Ѕur*, морд. э. *Suro*, *Sura*, морд. м. *Sură*.

Топонимы, сходные с лексемой «сома»: приток реки Непа – река Сома. Речка, в которой, по родовым преданиям, текла когда-то необычайная вода, дающая людям непобедимую силу и знания. Испивший из Сома способен проникать разумом

в иные мироздания и времена. Эвенкийское слово «сома», переведенное на русский язык, означает сверхсильный [<http://www.shuffleframes.com/medom/svyashchennaya-surya>].

Украинский город Сумы стоит на реках: р. Псёл, р. Сума и р. Сумка. Герольдмейстер М. Щербатов в 1775 г. разработал герб города (с тремя сумками) как знак для знамени Сумского гусарского полка, руководствовался легендой об обнаруженных в районе будущей Сумской крепости казаками Г. Кондратьева трех сумок с золотом, утерянных то ли курьерами Хмельницкого, то ли царскими посланцами. Но вероятнее всего, что своим названием город обязан гидронимам Суме (теперь Сумка) и Сумке (теперь Стрелка), которые задолго до основания города имели такое название [<http://inform.sumy.ua/ogorode.php>].

Таким образом, существуют разные гидронимы с названиями, сходными с наименованием древних напитков – «сурья» и «сома».

Промежуточные выводы, которые можно сделать в результате проведённого исследования наименований «сурья» и «сома», показывают, что во многих языках индоевропейской, финно-угорской и тюркской семей языков остались лексемы с устойчивым сочетанием звуков – [sur], [soma] – обозначающие разные напитки. Во многих языках кластер фонем [sur] обозначает молочные продукты на основе свернувшегося молока, в основном – сыр, а также просо. Вероятно использование проса в качестве основы для сброженного напитка, который использовали как тонизирующее средство в начале дня (один из многих вариантов сурьи). Напиток сома пока остаётся во многом не исследованным, поскольку не выявлен полностью состав его ингредиентов.

Известно, что культ Сурьи был культом солнечного божества, тогда как понятие Сома относится к ночным светилам (Млечный Путь, Луна). Это позволяет предположить, что сому использовали в конце дня – для хорошего сна, а также во время ритуалов в качестве галлюциногенного средства. Дальнейшие исследования будут направлены на исследование рецепта сомы.

| *Список литературы:*

1. Андреев Н. Д. Раннеиндоевропейский праязык. М., 1986 г.
2. Гимбутас М. Цивилизация Великой Богини: Мир Древней Европы М.: РОССПЭН, 2006. 568 с.
3. Голан А. Миф и символ. М.: Руслит, 1993. 376 с.
4. Гусева Н. Р. Жарникова С. В. Опыт расшифровки через санскрит названий водоемов русского Севера // «Академия Тринитаризма», М., Эл №77—6567, публ.11480, 06.09.2004 URL:
5. <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0211/005a/02110020.htm> (дата обращения: 05.04.2016).
6. Клёсов А. А. Занимательная ДНК-генеалогия. Новая наука даёт ответы. М.: Вече, 2013. URL: http://modernlib.ru/books/anatoliy_klesov/zanimatel'naya_dnk-genealogiya_novaya_nauka_daet_otveti/read/ (дата обращения: 11.04.2016).
7. Кочергина В. А. Санскритско-русский словарь: Ок. 30 000 слов / Под ред. В. И. Кальянова. С прилож. «Грамматического очерка санскрита» А. А. Зализняка. — 3 изд. испр. и доп. М: Филология, 1996. 944 с.
8. Красикова М. Н., Матанцева М. Эволюция терминологии родства в истории общественного развития (на примере индоевропейского корня ВН- и его производных // Докирилловская славянская письменность и дохристианская славянская культура: материалы Первого междунар. конгресса (12–14 мая 2008 г.) под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. — СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. — Т.1. — 432 с. С. 204–213.
9. Куприянова Е. В. В поисках истоков древней медицины: Аркаим и вокруг (археологическое исследование). Челябинск: Жираф, 2011. 178 с.
10. Мельхеев М. Н. Происхождение географических названий Иркутской области. — Иркутск: Восточно-Сиб. Книжн. Изд-во, 1964. 89 с.
11. Миронова Е. А. Универсальность семантики слогов протоязыка // Докирилловская славянская письменность и дохри-

стианская славянская культура: материалы Первого междунар. конгресса (12–14 мая 2008 г.) в 4-х томах / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – 2008. – Т. 1. – С. 65 – 76.

12. Миронова, Е.А., Попов, В. В. Доказательства распространения единого религиозного культа в неолите на территории Евразии, Японии и Америки (сердцевидные изображения лица Великой Богини) // *Proceedings of the Academy of DNA Genealogy. Boston-Moscow-Tsukuba. Volume 6, No. 6, 2013. С. 1103–1113* (http://aklyosov.home.comcast.net/~aklyosov/06_06_2013.pdf).

13. Мурзаев Э. М. Очерки топонимии. – М.: Мысль, 1974. 382 с. с карт.

14. Мухамедова Р. Г. Культурные взаимосвязи мордовского и татарского народов по данным этнографии // *Этногенез мордовского народа. Саранск, 1969. С. 185 – 195.*

15. Основы финно-угорского языкознания. Вопросы происхождения и развития финно-угорских языков. М.: Наука, 1974. С. 398 – 423.

16. Поляков О. Е. Фонетические системы мордовских (мокшанского и эрзянского) языков в синхроническом и диахроническом аспектах. Автореф. дисс. докт. филол. н. Саранск, 1997. URL: <http://www.dissercat.com/content/foneticheskie-sistemy-mordovskikh-mokshanskogo-i-erzyanskogo-yazykov-v-sinkhronicheskom-i-di> (дата обращения: 10.04.2016).

17. Мультиязычный словарь-переводчик on-line URL: <http://opentran.net/russian/> (дата обращения: 14.04.2016).

18. Glosbe словарь URL: <https://ru.glosbe.com/ru/all-dictionaries> (дата обращения: 12.04.2016).

19. Rozhanskii, I. & Klyosov, A. (2012). Haplogroup R1a, Its Subclades and Branches in Europe During the Last 9,000 Years. *Advances in Anthropology*, 2, 139–156. doi: 10.4236/aa.2012.23017 (дата обращения: 11.04.2016).

20. Mario Alinei Interdisciplinary and linguistic evidence for Palaeolithic continuity of Indo-European, Uralic and Altaic populations in Eurasia, with an excursus on Slavic ethnogenesis

// Conference Ancient Settlers in Europe, Kobarid, 29–30 May 2003. – С. 46 URL: http://www.continuitas.org/texts/alinei_interdisciplinary.pdf (дата обращения: 5.04.2016).

21. Сурья. URL: <http://www.advayta.org/1977> (дата обращения: 29.03.2016).

22. Ведийские боги. Космогония. Индуизм. URL: http://www.daonev.com/osnovi_bitiya/osn_religii/induizm/kosmogoniya/bogi/bogi.htm (дата обращения: 30.03.2016).

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ЗАИМСТВОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ

АНИОЛ А. В., БАЛАБАНОВ Г. О.

*Московский университет имени Витте
Москва, Россия*

В работе рассмотрены проблемы заимствования англоязычных слов русским языком. Показана роль средств массовой информации в процессе заимствований. Отмечена значительная перенасыщенность языка средств массовой информации необоснованными заимствованиями из английского языка. Выделены основные причины англоязычных заимствований в современном русском языке.

Ключевые слова: заимствования, средства массовой информации, словарный запас, глобализация, межкультурная коммуникация.

INFLUENCE OF THE MEDIA ON BORROWING FOREIGN WORDS

ANIOL A.V., BALABANOV G.O.
*Moscow Witte University
Moscow, Russia*

The paper discusses the problems of the borrowing of English words in the Russian language. The article shows the role of the media in the process of borrowing foreign words. It points out that the media language is overloaded by foreign words. The article discusses the basic causes of English borrowings in the modern Russian language.

Keywords: borrowed words, media, vocabulary, globalization, intercultural communication.

В условиях интенсивной межкультурной коммуникации и глобализации происходит усиление взаимодействия культур и языков. Заимствования слов из других языков, это один из способов развития любого современного языка. Хотя неоправданные заимствования вряд ли можно назвать развитием. Так, нельзя назвать развитием русского языка введение в него понятий «легальный» вместо «законный», «криминальный» вместо «преступный», «дисконт» вместо «скидка». Явно «инновационно» звучит при этом название уборщика со шваброй – «менеджер по клинингу». Язык всегда гибко и живо отзывается на перемены в обществе. Подражание иностранному языку становится результатом стремительного распространения связей между людьми, взаимоотношений народов, государств, увеличения научного, технического и культурного обмена между государствами [1].

Главной причиной заимствования слов иноязычного происхождения является отсутствие соответствующего определения в словарном запасе русского языка [2].

Типы заимствований иностранных слов могут различаться. В работе рассмотрены основные проблемы заимствования слов из английского языка русским языком (так называемые англицизмы).

Данная тема важна тем, что в настоящее время английский язык приобрел статус международного языка общения. Выдвижение английского языка на такую роль обусловлено большим количеством различных факторов. Это и стремительное расширение торговых, экономических и политических связей, и лиди-

рующее положение США на мировом рынке и в политике, и активное развитие международного туризма и многое другое. Возникновение в мире новейших информационных и компьютерных технологий, всемирной сети Интернет, также внесли вклад в популяризацию и распространение английского языка [2].

В эпоху всемирной глобализации, международным языком должен был стать какой-то искусственный язык, например эсперанто. Это было бы справедливо ко всем участникам интеграционного процесса. Однако Великобритании и Соединенным Штатам Америки, опираясь на свое, сначала колониальное, а затем — экономическое и военное господство, удалось продвинуть свой язык на роль основного международного языка, фактически навязав его мировому сообществу.

Большое значение в распространении британской культуры и английского языка играл и до настоящего времени играет Британский Совет, созданный для этих целей в тридцатые годы прошлого века. Правительство США после второй мировой войны также уделяет огромное внимание расширению своего культурного влияния в мире. Создаются фонды, финансирующие распространение американских идеалов в мире, институты и исследовательские центры, изучающие эффективность такого влияния. Само научное направление межкультурной коммуникации было заложено в одном из таких центров для изучения культурных особенностей различных стран и народов, и выработки наиболее удачной формы подачи американской пропаганды для ее благожелательного восприятия в других странах. Язык является неотъемлемой частью культуры и распространяется не только через многочисленные учебные центры, но и при помощи средств массовой информации, через радиостанции и телевидение, кино.

В Российской Федерации создан фонд «Русский мир», призванный защищать и распространять русский язык, число говорящих на котором в последнее время неуклонно сокращается. Однако даже в материалах этого фонда в каждом предложении используется масса заимствованных слов «гранты», «ассамблеи»

и другие, а его деятельность не сопоставима по размаху с работой западных, особенно англо-американских аналогов.

В наше время в лингвистике протекает период нарастания интереса к русско-английским языковым контактам. Лингвисты справедливо называют английский язык «латынью 20 века»: около трех четвертей всех заимствований приходится на англо-американизмы.

Существенная доля англицизмов попадает в русский язык через СМИ. Целью данной работы является анализ влияния СМИ на процесс проникновения англицизмов в русский язык.

В процессе исторического развития человечества, языки, как и культура разных народов и стран в целом, постоянно контактировали и продолжают контактировать друг с другом.

В настоящее время большое внимание лингвистов привлекают вопросы, связанные с русско-английскими языковыми контактами.

Изучая материалы в наших газетах, просматривая журналы, занимаясь поиском информации в Интернете, слушая дикторов новостных каналов, ведущих дискуссионных передач и ток-шоу на телевидении, можно постоянно встречать слова, взятые из других языков. При этом многие заимствования могут быть поняты и без перевода, невзирая на свое иностранное происхождение. Иногда они уже не режут слух и не воспринимаются как что-то инородное. Мы привыкаем принимать такие изменения в нашем языке как нечто само собой разумеющееся. Но объем внедряемых в наш язык иностранных слов с каждым днем увеличивается. Словари, энциклопедии и справочники не успевают фиксировать новые термины и определения. Возникают вопросы о перспективах дальнейшего развития. Важнейшим из них является вопрос об опасности постепенного вытеснения русского языка, как средства коммуникации, в связи с увеличивающимся количеством заимствованных слов из другого языка, в основном из английского. Формирующие общественное мнение и определяющие нормы современного разговорного языка журналисты, публицисты, политологи, экономисты, обще-

ственные деятели в своих выступлениях в СМИ широко используют иностранные слова. Все это не может не оказывать влияния на словарный запас и самобытность русского языка.

Влияние средств массовой информации на распространение англицизмов в русском языке весьма велико. В последнее время возрос приток иностранных слов в русский язык, в особенности из английского языка. Пользуясь телевизором или радио, можно постоянно слышать, например «саммит двух стран», «для подключения к сети Интернет необходимо обратиться к провайдеру», «спешу на брифинг», и т. д. Иностранные термины стали преобладать во многих областях науки и техники – компьютер, дисплей, смартфон и т. д., а также в финансовой и коммерческой деятельности – спонсор, бартер, холдинг и т. п. В спорте возникают новые виды: армрестлинг, виндсерфинг, кикбоксинг, скейт-борд, фристайл и т. п.

Значительное количество современных людей предпочитают иностранную лексику, считая ее более привлекательной, престижной, «ученой», «красиво звучащей».

В феврале 2013 года социологический центр «Левада» провел опрос по поводу частоты использования слов из английского языка в русскоязычной речи.

В опросе приняли участие около 200 респондентов. Опрашиваемые в основном были подростки, но нашлось и некоторое количество взрослых. В результате опроса выяснилось, что почти 70% опрашиваемых систематично употребляют англицизмы в своей речи. Чаще всего употребляют слова наподобие: -«hi, go, bye, baby, oh, yes, no, so-so, maybe, school». Они употребляют англицизмы с целью придать своей речи больше выразительности. Однако 25% считают, что употребление этих слов не обязательно, и без них можно украсить свою речь иными средствами. Оставшиеся 5% респондентов вообще не знали, что эти слова являются иностранными.

Заемствованные иностранные слова в разговорной речи, в основном являются словами литературными или специальными, употребляемыми преимущественно в текстах статей научного

и технического характера.

В качестве примера можно взять одну фразу из экономической статьи, когда в кажущемся русским предложении: «Системный маркетинговый анализ индустриальной продукции демонстрирует стабильность тенденции к диверсификации экспорта» по сути, не содержится ни одного русского слова. Это предложение относится к экономической сфере, где уже сложилась своя терминология под большим влиянием проведенных экономических «реформ» девяностых годов, уничтоживших отечественную экономику и навязавших чужую экономическую модель.

На сегодняшний день в сферах политики, экономики, техники появились такие условия, которые определили предрасположенность русского общества к принятию новой иноязычной лексики. Иностранная терминология стала универсальным средством лаконичной и точной передачи информации в текстах, рассчитанных на узких специалистов.

В наше время господствующим источником языкового материала с использованием иностранных слов стали современные СМИ. Они, с уничтожением общественной цензуры вместе с жесткими требованиями по точности и грамотности подачи информации, превратились из средств массовой информации, отражающих интересы общества, в средства пропаганды интересов их собственников и рекламодателей. Вопросы чистоты языка, как и достоверности подаваемой информации часто вызывают справедливые нарекания. Погоня за сенсацией для привлечения аудитории, низкая квалификация журналистов и персонала приводит к появлению в информационном пространстве многочисленных «перлов», орфографических ошибок, произвольно придуманных терминов и многочисленных заимствований. Просматривая «бегущую строку» большинства новостных телепрограмм всегда можно найти как минимум одну ошибку. В наших газетах и журналах еще существуют должности корректоров. У дикторов, ведущих радио и телепередачи по-прежнему на полках стоят словари, но, очевидно, все меньше времени и желания в них заглядывать. К тому же многие новые для русского языка слова

ещё не отражены в словарях. Таким образом, мы имеем уникальную возможность наблюдать живое развитие языка, заимствование и освоение новых слов.

Изучив ряд массовых периодических печатных и электронных изданий можно отметить множество примеров характерных цитат.

– «Пленарное заседание Госдумы заставляет выть от тоски и стыда, а лицо после одного дня в здании на Охотном ряду до сих пор болит от фейспалмов (на русском языке- закрыть лицо от неловкости)...» (Эхо Москвы).

– «На Третьем Московском урбанистическом форуме вы были спикером (докладчиком) по теме «Повышение качества городской среды и социальных стандартов».(Газета.ru)

– «Дешевых билетов на Плющенко... давно не осталось. Остались тикеты (билеты) за 20 тыс. рублей...» (Газета.ru)

– «Проект реновации (обновление, ремонт) хрущевок в Петербурге провалился. Затея с самого начала выглядела аферой...» (Город 812)

– «Сейчас [в Кремле] тяжелая логистика (очевидно неудобный маршрут для туристов) ...Открытие ворот Спасской башни – новый маршрут экскурсантов в Кремле...» (Вести-24).

– «С помощью психологов и барберов (брадобреев) газета выяснила, почему борода не выходит из моды...» (газета.ru).

Подобные примеры можно приводить бесконечно. Употребление англицизмов в таких случаях не является необходимостью, они часто непонятны людям и лишь затрудняют восприятие текста.

Можно отметить, что чрезмерное употребление иностранных слов и заимствований зачастую вызывает неодобрение и раздражение даже тех, кто причисляет себя к «продвинутой» части общества и явным «западникам». Одним из таких примеров может быть статья «Трендеж про брендеж» обозревателя журналов «Профиль» и «Business Week Россия» Яна Арта, в которой он описывает посещение одного из московских медиахолдингов, где ему сделали «жоб-оффер» (предложение о работе). Не вызы-

вает у него понимания и распространение в быту слова «рефрижератор» вместо привычного «холодильник» [10].

Изучив материалы большого количества публикаций [3–9], можно отметить основные причины заимствований из английского языка.

1. Тенденция к унификации лексики при доминирующем положении англоязычных терминов.

2. Отсутствие соответствующих наименований в русском языке при необходимости обозначения новых явлений, предметов, понятий.

3. Стремление к лексической экономии, желание сократить длинные многословные описательные обороты.

4. Стремление украсить речь более выразительными и специфическими средствами, позволяющими конкретизировать значение слова.

5. Свойственное русской культуре на протяжении длительного времени и отмечавшееся еще В.И.Далем восприятие иностранного слова как более престижного, и «ученого». В настоящее время характерно для лексики управленцев-«менеджеров», в том числе от науки и образования – «инновации», «контент», «имплементация».

6. Вытекающее из предыдущего пункта стремление подчеркнуть отличие того или иного явления или предмета от известного ранее («менеджер» вместо «управляющего», «офис» вместо «конторы», «маркетинг» вместо «сбыта» и т.д.)

Появление большого количества англицизмов, их быстрое закрепление в русском языке объясняется стремительными переменами в общественной, научно-технической и культурной жизни современного общества. Огромную роль в этом процессе играют средства массовой информации, навязчивая реклама, засилье иностранных фильмов.

Агрессивная интервенция английской лексики в нашу повседневную жизнь – это реальная угроза чистоте русского языка. В.И.Даль в своих работах писал: «Испещрение речи иноземными словами вошло у нас в поголовный обычай, а многие даже щего-

ляют этим, почитая русское слово, до времени, каким-то неизбежным худом, каким-то затоптанным половиком, рогожей, которую надо успеть усыпать цветами иной почвы, чтобы порядочному человеку можно было пройтись» [7].

Таким образом, можно сформулировать некоторые выводы. Проникновение иностранных слов в русский язык представляет собой процесс, во многом объективный, и происходит на протяжении уже многих веков. Многие иностранные слова давно прижились в русском языке, они всем понятны, никто даже не задумывается, что эти слова пришли из другого языка.

В наше время происходят стремительные перемены в политической жизни, научно-технической сфере, культурных и туристических связях между странами, возникают новые средства коммуникации. Все это требует возникновения языка международного общения. В силу сложившихся обстоятельств английский язык стал первым международным языком общения.

Средства массовой информации являются главным источником внедрения англицизмов в русский язык. При частом употреблении они становятся привычными. При этом родные слова русского языка зачастую превращаются в ненужные и лишние.

Употребление заимствованных слов в речи не всегда бывает понятно для окружающих людей, не всегда правильно отражают высказываемую мысль.

Употребление заимствованных слов часто бывает просто неоправданно.

Лингвисты считают, что если количество заимствованных слов в языке превышает 2–3%, то это грозит возможной деградацией и даже исчезновением языка. Сегодня, количество заимствованных слов в русском языке уже превышает 10%. Это серьезный повод задуматься о целесообразности продолжения политики подражательства и копирования.

Можно надеяться на то, что могучий русский язык — это саморазвивающаяся система, которая умеет самоочищаться, избавляться от лишнего, ненужного. Это происходит (и происходило не один раз) с иноязычными словами, заимствование кото-

рых неоправданно. В этой связи можно вспомнить слова Чингиза Айтматова: «Бессмертие народа в его языке». Народ, заботящийся о своем выживании в глобализующемся мире, должен задуматься и о сохранении своего языка.

| *Список литературы:*

1. Аниол А. В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике // «Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов» [Текст] / сборник – Королев МО: Изд-во «Алькор Паблишерс», Технологический университет, 2015. – С.35–39.

2. Балабанов Г. О., Аниол А. В. Основные причины английских заимствований в современном русском языке // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: материалы международной научно-практической конференции. – М.: «МУиВ», 2016. С. 298–306.

3. Басманова Н. И., Васина Н. В., Красикова Т. И. Образы стран в представлении современного студенчества // Человеческий капитал. 2012. №4 (40). С. 142–144.

4. Дьяков А. И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в русском языке, Новосибирск, 2003

5. Караулов Ю. Н. О состоянии русского языка современности, М., 1991

6. Красикова Т. И., Васина Н. В. Коммуникативные аспекты языка и культуры // Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам III Международной научно-практической Интернет-конференции 18 декабря 2015 г.–М.: Издательство «Научный консультант», 2016.– с. 374–377.

7. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996. -С. 142–161.

8. Сумцова О. В. Причины использования англицизмов в русском молодежном сленге // Молодой учёный.- 2012. №4. –

С. 247–250.

9. Габ Гаревой. Сочинение на незаданную тему. Русский язык 21 век: новые заимствованные слова. URL: http://gab-garevoi.narod.ru/inoslova_v_russkom.html(дата обращения: 12.04.2016)

10. Ян Арт. Трендеж про брендеж, URL:<http://pepsimist.ru/trendjzh-pro-brendjzh/> (дата обращения: 12.04.2016)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ МЕНЕДЖЕРА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

КАЛИНИНА И. Ф., СМИРНОВ А. А.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассматривается развитие профессионально важных качеств менеджера при помощи средств физической культуры. Изучены психофизические особенности и требования к менеджеру, квалификационная характеристика. Это позволило определить профессионально-важные качества менеджера, представляющие собой психофизическую модель специалиста, состоящую из трех блоков.

Ключевые слова: менеджер, студенты, развитие, образование, управление, профессиональные качества.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AS MANAGER OF PHYSICAL CULTURE

KALININA I. F., SMIRNOV A. A.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow Region «University ofTechnology»
Korolev, Russia*

The article discusses the development of professionally important honors manager, by means of physical culture. Studied the psycho-physical characteristics and requirements for the manager, qualification characteristic. It is possible to determine the professional-important qualities of a manager, which are psycho-physical model of a specialist, consisting of three blocks.

Keywords: manager, students, factor, education, management, professional quality.

Менеджер относится к руководящим управляющим кадрам производственно-трудоого коллектива. Непосредственным объектом его служебной деятельности являются люди, работники предприятия, фирмы, организации и т. п. От менеджеров XXI века требуется лояльность к руководителям, независимость мышления, осознание рамок своей компетенции, сознательный ум, готовность рисковать, воля к противостоянию негативным явлениям. Менеджеру необходимы профессиональные знания, позволяющие реально и грамотно представлять и оценивать происходящие производственные процессы, участие в них и трудовой вклад каждого работника на его рабочем месте.

Изучение ценностных ориентаций молодежи, в том числе студентов, позволяет выявить степень их адаптации к новым социальным условиям и их инновационный потенциал. Более половины респондентов (57,4%) участвовавших в опросе среди студентов (2013 год), оценили моральную атмосферу в современном российском обществе скорее, как отрицательную, чем положительную. Каждый третий студент (32,9%) уверен, что для выживания в современном обществе о нравственности нужно забыть [1;2].

Нами были изучены психофизические особенности и требования к менеджеру, квалификационная характеристика. Это позволило определить профессионально-важные качества (ПВК) менеджера, представляющие собой психофизическую модель специалиста, состоящую из трех блоков (табл. 1).

Психические возможности	Интеллектуальные способности	Словесно-логические	
		Вычислительные	
		Оперативные	
	Социально-Психологические качества	Быстрота мышления	
		Нервно-эмоциональная устойчивость	
		Инициативность	
		Исполнительность	
		Дисциплинированность	
		Организаторские способности	
	Черты характера	Коммуникабельность	
Ответственность			
Физические качества	Выносливость	Лидерство	
		Общая	
		Статическая	
		Динамическая	
	Сила		
	Быстрота		
	Гибкость		
	Моторика мелких движений	Общая	
		Специальная	
	Зрение	Острота зрения	
Зрительно-моторная реакция			
Слух	Острота слуха		
	Слухо-моторная реакция		
Устойчивость функциональных систем	Нервная		
	Сердечно-сосудистая		
	Дыхательная		
	Опорно-двигательный аппарат		
Психофизиологические резервы и психические качества	Познавательные функции мозга	Память	Вербальная
			Зрительная
			Слуховая
			Двигательная
	Внимание	Внимание	Объем
			Концентрация
			Переключение
			Объем

Таблица 1. Состав ПВК модели специалиста-менеджера

Затем были определены системы физических упражнений и виды спорта, которые в большей степени способствуют развитию и совершенствованию ПВК.

Первый блок ПВК – психические возможности менеджера, состоящие из интеллектуальных способностей, социально-психологических качеств и черт характера. К интеллектуальным спо-

способностям относятся словесно-логические, вычислительные, а также оперативное мышление и быстрота мышления.

Совершенствование аналитико-синтетических функций центральной нервной системы (ЦНС) возможно посредством таких видов спорта, как шахматы, шашки, сложные карточные игры.

Для оперативного мышления целесообразно применять выполнение комплексов гимнастических упражнений с заданием на изменение ритма и темпа движений, изменение направления движений, порядка (чередования) упражнений, эстафеты с преодолением препятствий, с ведением мяча, спортивные игры. Оперативное мышление – способность быстро перерабатывать поступающую информацию и принимать правильное решение, соответствующее поставленной задаче в данном конкретном случае и быстро его реализовать.

Быстроту мышления также развивают спортивные игры (волейбол, баскетбол, настольный теннис, мини-футбол).

Следующие социально-психологические качества – это нервно-эмоциональная устойчивость, инициативность, исполнительность, дисциплинированность, организаторские способности.

Труд менеджера порой сопровождается значительным эмоциональным напряжением (стрессом), обусловленным большой ответственностью за принятые решения, карьеру подчиненных.

Ведущим механизмом стресса являются интеллектуальные процессы, связанные с переработкой информации. Эмоции же, играя важную приспособительную роль, сигнализируют, насколько успешны эти процессы.

Психофизиологической сущностью стрессовой ситуации является состояние информационной перегрузки.

Стрессы резко отрицательно влияют на работоспособность людей, приводят к ошибкам, конфликтным ситуациям, отрицательно влияют на состояние здоровья и ведут к заболеваниям сердечно-сосудистой и центральной нервной системы. Между степенью напряженности труда и сердечно-сосудистой патологией выявлена высокая корреляционная зависимость ($r =$

0,67...0,73). Неудивительно, что сердечно-сосудистые заболевания занимают первое место в мире и в России [3].

Для менеджера исключительно важное значение имеет нервно-эмоциональная устойчивость, т.е. способность сохранять высокую работоспособность в различных стрессовых ситуациях без отрицательных последствий для себя, и уметь управлять своими чувствами, иметь выдержку и самообладание. Эти волевые качества особенно необходимы в работе с людьми, т.к. обеспечивают нормальный микроклимат в коллективе.

Стрессоустойчивость специалиста во многом определяется скоростью переработки информации головным мозгом, которую можно рассматривать как функциональную характеристику биологического интеллекта. Для развития эмоциональной устойчивости нужно выполнять упражнения, способствующие мобилизации всех сил занимающихся, приобретению опыта волевого поведения в условиях эмоциональной напряженности. Это: эстафеты; выполнение гимнастических упражнений, сложных для данного контингента занимающихся; участие в соревнованиях; проведение занятий в присутствии зрителей.

Инициативность в профессиональной деятельности является эффективностью менеджмента.

Инициативность можно развивать выполнением физических упражнений одним из многих способов по личной инициативе, самостоятельным проведением занятий с группой, участием в соревнованиях по спортивным играм и в эстафетах.

Исполнительность совершенствуется в спортивных играх обязательным соблюдением правил игры.

Менеджер обязан быть дисциплинированным. В понятие дисциплинированности входит добросовестное исполнение своих обязанностей и точное выполнение указаний и распоряжений руководства. Дисциплинированность, как волевой навык, воспитывается требовательностью и развивает требовательность к себе.

Для развития организаторских способностей студентов следует привлекать к организации и проведению соревнований,

проведению утренней и производственной гимнастики, судейству соревнований и участию в спортивных играх.

Успешность работы менеджера связана прежде всего с людьми. Необходимо держать их в курсе дела, отвечать на вопросы, обрабатывать, получать и предоставлять информацию, обеспечивать обратную связь и признание, разрешать конфликты. Поэтому менеджеру необходимо развивать коммуникабельность. Совершенствовать эту черту характера можно с помощью коллективных действий в спортивных играх.

Руководитель должен быть ярко выраженный лидер – тот, кто берет на себя ответственность в принятии решений и умеет управлять, влиять на других людей. Лидер обладает уверенностью в себе, решительностью. Эти качества имеет тот, у кого больше объем знаний. Решительность можно воспитать акробатическими упражнениями, ходьбой и бегом с закрытыми глазами и другими усложненными заданиями.

Второй блок ПВК – физические качества: выносливость, сила и быстрота, воспитанные во время занятий физической культурой и спортом, имеют достаточно высокие уровни положительного переноса на другие виды деятельности.

Формирование общей выносливости обеспечивается длительным выполнением тренировочной нагрузки и посредством упражнений, вовлекающих в работу более 2/3 мышц тела – бег, плавание и др.

Тренированная мышца более адаптирована к стрессовым ситуациям, а значит, имеет большие возможности в предохранении систем и органов организма от вредных воздействий учебной и производственной деятельности, а также патологических изменений.

Повседневная учебная, производственная и бытовая деятельность предъявляют к организму человека высокие требования. Для того чтобы система регуляции функций адекватно отвечала на все предъявляемые жизненными условиями требования, необходимо иметь определенный уровень компенсаторных возможностей организма. Для этого дозированными физическими

нагрузками разнонаправленного характера следует воспитывать все физические качества, особенно выносливость.

Третий блок ПВК менеджера – психофизиологические резервы и психические качества, состоящие из устойчивости функциональных систем организма человека (сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и опорно-двигательного аппарата) и познавательных функций мозга (памяти и внимания).

Устойчивость функциональных систем осуществляется с помощью циклических видов спорта и различных систем физических упражнений.

Менеджеру необходимо иметь хорошую оперативную и долговременную память – способность запомнить на короткое и длительное время значительный объем информации и оперировать им, особенно сегодня, когда количество информации, которую нужно переработать, ежедневно растет.

При выборе средств и методов, направленных на совершенствование внимания, необходимо учитывать постепенное усложнение двигательных заданий, их новизну, неожиданность появления различных сигналов; широко использовать игровые задания. Рекомендуется периодически изменять способ выполнения упражнений, постепенно вводить новые действия.

Устойчивость к длительному концентрированному вниманию можно совершенствовать при занятиях любыми видами стрельбы, игрой в дартс, а устойчивость к распределенному вниманию можно воспитывать на занятиях мини-футболом, баскетболом, волейболом.

Формирование культуры здоровья менеджера необходимо начинать с учета содержания двигательной активности, форм и средств физического воспитания, объемов и интенсивности нагрузок. На определение режимов двигательной активности влияют особенности физиологического и психического развития.

Использование средств физической культуры для развития профессионально важных качеств менеджера, включает комплекс методов для формирования воздействия на психологические и физические компоненты здоровья, способствующие повы-

шению активности, мотивации, собственной самооценки. Рост психологического, физического и функционального потенциала, будет способствовать успешности будущей профессиональной деятельности.

| Список литературы:

1. Кирилина Т. Ю. Динамика духовно-нравственных ценностей россиян в контексте глобализации // Вестник Московского государственного университета леса – Лесной вестник. 2013. №5 (97). С.79 – 81.

2. Кирилина Т. Ю., Бузмакова Т. И. Духовность и нравственность российской молодежи в социологическом измерении // Социальная политика и социология. 2013. Т.1.№3 (94). С. 169 – 183.

3. Татарова С. Ю. Рекреативные технологии формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: монография / Татарова С. Ю. – М.: Финансовый университет, 2015. С. 47.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ ЖИТЕЛЕЙ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

**ФЛОРЯ В. М., КУКОВЕРОВА Н. С.,
СЕРГУЧЕНКОВА С. С.**

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

Рассматривается реально существующий феномен Приднестровья, предпосылки его возникновения, особенности социально-культурного развития. Приднестровье де-факто реализовало себя как самостоятельное общественное образование и является результатом взаимодействия и взаимопроникновения интересов молдавского, русского, украинского и других народов со своими социально-культурными характеристиками, региональной мен-

тальностью и тесно связанное исторически, культурно, духовно с населением России, Украины и другими странами СНГ.

Ключевые слова: ментальность, феномен, полиэтничность, интегративность, социокультурное взаимодействие.

SOCIO-CULTURAL MENTALITY OF THE INHABITANTS OF TRANSNISTRIA

FLORYA V.M., KUKOVEROVA N.S., SERGUCHENKOVA S.S.

State Educational Institution of Higher Education Moscow

Region «University of Technology»

Korolev, Russia

The article deals with the real existing phenomenon of Transnistria, backgrounds and particularities of socio-cultural development. Transnistria is de facto implemented as an independent public facility and is the result of interaction and interpenetration of interests of Moldovan, Russian, Ukrainian and other peoples with their socio-cultural characteristics, regional mentality and are closely linked historically, culturally, spiritually with the people of Russia, Ukraine and other CIS countries.

Keywords: mentality, phenomenon, polyethnicity, socio-cultural interaction.

Социально-культурная ментальность жителей Приднестровья складывалась на протяжении нескольких столетий в ходе исторического развития большого региона Европы, в котором сходились интересы различных народов, стран, этнических групп и религиозных конфессий. По своему геополитическому положению эта территория оказалась в центре так называемого «Восточного вопроса», где пересекались экспансионистские устремления государств, определявших в период Новой и Новейшей истории облик Восточной Европы и, в частности, Северного Причерноморья – в том числе и Приднестровья. Именно здесь проходил социокультурный «стык» различных цивилизаций – восточнославянского и восточнороманского православия, запад-

нославянского католичества, северо-восточных пределов распространения мусульманства, западных границ проникновения тюркоязычных кочевых культур и т. д. Довольно небольшая по Европейским, а тем более по Евроазиатским, масштабам территория вдоль среднего и нижнего течения Днестра стала ареной межэтнических взаимодействий, культурных взаимопроникновений, формирования особого национального агломерата, в котором в результате длительных противостояний и ассимиляционных процессов сложилось уникальное сочетание национально-культурных характеристик.

Уже к середине XIX века, согласно переписи существовавшего в составе Российской империи Тираспольского уезда, было выявлено следующее соотношение национальностей: молдаване – 32%, украинцы – 43%, – русские – 7%, немцы – 10%, болгары – 5%, остальные – около 3%. По переписи 1926 года в МАССР насчитывалось 30% молдаван, 48% украинцев, по 9% русских и евреев и 5% других национальностей. В 1989 году последняя Всесоюзная перепись населения зафиксировала наличие на территории будущей Приднестровской Молдавской Республики 33,5% молдаван, 30% русских, столько же (30%) украинцев, по 2% болгар и евреев, небольшое количество (менее 1% каждого) белорусов и гагаузов [2].

Приведенные данные статистических наблюдений за 150-летнюю историю развития территории Приднестровья показывают, что ни один этнос не имел столь преобладающего значения, чтобы иметь возможность считаться «титальной» нацией, определяющей социокультурные нормы межэтнических взаимодействий. Напротив, можно выделить в качестве особого фактора развития социокультурных процессов в Приднестровье высокую степень межэтнической толерантности, которую можно считать результатом исторического взаимодействия национальных культур и современным источником этносоциальной стабильности в регионе.

Следует также отметить, что изменения в национальных пропорциях населения Приднестровского региона, зафиксирован-

ные официальной статистикой, имели объективные основания и субъективные предпосылки (в данном случае – политического и экономического свойства). Так, в результате многовекового противостояния против турецкой экспансии в XVIII веке на Левобережье Днестра было сформировано Черноморское казачье войско, основу которого составили бывшие запорожские казаки, принесшие с собой особый тип социокультурных отношений, основанный не на подавлении национального менталитета исконно проживающих на фактически завоеванной ими территории этносов, а на содружестве и защите от культурных интервенций [1]. Культурное взаимодействие молдаван и казачества, которое участвовало еще в XVI – XVII вв. в освободительной борьбе Молдавии и Валахии против Турции, заложило основу устойчивых национально-культурных связей молдавского, украинского, русского этносов, территориально разместившихся в пределах современного Приднестровья. Этому способствовала и их общая православная конфессиональная ориентация, а также необходимость сотрудничества в противодействии католическому и мусульманскому экспансионизму в регионе.

В советский период Приднестровье в составе Молдавской ССР превратилось в особый регион реализации союзных интеграционных программ и принципов «социалистического разделения труда». Развитие промышленного, особенно наукоемкого и высокотехнологичного, производства – и в области энергетики, и в легкой промышленности, приборостроении и др. – потребовало привлечения высококвалифицированных специалистов, в основном из республик, обладающим таким потенциалом, России и Украины. Это и отразилось на национальном составе Приднестровья, зафиксированном последней союзной переписью.

Сложившиеся в настоящее время этносоциальные пропорции среди жителей Приднестровья отражают общее состояние социально-культурной среды и являются результатом достаточно устойчивых процессов межнационального взаимодействия. При этом нельзя говорить о культурной или этнической агрегации как доминирующем факторе развития межнациональных отно-

шений в Приднестровье. Выделившееся количественное равенство трех основных этносов и традиционная этническая толерантность вполне способствуют сохранению этносоциальных особенностей — от языковых, до социально-организационных, в виде землячеств, обществ и т. п. Сегодня территория ПМР обладает признаками историко-культурной общности, представляет собой реально существующий феномен полиэтнического единства на базе совместных национальных интересов — приднестровский народ.

Характерной чертой населения Приднестровья является интернационализация внутренних этносоциальных отношений, создающая условия для благоприятного протекания процессов социальной интеграции в обществе и определяющая специфику взаимоотношений с близкими по этническому менталитету народами соседних стран. Приднестровцы не только в историческом, политическом и экономическом, но и в этнокультурном аспекте всегда были тесно связаны с населением России и Украины. Любая националистическая идея в полиэтнической социальной среде Приднестровья встречает активное сопротивление.

Суверенное право каждого гражданина Приднестровья на сохранение собственной национально-культурной идентичности и безопасности существования в полиэтнической среде охраняется законом. Правовой статус всех трех государственных языков гарантируется и обеспечивается социальной, юридической и экономической защитой. Законодательство ПМР обеспечивает равноправное развитие и сохранение употребляемых в республике языков и создает правовые гарантии для граждан любой национальности на развитие своего языка и культуры. Считаются недопустимыми и наказываются в административном и уголовном порядке пропаганда вражды, пренебрежения и неуважения к любому языку, создание противоречащих конституционным принципам национальной политики в Приднестровье препятствий и привилегий в использовании языков. Например, законодательством республики предусмотрена ответственность должностных лиц за установление прямых или косвенных преиму-

ществ при осуществлении гражданином права на труд в зависимости от языковых характеристик.

Следует отметить и то, что межэтнические и межнациональные контакты жителей Приднестровья, создающие внутреннее и внешнее пространство социокультурных взаимодействий, определяются и существованием устойчивых отношений родства и дружбы с представителями постсоветских государственных образований.

Наличие высокого уровня проявления тесных взаимодействий с жителями других государств образует своеобразный социокультурный фактор индивидуальной и массовой восприимчивости разных этнических менталитетов, признания собственной полиэтнической ментальности. С другой стороны, это означает

Интегративность самосознания приднестровцев и выражается в обособлении своего положения в качестве самостоятельного и социокультурного образования, способного автономно взаимодействовать с другими социокультурными феноменами на равных правах, без опосредования какой-то бы ни было метрополии.

| Список литературы:

1. Анцупов А. И. Казаки и военные поселенцы на Днестре и Буге в конце XVIII – начале XIX вв.// Ежегодный исторический альманах Приднестровья.- 1997.-№1.

2. Феномен Приднестровья.- Тирасполь, РИО ПГУ им. Т.Г.Шевченко, 2000.-с.179.

3. Флоря В. М., Антоненко В. И.,Скворцова О. В., Смирнов В. А., Чернышова А. Г. Социальные факторы дезинтеграции и интеграции постсоветского пространства: история и современность. В книге: Социально-гуманитарное знание как ресурс формирования гражданского общества в России: коллективная монография. ГБОУ ВО «Технологический университет». Королев, 2015, -с.90–109.

4. Флоря В. М., Антоненко В. И., Чернышова А. Г. Социальная

трансформация социальных изменений.//Русский космизм: история и современность/ сборник трудов по материалам научной конференции 22 апреля 2015/ Под общ. научн. ред. Смирнова В. А. –М.: «Научный консультант», 2015, -с.97–107.

5. Флоря В. М., Антоненко В. И., Гайдабрус Н. В. Тенденции «глобального единства человечества» в творчестве Карла Ясперса.// Русский космизм: история и современность/ сборник трудов по материалам научной конференции 22 апреля 2015/ Под общ. научн. ред. Смирнова В. А. –М.: «Научный консультант», 2015, -с.69–79.

6. Флоря В. М., Петров Е. Интеграционные процессы: история и современность.// Развитие современной цивилизации: ответы на вызовы времени/ сборник трудов по материалам международной научно-практической конференции 25 ноября 2015 года, г. о. Королев, «МГОТУ»/ Под общ. научн. ред. Смирнова В. А. –М.: «Научный консультант», 2016, -с.103–110.

7. Флоря В. М., Кузнецова О. И., Масленникова Е. Г. Концепция Евразийства и современные интеграционные процессы.// Развитие современной цивилизации: ответы на вызовы времени/ сборник трудов по материалам международной научно-практической конференции 25 ноября 2015 года, г. о. Королев, «МГОТУ»/ Под общ. научн. ред. Смирнова В. А. –М.: «Научный консультант», 2016, -с.519–524.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЕЁ ЖЕНСКОМ И МУЖСКОМ ВАРИАНТАХ

РЯБИКИНА Е. В.

*Ростовский Государственный Экономический Университет «РИНХ»
Ростов-на-Дону, Россия*

Языковая личность понимается как личность, проявляющая себя в речевой деятельности, во всей совокупности производимых

и потребляемых ею текстов, что предполагает выделение в её структуре трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического.

Ключевые слова: личность, картина мира, гендер, модель.

THE RESEARCH OF CONCEPTIONAL AND LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN ITS WOMAN AND MAN VARIANTS

RYABIKINA E. V.

Rostov State University of Economics «RINH»

Rostov-on-Don, Russia

A language personality is taken like a person, which reveals in language activity, in the whole complex of produced and consumed texts, that implies emphasizing of three levels in its structure: verbal-semantic, cognitive, motivation-pragmatic.

Keywords: a personality, the picture of the world, gender, model.

В последние десятилетия лингвистика обращает самое пристальное внимание на человека как на активного субъекта познания, обладающего системой знаний о мире, представленной в его сознании как результат коллективного и личного опыта.

В результате перехода от структурной парадигмы к антропологической возрастает интерес к теории субъективности Э. Бенвениста [3, стр.292–300]; получает также свое развитие теория языковой личности, предложенная Ю. Н. Карауловым [6, стр.22].

Согласно теории Э. Бенвениста, «именно в языке и благодаря языку человек конституируется как *субъект*, ибо только язык придаёт реальность, *свою* реальность, которая есть свойство *быть*, – понятию Его – „моё я“. Все свойства языка: нематериальная природа, символический способ функционирования, членораздельный характер, наличие *содержания* – достаточны для того, чтобы сравнение языка с орудием, отделяющее от человека его атрибут – язык, оказалось сомнительным» [3, стр.293].

В отечественной лингвистике широко применяется концепция языковой личности, сформулированная Ю. Н. Карауловым и развитая его последователями. Языковая личность понимается как личность, проявляющая себя в речевой деятельности, во всей совокупности производимых и потребляемых ею текстов, что предполагает выделение в её структуре трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического. В работе внимание сосредоточено на двух последних уровнях, а также на взаимодействии единиц всех уровней.

Термин «языковая личность» тесно связан с понятием «картина мира», определяемым как «исходный глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека, репрезентирующий сущностные свойства мира в понимании её носителей и являющиеся результатом всей духовной активности человека» [8, стр. 21].

Основанная как на общих универсальных знаниях, так и на индивидуальном знании, картина мира предстает в виде некоторого комплекса индивидуального и коллективного знания. Картина мира конкретной языковой личности находит отражение на вербально-семантическом уровне и когнитивном уровне, опредмечиваясь в языке в конкретных знаковых формах и реализуясь в виде особых единиц сознания во втором случае. На вербально-семантическом уровне формируется языковая картина мира, а на когнитивном уровне знания представлены в рамках концептуальной картины мира.

Таким образом, языковая личность оперирует как концептуальной, так и языковой моделями мира. Концептуальный мир является более объемным и более сложным явлением, чем мир языковой: концептуальный мир формируется как с помощью языка, так и без него.

В. И. Постовалова считает, что «существует несколько количественно различных субъектов картин мира: взрослые и дети; лица, психически нормальные, и лица с нарушениями в психике; люди современной цивилизации и люди архаического миропонимания... В строгом смысле слова, существует столько картин

мира, сколько имеется наблюдателей, контактирующих с миром. Субъектом картины мира... могут быть: 1) отдельный человек (эмпирический субъект), 2) отдельная группа людей (сообщество), 3) отдельный народ (народы) 4) человечество в целом» [10, стр.32].

Несомненно существование национальной картины мира и национального менталитета; не вызывает сомнений также, что национальная картина мира существует в двух вариантах – мужском и женском, однако, термины «женская картина мира»/ «мужская картина мира» исследователи употребляют неохотно. Причина заключается в том, что собой представляет национальная картина мира, поскольку существует специфический код, опредмечивающий её – национальный язык. Женская же и мужская картины мира как варианты национальной картины мира таких кодов не имеют, то есть они не выделены на эксплицитных уровнях языка. Логично предположить, что эти картины мира представлены преимущественно на когнитивном и мотивационно-прагматическом уровнях языковой личности.

Поэтому наряду с термином «картина мира» целесообразно использование термина «ментальность», которым оперируют культурологи. Л. Леви-Брюль [9] употреблял термин *mentalite*, и это французское слово означает не только мышление, а и умонастроение, и мыслительную установку, и воображение, и склад ума. В своих работах Л. Леви-Брюль анализировал в большой степени не мышление, то есть процесс познавательной деятельности, а именно ментальность, понимаемую современными исследователями как совокупность эмоционально-окрашенных социальных представлений.

А. Я. Гуревич трактует ментальность не как «философские, научные или эстетические системы, а тот уровень объективного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания [5, стр.6]. Согласно другому определению, ментальность есть «мироощущение, мировосприятие, формирующееся на глубоком психическом уровне индивидуального или коллективного сознания; совокупность психо-

логических, поведенческих установок индивида или социальной группы». Ментальность включает в себя ценностные ориентации, но не исчерпывается ими, поскольку характеризует собой глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания. Если ценности осознаваемы, то ментальность восходит к бессознательным уровням психики.

Сейчас слово «ментальность» стало чрезвычайно популярным и приобрело расширительный смысл. Кроме того, что термин «ментальность» позволяет провести различие между европейской и американской культурами, с его помощью характеризуют этапы развития европейской культуры (античная, средневековая ментальность, ментальность Нового времени). Говорят даже о тоталитарной и бюрократической ментальности, о детском ментальном сознании [7, стр. 241]. В этом смысле, как представляется, может идти речь о мужской и женской ментальности, или женской и мужской концептосферах, скорее, чем о разных языковых картинах мира.

Для решения вопроса о том, как один из параметров личности — ее гендерная принадлежность, то есть принадлежность к одной из двух биосоциальных групп, влияет на когницию и вербальное и невербальное поведение индивида, необходимо обратиться к теории, известной как гипотеза Сепира-Уорфа, или теории лингвистической относительности, и её трактовке в Дж. Лакоффа и М. Джонсона [1, стр.399]. Как известно, Э. Сепир, и Б. Уорф разработали свою теорию, сравнивая европейские языки с языками североамериканских индейцев. Однако концептуальные различия обнаруживаются не только в языках разных этносов, но и в организации опыта субкультур, принадлежащих одному этносу. Индивид может осмысливать одну и ту же область разными путями, поскольку опыт не детерминирует концептуальную систему, а только мотивирует её. В частности, любовь конвенционально понимается в американской культуре в терминах физических сил — как притяжение (*attraction*), магнетизм; в терминах здоровья — это чувство может быть здоровым (*healthy*), или больным (*sick*), оно может быть умирающим (*dying*). Существует

несколько моделей электричества: как жидкости и как множества отдельных электронов. Проблема сводится к тому, насколько различными должны быть концептуальными системы, чтобы говорить об их различии. По Дж. Лакоффу, можно выделить четыре степени различия: *тотальное* (нет ни одного общего концепта), *радикальное* (большинство концептов различны), *небольшое* (большинство концептов совпадают, но есть и различные), и наконец, *какое-либо* различие (даже одного различия достаточно). В гендерных исследованиях мы имеем дело с небольшим различием, касающимся концептов, которые не носят фундаментального характера. Различия, локализованные в отдельных фрагментах картины мира, не являются фундаментальными. Таким различием является тот факт, что мужчины не различают цветов периферийной части спектра: например, у мужчин не может быть концептов таких цветов, как *mauve* или *purple*. Это различие связано с тем, что опыт женщин в данной области отличается более высокой степенью структурированности. Способность женщины к лучшему различению цветов может быть квалифицирована как *гендерно обусловленное умение*.

А. К. Ромни полагает, что культура состоит из разделенных когнитивных репрезентаций в сознании индивидов [2, стр. 4699]. Концептосферы мужчин и женщин в рамках одного национального языка и культуры дифференцированы вследствие того, что работа их сознания под воздействием историко-культурных факторов была направлена на разные сферы опыта, что в результате привело и продолжает приводить к различиям в процессах концептуализации и категоризации действительности.

Известно, что познание действительности проходит как процесс категоризации явлений внешнего мира. Категоризация «представляет собой подведения явления, объекта, процесса и т. п. под определенную рубрику опыта» [11, стр.42]. Таким образом, процесс категоризации предполагает фильтрацию знания, соотнесение его с рубриками уже существующего опыта, а эти рубрики у мужчин и женщин значительно не совпадают.

Одним из свойств гендерных стереотипов как культурных

кодов является их инертность. Коллективные представления передаются из поколения в поколение и навязывают себя личности, являясь для неё продуктом не рассуждения, а веры. Они продолжают существовать в коллективном сознании хотя социальная реальность быстро меняется. Несмотря на эту особенность, прошлый век ознаменован значительной модификацией гендерных стереотипов в англоязычном сознании и сближением когнитивных пространств англоязычных мужчин и женщин вследствие бурно развивающихся социальных процессов, борьбы за права человека и роста уровня женского образования.

| *Список литературы*

1. Lakoff G. Cognitive Models//Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. – Chicago & London: the University of Chicago Press, 1990.
2. Romney A. K. et al Culture as Shared Cognitive Representations// Proc. Natl. Acad. Sci., USA – 1996. – Vol.93: p.4699
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика/ Под ред. вступит. статьи и комментарием Ю. С. Степанова. – М. изд. Прогресс, 1974.
4. Вохрышева Е. В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке. Диссертация доктора филол. Наук. – СПб., 2001.
5. Гуревич П. С. Культурология. 3-е изд. – М. изд. Гардарики, 2001
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
7. Кубрякова Е. С. Категоризация// Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. изд. МГУ, 1996. С.42–45.
8. Культурология: Учеб. Для студ. техн. вузов/Гл. ред. Н. Г. Багдасарьян. – М.: изд. Высшая Школа, 1999.
9. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление: пер. с французского, М. 1930.
10. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека.//Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина

мира/ Б. А.

11. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. — М.; Наука, 1988. С. 8—70.

12. Прокофьева В. Ю. Пространство в лирике А. Ахматовой и Н. Гумилёва: гендерный аспект//гендерный аспект//Язык в пространстве и времени: тезисы и материалы международной научной конференции в 2 ч. — ч.2 — Самара: изд-во СамПГУ, 2002.- с.89—98.

13. Фрумкина Р. М. «Теории среднего уровня» в современной лингвистике// Вопросы языкознания. — 1996. №2. Стр. 55—67.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА СТРОИТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

ДЕРЕВЩУКОВА А. Ю., ГЕРАСИМОВА Н. И.

*Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
Ростов-на-Дону, Россия*

Статья посвящена основным особенностям перевода специальной лексики в рамках текстов архитектуры и строительства. Рассматриваются наиболее важные проблемы перевода специальной лексики, связанные с многозначностью терминов и асимметрией терминосистем исходного языка и языка перевода. Приводятся примеры перевода специальной и терминологической лексики с французского языка на русский, анализируются основные приемы перевода специальной и терминологической лексики, применяемые для достижения высокого уровня эквивалентности при переводе специальной лексики строительного дискурса.

Ключевые слова: строительная терминология, информационный перевод, терминосистема, переводческая трансформация.

SPECIAL BUILDING VOCABULARY IN THE ASPECT OF TRANSLATION

DEREVSHCHUKOVA A.Y., GERASIMOVA N.I.

Rostov State University of Economics

Rostov-on-Don, Russia

The article describes common features of building vocabulary translation at the texts of architecture and building. The most widespread problems of building vocabulary translation were considered: polysemanticism of terms and differences in terminological systems of an original language and a target language. The article gives examples of special and terminological vocabulary translation from French into Russian language. There was carried out an analysis of main translational modes which are used for attainment of high level equivalence in translation of special building vocabulary.

Keywords: building terminology, informational translation, terminological system, translational transformation.

Благодаря стремительному росту науки и техники архитектурно-строительная отрасль выходит за национальные и государственные границы, расширяется международное сотрудничество между научными институтами и лабораториями, инвесторами, проектными бюро, строительно-монтажными организациями всех стран мира, в том числе России и Франции. На крупных международных проектах заказчик, проектировщик и подрядчик могут представлять разные страны, в связи с этим возрастает роль перевода.

Перевод в сфере архитектуры и строительства является информационным и содержит когнитивную информацию, которую необходимо донести в переводе. Тексты архитектуры и строительства многообразны, среди них можно выделить следующие виды: техническая документация, научная литература, рекламные и информационные тексты. К переводу каждого из таких видов предъявляются особые требования. Назовем основные виды текстов строительного дискурса и требования, которые предъявляются к каждому из них при переводе.

Техническая документация представляет собой проекты, нормы, инструкции и т. д. Точность перевода таких текстов имеет

огромное значение, т.к. их содержание может быть связано с техникой безопасности, выделением инвестиций, взаимодействием заказчиков и исполнителей.

Научная литература включает в себя учебные пособия, справочники и т. д. В текстах такого рода происходит обмен информацией и опытом между специалистами различных стран. Перевод научной литературы связан в первую очередь с переводом терминологической лексики, в частности неологизмов, обозначающих новые понятия.

Рекламные и информационные тексты представлены в виде тематических веб-сайтов, презентаций строительных материалов, рекламы строительных компаний. В этом случае перевод ориентирован на широкий круг читателей, которые зачастую не владеют терминологией строительной отрасли [5].

Несмотря на имеющиеся различия, тексты архитектуры и строительства имеют общую особенность в аспекте перевода – их основу составляет специальная и терминологическая лексика.

В рамках исследования нами проведен анализ перевода специальной и терминологической лексики научной литературы на материале трудов французского архитектора Виолле-ле-Дюка «Беседы об архитектуре» («Entretiens sur l'architecture») и его перевода на русский язык А. А. Сапожниковой.

Как показывает исследование, подавляющее большинство терминов и профессионализмов имеет эквивалентные соответствия в русском языке. Они закреплены в специальных терминологических словарях и их перевод терминов не представляет трудности для переводчика, работающего в информационном переводе.

Вместе с тем даже самые объемные словари не могут считаться универсальным инструментом при переводе специальной и терминологической лексики. Проблемы перевода специальных текстов архитектуры и строительства обусловлены объективными причинами, в числе которых – многозначность терминов и асимметрия терминосистем ИЯ и ПЯ.

Многозначность терминов. Специальный терминологиче-

ский словарь может приводить несколько значений одного и того же термина. Даже в рамках архитектурно-строительной области может существовать несколько направлений, в которых один термин употребляется для обозначения разных понятий. Здесь возникает необходимость обращения к контексту, что предполагает глубокое знание предметной области переводимого текста.

Приведем один из примеров многозначности термина:

Dans ce cas, en effet, ce n'est pas un besoin impérieux qui commande les rapports des hauteurs avec les largeurs, les dimensions des vides; le programme laisse à l'artiste une liberté entière et, s'il ne réussit pas, il ne peut s'en prendre qu'à lui-même. Nous connaissons un grand nombre d'arcs de triomphe élevés par la vanité romaine...

Действительно, в этом случае отношения высоты к ширине и размеры пролетов диктуются не властной необходимостью; программа предоставляет художнику полную свободу, и если его постигнет неудача, то он должен пенять только на самого себя. Нам известен целый ряд триумфальных арок, воздвигнутых римским тщеславием...

Французское слово «*vide*» в тексте перевода представлено как «*пролет*». Терминологический словарь предлагает два варианта перевода: «пустота» и «пролет», которые значительно разнятся по смыслу. Выбирая между двумя имеющимися вариантами перевода термина, переводчик опирается на контекст: в исходном тексте речь идет о параметрах сооружения (триумфальной арки), к которым и относится понятие «пролет» («...*les rapports des hauteurs avec les largeurs, les dimensions des vides*»).

Асимметрия терминосистем и узусных норм ИЯ и ПЯ может проявляться в отсутствии полных или близких эквивалентов термина, в различии способов формализации специальных знаний во французском и русском языках. Подобное явление иллюстрирует следующий пример перевода:

...il fallait s'arraser régulièrement sur toute la surface de la bâtisse;...

...нужно было одновременно воздвигать здание по всему его

периметру;...

Словосочетание *«toute la surface de la bâtisse»* переведено как *«здание по всему его периметру»*. При переводе французского термина *«la surface»* (площадь) переводчик отдает предпочтение его ситуативному варианту в русском языке – термину «периметр», обеспечив тем самым появление привычного терминологического сочетания *«по всему его периметру»*. Так как между этими двумя понятиями существуют причинно-следственные связи, смысл фразы в переводе остается неизменным: проекция пространства, заключенного в пределах *периметра*, является *площадью*.

В связи с развитием науки и техники происходит постоянное обновление терминосистем за счет терминологических неологизмов. Это явление несет в себе опасность для переводчика, т.к. имеющихся специальных знаний может оказаться недостаточно для определения значения термина [5]. При переводе на другой язык новый термин или профессионализм может оказаться «безэквивалентным» в языке перевода. Для работы над переводом новых терминов и профессионализмов необходимо изучить все возможные описания того или иного понятия в языке оригинала, выяснить, переводилось ли это слово ранее, а также ознакомиться с имеющимися переводами нового термина, не зафиксированного словарями.

Вследствие многозначности терминов и асимметрии терминосистем ИЯ и ПЯ переводчику приходится использовать различного рода лексико-грамматические трансформации. Пример переводческой трансформации на грамматическом уровне демонстрирует перевод приведенного ранее примера: *les rapports des hauteurs avec les largeurs – отношения высоты к ширине*. При переводе множественное число существительных *«hauteurs»* и *«largeurs»* было заменено на единственное число существительных *«высота»* и *«ширина»*.

При переводе специальной лексики могут быть использованы все основные виды лексико-грамматических трансформаций: калькирование, транскрибирование и транслитерация, опи-

сательный перевод, приближенный перевод, расширение смысла при переводе (генерализация) или его сужение (конкретизация), а также смысловое развитие [4, с. 119]. Например, при переводе термина «*linteaux*» (балки, ригели) переводчик использовал прием конкретизации, введя более узкое по смыслу видовое понятие «*архитравы*». Целью подобной замены является стремление переводчика следовать исходному замыслу автора, так как речь идет о конструкциях древнеримских зданий и сооружений.

При выборе способа перевода терминов и профессионализмов переводчик должен учитывать стилистические и жанровые особенности исходного материала, а также целевую аудиторию текста перевода. Существенно, что в текстах, предназначенных для специалистов-архитекторов, могут присутствовать понятия, незнакомые получателю перевода. В таком случае текст нуждается в переводческой адаптации. Рассмотрим в качестве примера следующий фрагмент оригинального текста и сравним его с русскоязычным переводом:

Ces voûtes sont en blocages, forment ainsi une masse concrète sans élasticité, passive, comme une immense carapace taillée dans un seul bloc.

Эти своды построены из щебня на растворе и представляют собой, таким образом, монолитную массу, лишенную упругости, пассивную, подобную гигантскому панцирю, высеченному из одного каменного блока.

В тексте перевода приводится фраза: «*построены из щебня на растворе*». Она соответствует фразе оригинала «*sont en blocages*», которую можно перевести как «*из щебня*» или «*из заполнителя*». Чтобы адаптировать текст для понимания русскоязычными читателями, переводчик уточняет способ возведения стен, опираясь на свои знания о том, что описываемое здание Древнего Рима (базилика Константина) было возведено с применением щебня и раствора, поочередно уложенных слоями.

Проблема понимания, как показывают исследования, являет-

ся одной из самых серьезных проблем информационного перевода [3, с. 135]. Предпереводческий анализ текста выступает средством углубления понимания текста и выявления возможных трудностей перевода. Специальные знания служат надежной опорой переводчику для создания адекватного перевода. Наглядным примером применения переводчиком специальных знаний служит перевод следующего фрагмента:

Entre ces parement et ces arases, ils coulaient un blocage de gros béton, laissant au-dessus de chaque arase, de distance en distance, des trous de boulins B pour facilite l'échafaudage.

Между оболочками и этими тычковыми рядами они заливали заполнение из грубого бетона, оставляя над каждым тычковым рядом гнезда для пальцев B, облегчающие устройство подмостей.

В данном примере французское понятие «*arase*» переводится составным термином – «*тычковый ряд*». Обращение к терминологическому словарю не дает полного эквивалента французского термина «*arase*» в русском языке. Словарь дает следующие варианты перевода однокоренных французских терминов:

- *le arasement* – 1) выравнивание (поверхности) 2) верхний ряд каменной кладки;
- *araser* – 1) выравнивать 2) выветривать, сглаживать 3) обрезать кайму.

Оригинал содержит рисунок, иллюстрирующий содержание текста, и на его основе, с учетом собственных знаний о технике кирпичной кладки, переводчик безошибочно переводит французское слово «*arase*» как «*тычковый ряд*».

Перевод специальной и терминологической лексики архитектуры и строительства, как показало проведенное нами исследование, требует от переводчика не только хорошего знания рабочих языков перевода, но также обязательного владения переводчиком предметной областью переводимых текстов.

| Список литературы:

1. Болотин А. А. Французско-русский технический словарь / Около 80000 терминов – М.: РУССО, 2004. – 592 с.

2. Виолле ле Дюк М. Беседы об архитектуре. Пер. с фр. А. А. Сапожниковой, том первый – М.: Изд-во Всесоюзной Академии Архитектуры, 1937. – 491 с.

3. Герасимова Н. И. О соотношении компетентности и понимания при переводе информационных материалов // Лингвистические и психолого-педагогические проблемы теории и практики преподавания иностранных языков: Ученые записки. Вып. 3 / РГЭУ «РИНХ». Ростов н/Д., – 2003. С. 130–137

4. Казакова Т. А. Теория перевода (лингвистические аспекты) – СПб.: Союз, 2000. – 296 с.

5. Каргина Е. М. Проблемы перевода строительных текстов и документации // Гуманитарные научные исследования. Электронный ресурс, 2014. №7. URL: <http://human.snauka.ru/2014/07/7392> (дата обращения: 13.11.2015).

6. Коржавин А. В. Пособие по техническому переводу с французского языка: – М.: Высш. шк., 1988. – 232 с.

7. Хаит, Ф. С. Пособие по переводу технических текстов с немецкого языка на русский: – М.: Высш. шк., 2001. – 159 с.

8. Viollet-le-Duc M. Entretiens sur l'architecture. Tome premier – Paris. – 491 с.

К РАЗРАБОТКЕ ПСИХОЛОГИИ СПЛЕТЕН

АРПЕНТЬЕВА М. Р.

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
Калуга, Россия*

Статья посвящена проблематике сплетен, рассматриваются ее различные аспекты, в том числе в контексте концепции обмена социальными переживаниями, выделяются конструктивные и деструктивные по отношению к личности и отношениям в сообществе) группе функции и причины сплетен: от потребностей («истинных целей») развития отношений, обмена личностно и социально значимой информацией в целях гармонизации

и осмысления себя и мира, преодоления барьеров развития личности и группы до целенаправленной реализации потребностей («фиктивных целей») в разрушении и уничтожении, превосходстве и неполноценности, агрессии и ненависти, зависти неуважения. Рассматриваются технологические аспекты противостояния деструктивным аспектам сплетен и конструктивного реагирования на сплетни в общении в целом.

Ключевые слова: обмен переживаниями, сплетня, агрессия, метатеchnология понимания, дела любви, любовь.

TO DEVELOP THE PSYCHOLOGY OF GOSSIP

ARPENTIEVA MARIYAM

*Kaluga state University, K. E. Tsiolkovsky
Kaluga, Russia*

The article is devoted to gossip, and discusses its various aspects, including in the context of the concept of sharing social experiences, highlighted the constructive and destructive to the personality and relationships in the community) the group function and causes gossip: from requirements («true targets») for the development of relations, exchange of personal and socially significant information in order to harmonize and understanding of themselves and the world, overcoming barriers of development of individuals and groups targeted to the needs of («bogus goals») in destruction and devastation, superiority and inferiority, aggression and hatred, envy, disrespect. Discusses the technological aspects of the confrontation of the destructive aspects of gossip and constructive response to the gossip in the fellowship as a whole.

Keywords: exchange of experiences, gossip, aggression, metatechnology understanding, works of love, love.

Психологическая подоплека сплетен весьма разнообразна. Начнем наш обзор с вполне «невинного» феномена, названного социальным обменом эмоциями или, точнее, переживаниями. Этот феномен во многом отражает «позитивные» аспекты спле-

тен и объясняет почему человеку так сложно от них удержаться, а также обстоятельства, при которых они становятся «негативными» [2; 9; 10].

В современных исследованиях, в частности, в теории социального обмена или разделения переживаний, подчеркивается, что переживания социальны: человек практически всегда делится своими переживаниями с другими. Более или менее необычные и вызывающие переживания ситуации (эпизоды) социального взаимодействия в 80–95% случаев вызывают у их участников потребность обсудить произошедшее с другими людьми. В основе потребности социального разделения лежат «катарсические эффекты» вербального выражения переживаний: при обмене переживаниями разнообразные переживания по поводу сходных или одного и того же эпизода (ситуации), то есть разные способы осмысления одни и тех же событий и фактов внутренней и внешней жизни человека, «обнуляются». Поэтому даже просто выражение переживаний подчас приводит к переживанию облегчению состояния, к катарсическим эффектам.

Преодоление проблемных ситуаций, которые непонятны или не могут быть поняты неоднозначно, связано с развитием и осуществлением потребности (стремления) поделиться опытом их переживания с другими. В теории социального сравнения Л. Фестингер отметил, что взрослые люди стремятся к точному самопониманию, сравнивая себя и других. В его теории когнитивного диссонанса содержатся доказательства взаимозависимости людей: если переживания являются необычными, не ожидаемыми, они могут влиять на самопонимание и, таким образом, оспаривать обоснованность базовой системы верований. Когда ожидания людей не подтверждаются, возникает когнитивный диссонанс между ожиданиями (привычными явлениями) и реальностью [2; 10]. Люди стремятся уменьшить диссонанс путем рационализации, осмысления, обнаруженного несоответствия. Таким образом, после переживания необычного проблемного опыта люди нуждаются в общении, чтобы другие помогли им уменьшить когнитивный диссонанс, помочь в процессе борьбы, пред-

ложить новые точки зрения – способы интерпретации события. Обмен помогает развивать пережившему травму и обществу в целом способность прогнозировать ситуацию и последствия своих действий, способность контролировать ситуацию и создавать новое. В этом процессе особенно важны «отрицательные» переживания – как топливо познавательной деятельности. Негативные переживания обязательны в начале когнитивных усилий, направленных на снижение диссонанса. Они стимулируют социальный обмен, активируют системы поддержки, изменения жизни человека и общества. В диалоге, выражая опыт в понятиях, люди вынуждены классифицировать и организовать содержимое переживаний, кроме того, в процессе повествования они могут конкретизировать и объективизировать опыт в сценарий, который может помочь сделать произошедшее более понятным. Социальный обмен переживаниями также вносит вклад в формирование обобщенной базы знаний и производства смыслов в каждой культуре с момента зарождения человеческого сознания. Переживания человека не являются исключительно мимолетным и внутренними короткоживущими и внутриличностными эпизодами.

В своих многочисленных исследованиях по всему миру Б. Риме и коллеги отметили, что переживание воссоздается, чтобы поделится с адресатом (реальным или символическим) и изменить что-либо – в себе или адресате. Причины и мотивы социального обмена, выделяемые в этих исследованиях, таковы [2; с.110; 9; 10]:

выразить сдерживаемые переживания, попытаться облегчить их или достичь катарзиса, вспомнить или повторно пережить событие, чтобы найти объяснение и прояснить смысл ситуации;

«склеивание», уменьшить чувство одиночества, облегчение социальных взаимодействий, получить утешение, сочувствие; найти пути решения проблем, созданных случаем, найти руководство, запросить консультацию, получить помощь, поддержку, легитимизация для проверки своих переживаний, их одобрения и подтверждения;

развлечение, стремление привлечь внимание к получить внимание от других, возможно, произвести впечатление на других.

Социальный обмен, в форме сплетен в том числе, таким образом, выполняет информационные цели, включая следующие типы реакций слушателя:

а) социальная поддержка, попытки утешения, связанные с трансляцией «утешающего понимания», например, в форме позитивного переопределения, сочувствие и понимание, трансляция понимания, связанных с ним смыслов,

б) отвлечение или конкретные действия, исходящие из более или менее осознанных попыток «инопонимания»,

в) де-инсценировка как рассмотрение ситуации с точки зрения ее «декатострофизации», «экспертного осмысления», запрос информации или уточнений об опыте, понимание как смысловая перенормировка.

Социальный обмен переживаниями — межличностный процесс, в котором, после события, ставшего источником переживания люди инициируют межличностное взаимодействие, в котором обсуждают это событие и свои переживания на него. Другими словами, социальный обмен можно рассмотреть как процесс реактивации переживания «на более высоком», символическом (понятийном) уровне.

Однако, ряд событий целенаправленно держатся в секрете. В «неприятных» ситуациях, превосходящих нравственные или когнитивные ресурсы человека, процент скрываемых или просто вытесненных из сознания событий может превзойти 5–20% нормы. Иногда отмечают, что люди не могут разделить чрезвычайно интенсивные в плане переживаний события, потому что они те просто непередаваемы. Возникают феномены типа алекситимии, другие «блокады» опыта и переживаний внутри личности, ведущие различным психосоматическим заболеваниям, например, астме и т.д.. Однако, большинство людей мотивированы пересмотреть и обсудить жизненные события. Вместе с тем, переживания, связанные с чувствами стыда и вины, как правило, разделяются, реже, и с меньшим количеством людей. В то время

как обмен позитивными и амбивалентными, непонятными переживаниями по подод событий включает самораскрытие, выражено негативные переживания, например, чувства стыда и вины, связанные с сокрытием личности. Исходя из того, что социальный обмен — источник межличностного взаимодействия, социальной интеграции, и формирования позитивных и прочных отношений, многие люди практикуют обмен, для того чтобы формировать и поддерживать именно такие отношения. Поэтому очевидны причины сокрытия: желание не задеть кого-то, сохранить свой имидж в глазах других, защитить свою личную жизнь и самого себя. Открытие таких секретов могло бы нанести ущерб социальным отношениям. Таким образом, вместо социальной интеграции и укрепления связей, откровения об некоторых событиях могут быть вредными для отношений человека к себе и миру, его понимания себя и мира, привести к социальной и личностной дезинтеграции. Повествования об опыте негативных переживаний обычно приводят к повышению депрессивным и враждебным настроениям.

Кроме того, существует проблема «вторичного социального обмена». Проблема вторичного обмена особенно важна в связи с вопросом о конфиденциальности и защищенности человека в общении с окружающими. Вторичный социальный обмен предполагает, что слушатель делится своим опытом и опытом рассказчика с другими людьми. Частота обмена обычно растет в зависимости от интенсивности переживаний при прослушивании интенсивности переживаний события, поэтому вторичный обмен не обязательно является недолгим явлением, но имеет тенденцию к расширению $\times 10^6$.

Социальный обмен предполагает конфиденциальность, однако, в большинстве случаев переживания рассказчика становятся предметом вторичного и последующих обменов с другими людьми. Конфиденциальность является иллюзией: скорее исключением, чем правилом.

Первичный социальный обмен включает «повторное воспроизведение», где одни и те же лица, сообщают об эпизоде

и нескольких других случаях. Вторичный социальный обмен включен в другой процесс, в котором переданная информация передается через цепочку людей, при этом первоначально неясные познавательные аспекты, обычно будут изменены: возникает феномен «сломанного телефона». Таким образом, в процессе социального обмена, люди обрабатывают информацию через фильтр уже существующих убеждений (своей «символической вселенной» как системой сложившихся значений и смыслов) [2, с.109–111].

Однако, если между людьми есть вражда или неприязнь – осознаны они или нет – социальный обмен становится оружием в войне против другого: рассекречивание его тайн, особенно «случайное», способно нанести урон имиджу и отношениям того, о ком повествует «сомневающийся». Сомнения» или «случайность» – позиции, которые отражают латентную, продавленную агрессию против другого. Таким образом, сплетни используются для изменения отношении между людьми, но, как вид социального обмена переживаниями, они чаще направлены на укрепление своих отношений и власти, развлечение и осмысление себя и мира «за счет» урона и дезинтеграции в отношениях и жизненных смыслах других людей. Сплетничающий побуждает окружающих осудить того, о ком он говорит

Сплетни неминуемо меняют отношения между людьми: отношения – весьма изменчивы и сами по себе. Отказаться от них бывает весьма сложно и под силу часто лишь человеку, хорошо понимающему закон бумеранга: «на ужом несчастье счастья не построить», а также знающему о себе и мире больше окружающих: «Знающий – не говорит, говорящий – не знает».

Основа сплетни – осуждение, отряжающее один из едущих модусов латентной агрессии. Агрессия эта происходит из общего неприятия человеком себя и мира: его собственной неподтвержденности и отсутствия любви в его отношениях с миром. По сути плетня отражает попытку отомстить – хоть кому-нибудь – за то, то человек не любит и не любим: не понят и не понимаем, не уважаем и не уважает, не принят и не прини-

маем, не искренен и не удостоен искренности. Многие самые тяжелые конфликты и слет ни вокруг них создаются на ниве переживания того, что человек нарушает чужое или сове достоинств, что он так и не научился быть достойным — того любящего общения, к которому стремится. Как отмечают А. Маслоу и А. Адлер, человек может реагировать на свою «недостойность» и «недостойность» других двойственно [1; 6]:

1) попытаться исправить и преодолеть замкнутость своего мира ординарным опытом и ординарными переживаниями, в которых «обсасывать» допускается лишь чужие проблемы и недостатки, обратиться от ретрансляции чужих переживаний и опыта к себе самому, своим переживаниям, потоку жизни, близости и успеху;

2) принять на веру убеждение о том, что его опыт достаточен для того, чтобы судить обо всех и всем, отказаться от развития и осмысления собственного опыта, жить чужими переживаниями и пересудами, стремясь компенсировать чувство собственной неполноценности, стремится к достижению фиктивного превосходства, сетуя на вынужденную неполноценность, и ненужность. не давая «высовываться» и менять свой опыт никому.

Сплетничающие люди полны безотчетного страха и ненависти к правдивым, добродетельным людям, Святости и всему неординарному, что бросает вызов их привычкам [4; 5; 6]. Злонамеренная сплетня, в отличие от «нормального» обмена переживаниями, во многом — проявление скрытого отчаяния, вызванного непониманием и отсутствием любви, невозможностью изменить что-то и осознанием собственной ненужности, комплекса переживаний, связанных, с деструкцией отношений внутри и вне личности. Приведем в пример знаменитую притчу [6; 7; 8].

Король и конские яблоки

В Ади Грантхе (священной книге сикхов) есть история о короле Эйджи, очень духовном человеке.

Однажды, когда он проходил через свои конюшни, к нему подошёл святой человек и сказал:

— Мне хочется есть, я голоден.

Король был очень раздосадован и закричал:

– Эти люди просто не хотят оставить меня одного и не дают работать. Они всегда пристают ко мне, доставляя беспокойство.

Он повернулся к нищему и продолжил:

– Хорошо. Если тебе чего-нибудь хочется, бери это.

И он положил несколько конских яблок в руки нищего. Тот лишь взглянул на них и отошёл прочь.

На следующее утро во время своей медитации король увидел, какую милостыню он предложил нищему. Она настолько разрослась, что стала большой кучей. Судья сказал ему:

– Ты дал кому-то конские яблоки, теперь твоя милостыня разрослась, и ты должен съесть все эти конские яблоки сам!

Король вышел из медитации в очень подавленном состоянии: «Какую ужасную вещь я сотворил! Так или иначе, мне придётся есть эти конские яблоки или в этой жизни, или в следующей». Поэтому он пошёл к своему Мастеру и обратился с просьбой:

– Я сам поставил себя в затруднительное положение. Пожалуйста, скажи мне, как выбраться из него?

Мастер ответил:

– Если на некоторое время ты станешь жертвой злословия, то осуждающие тебя возьмут большую часть кучи, возможно, даже всю.

Итак, что же предпринял король? Он взял бутылку, наполнил её подкрашенной водой и в карете поехал с дочерью в город. Он сидел рядом с дочерью и пил из бутылки подкрашенную воду. Люди были очень удивлены и начали судачить о нём:

– Что он делает? Он был прекрасным, порядочным человеком и хорошим королём, но сейчас что-то неладное с ним. Он слоняется без дела по базару и пьёт вино.

После этого король вернулся с дочерью во дворец. Люди продолжали злословить и говорить о нём всякие унижительные вещи.

На следующее утро в медитации он увидел, что большая куча уменьшилась. Но всё-таки маленькая кучка оставалась, она была примерно в сто раз меньше первоначальной. Закончив медити-

ровать, король поднялся, пошёл к Мастеру и поблагодарил его, сказав:

– Всё-таки кое-что осталось.

Мастер ответил:

– Один Святой живёт около твоего дворца. Он ещё не подключился к этому злословию, но если он скажет что-нибудь плохое о тебе, тогда он возьмёт на себя остаток кучи, и ты будешь свободен. Поэтому ты должен постараться вовлечь его в разговор о тебе, чтобы он позлословил!

Тогда король отправился к домику Святого, сел рядом с его кроватью и начал очень-очень любовно поглаживать ноги Святого, рассказывая ему следующую историю:

– О, великий Святой, слышал ли ты о короле? Он прекрасный человек, но вчера он сделал что-то очень-очень плохое. Он ходил по базару со своей дочерью и пил вино. Разве ты не слышал об этой ужасной сцене, которую он устроил?

Святой оставался спокойным и слушал короля. Король попытался снова вовлечь его в разговор:

– О, дорогой Святой, нехорошо, что король начинает творить такие вещи. Это может повлечь за собой ещё более безобразные действия. Он совершил ужасный, отвратительный поступок – значит, он плохой король. Это несправедливо, что ты просто спокойно сидишь и не осуждаешь его, людям не нравится это. Если ты не критикуешь его, то и другие последуют твоему примеру. Если и дальше так будет продолжаться, к чему это приведёт?

Святой всё же не сказал ничего.

После некоторого времени король начал снова:

– Наш король очень плохой, я только что рассказал тебе, что он натворил, а ты спишь и ничего не говоришь об этом.

Тогда Святой дал ему пощёчину и спросил:

– Ты хочешь, чтобы я ел твои конские яблоки?

На следующий день король пошёл к своему Мастеру и пожаловался:

– Мои усилия напрасны, и, несмотря на любые попытки, Святой не стал осуждать меня. Он точно знал, что я делал,

и не разделил со мной эту еду.

Мастер ответил:

— Если ты хочешь спасения в этой жизни, то должен съесть оставшуюся кучу конских яблок, иначе в следующем воплощении тебе придётся позаботиться об этом. Другого способа избавиться от неё нет. Решай сам, что делать.

Итак, король обдумал всё и решил позаботиться об этом в данной жизни, чтобы не родиться вновь. Он принёс конские яблоки домой, отдал их повару и сказал:

— Когда бы ты ни готовил еду для меня, пожалуйста, используй их в качестве соли и перца, подкладывая маленькими дозами в пищу. Таким способом они должны разойтись через один или два месяца. Так я очищусь при этой жизни.

Таким образом, всё было улажено.

«Тот, кто осуждает меня, кто злословит обо мне, тот мой самый лучший благодетель. Он очень дорог мне, я люблю его больше всех, потому что он берёт на себя все мои грехи и чистит меня так же, как прачка смывает всю грязь», — писал Святой Кабир.

Противостояние сплетне — как показывает притча — это противостояние латентной агрессии: к ней не нужно присоединяться, не нужно осуждать, но можно помочь осознать самому человеку — что он делает: Начиная с вопроса «что ты делаешь?» и заканчивая вопросом «Зачем это тебе нужно?» — можно обратиться к представлениям человека /людей — о мире, о самих себе, изменить их — если они заинтересованы. Если нет — выбор прост: присоединиться или уйти.

Если человек становится жертвой сплетен, то ему необходимо решить лишь два вопроса: 1) есть ли в сплетнях что-то продуктивное для него, 2) кто эти люди — передающие сплетню — для него и для мира.

Вместо того, чтобы заниматься собой, меняться и помогать меняться окружающему миру, человек нередко совершает целую серию серьёзных по отношению к самому себе и людям ошибок:

1) пытается доказать обществу, что 2) он «хороший» («нормальный»), 3) пытается заслужить «любовь» сообщества и ее представителей и получить помощь от него. За всеми этими попытками доказать, что у нее все «хорошо», заслужить этим любовь общества, получить от нее поддержку, человек нередко упускает из вида более важный момент: любовь как сущностное проявление человека и его отношений не требует того, чтобы ее заслуживали, она есть всегда. Вопрос в том, умеет ли человек любить в смысле проявлять любовь, способен ли он и готов ли он и окружающие его в тот или иной конкретный момент – в терминах к истинно партнерским, трансперсональным, сущностным, глубоко человеческим отношениям и, если нет, как научиться и научить, как помочь себе и людям стать собой, партнером? Святые старцы Оптинские, отвечая на этот вопрос, призывают «делать дела любви»: даже если душа человека кажется ему самому и окружающим «бесплодной», делая «дела любви», человек дает ей место в своей жизни, внутри себя: «Если ты находишь, что в тебе нет любви, а желаешь ее иметь, то делай дела любви, хотя сначала без любви. Господь увидит твоё желание и старание и вложит в сердце твоё любовь» [3; 8, с.324]. В конкретном выражении «делать дела любви» означает:

– заботиться, делиться друг с другом и заботясь друг о друге, жертвуя силы и время друг другу, в помощь окружающему миру;

– терпеть друг друга и бремя жизни как таковой («толерантность к неопределенности», «совладание», «жизнестойкость», «боль отношений», «умение отпускать» негативные переживания, трудности, других людей и себя самих, давая событиям и людям «объяснять самих себя»);

– уважать себя и других, исправлять собственные ошибки, а не только и не столько ошибки окружающих, понимать, что правильное поведение – достойное и уважающее себя и других людей, жизнь как таковую – залог правильного поведения и счастливой жизни.

Кроме того, человек живет гармонично, понимая, что его проблемы – частный, конкретный случай проблем человеческой

жизни. Снятие переживаний «исключительности», «неразрешимости» проблем, преодоление тенденций к свёрхообщениям, катастрофизации переживаемых негативных ситуаций, — путь к их разрешению. Это

- 1) снимает «насыщенность» переживания проблем;
- 2) переводит проблемы их в плоскость задач, требующих более или менее неотложного решения и поддающихся ему;
- 3) снижает необходимость внешней поддержки [3, с.90].

Продуктивность преодоления конфликтов и проблем, выход из «полосы препятствий» определяется тем, насколько человек, не включаясь в круги бесконечных повторений непродуктивных сценариев, в том числе сплетен и пересудов о себе и мире, готов изменятся, осмысляя и разрешая конфликты с позиции сохранения и умножения любви: уважения, терпения, заботы друг о друге. Эти три составляющие, позволяют преодолевать проблемы максимально продуктивно и эффективно. Они реализуются в процессе становления гармоничных отношений и человека через метатехнологию или требование конкретности (принцип реальности):

- 1) взаимодействие должно быть предметным и осуществляться в каждой конкретной ситуации по поводу данной ситуации («здесь-и теперь», а не «там и тогда»), смена предмета взаимодействия и переход к обсуждению «старых ран», так же, как и вероятных с точки зрения участников взаимодействия сценариев развития ситуации должно осуществляться именно в модусе прошедшего, то есть ушедшего, миновавшего, или вероятного, то есть возможного, наряду с другими вариантами развития событий. Люди чаще всего живут представлением о желаемом и должном. Вместе с тем, способность видеть мир таким, каков он есть, жить в настоящем и настоящими ценностями, отношениями, — означает принятие человеком принципа реальности;
- 2) взаимодействие должно быть персонифицированным, отражающим переживания говорящего,
- 3) взаимодействие должно быть обращенным, учитывающего другого, его особенности и «всеобщую человечность».

Исцеление означает способность, готовность и подчас даже риск – говорить с другим человеком, стремясь понять его (кто он), от собственного лица, то есть лица такого же, как он – человека: могущего ошибаться, стремящегося решать проблемы лучшим из известных ему способов, совершать поступки, отражающие его истинные жизненные цели – любовь. Такого рода тройственная «конгруэнтность» позволяет развивать отношения даже в самых сложных ситуациях, конфликтах и других жизненных перипетиях.

| *Список литературы:*

1. Адлер А. Наука жить. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства. Киев: Port-Royal, 1997. – 400с. С.58.

2. Арпентьева М. Р. Дебрифинг как форма социально-психологического консультирования // Вестник Костромского государственного университета. – Серия «Педагогика. Психология. Социальные науки». – 2015. – Т.21. – №4. – С.108–111.

3. Арпентьева М. Р. Метатехнологии понимания в психологическом консультировании замещающих семей // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – №4. С. 79–92.

4. Арпентьева М. Р. Прокрастинация: комплекс Ионы // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи: сборник научных статей. Материалы научно-практической конференции 21–22 мая 2015 г., Балашов.– Саратов.: Изд-во «Саратовский источник», Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Балашовский институт (филиал), 2015. – 139 с. – С.5–25.

5. Виилма Л. Прощаю себе. В 2т. Т1. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 720с., Т.2. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 640с.

6. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: Эксмо, 2002. – 272 с.

7. Меннингер К. Человек против самого себя. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. 480с.

8. Оптинские старцы: наставления, письма, дневники. М.: Лепта Книга, 2012. – 816с.

9. Luminet O. Psychologie des émotions. – Belgique: De boeck, 2008. – 300p.

10. Rimé B., Páez D., Basabe N., Martínez F. Social sharing of emotion, post-traumatic growth, and emotional climate // European J. of Social Psychology. 2010. V.40. №6. P.1029–1045.

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОСОФСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ. АНАЛИТИКА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ГАЙДАБРУС Н. В.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

Преподавание философии студентам нефилософских специальностей представляет из-за ограниченного количества времени большую трудность и ответственность. На помощь приходит учебная литература. Поэтому в нашей статье мы решили проанализировать и выявить особенности предлагаемых студентам учебников и учебных пособий по философии.

Ключевые слова: философия, образование, учебная литература.

THE PHILOSOPHICAL EDUCATION OF STUDENTS OF NON-PHILOSOPHICAL DIRECTIONS. ANALYSIS OF TEXTBOOKS

GAIDABRUS N. V.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow Region
«University of Technology»
Korolev, Russia*

Teaching philosophy students to non-philosophical directions is

due to the limited amount of time. It is a great challenge and responsibility. Educational literature comes to help. In our article we decided to make analysis of textbooks on philosophy and identify their characteristics.

Keywords: philosophy, education, educational literature.

Преподавание философии студентам нефилософских специальностей представляет известную трудность, но и большой интерес и ответственность. Если студенты, поступившие на философский факультет, изучают философию на протяжении, как минимум, 4–5 лет и продолжают в силу профессии осваивать и добавлять что-то новое в «мудрость тысячелетий», то студентам нефилософских специальностей приходится довольствоваться одним-двумя семестрами и в дальнейшем, возможно, больше не встретить слово «философия» в течение всей жизни. Популяризация философии до сих пор остается спорным вопросом.

Таким образом, трудность в том, что за короткое время преподавателям студентов нашей темы необходимо «зажечь» их интерес философией и, более того, сделать так, чтобы они ей продолжали «гореть» и дальше, так как только философское мировоззрение является самым качественным на данный момент времени. Лекционные часы, как правило, вдвое меньше, чем практические занятия, а значит, многое зависит от качества учебной литературы, которой они должны пользоваться при самостоятельной подготовке.

По своему двадцатилетнему опыту преподавания философии мы пришли к выводу, что первым, что надо сделать на занятии — это рассказать, как пишутся учебники философии и убедить пользоваться именно ими (в печатном, электронном виде), а не разбросанной, безавторской информацией на необъятных просторах интернета. Можно уточнить фразу «кто владеет информацией, тот владеет миром» тем, что информация должна быть качественной.

Когда мы убедили студентов пользоваться профессиональной литературой, следует внимательно отнести к содержанию

и объёму преподаваемых знаний. Посмотрим, что предлагают изданные учебники и учебные пособия для ВУЗов, например, за последние десять лет. Нас будет интересовать учебная литература с грифом по общему курсу философии для бакалавров/студентов ВУЗов. Используем «Университетскую библиотеку онлайн»: http://biblioclub.ru/index.php?page=main_ub_red, Электронно-библиотечная система <http://znanium.com/>, <http://www.bibliorossica.com/>, Электронно-библиотечная система БиблиоРоссика: <http://rucont.ru/>, Национальный цифровой ресурс Руконт: <http://e.lanbook.com/>. ЭБС Лань: Znanium.co

Исходя из заданных параметров, в наш анализ попадает следующая литература:

1. Батулин, В. К. Философия: учебник для бакалавров. [1]
2. Грядовой, Д. И. Философия: Общий курс: учебник. [2]
3. Грядовой, Д. И. Философия: Структурированный учебник (для вузов): учебник. [3]
4. Гуревич, П. С. Философия: учебник. [4]
5. Золкин, А. Л. Философия: учебник. [5]
6. Лавриненко, В. Н. Философия: учебник для вузов / В. Н. Лавриненко; под ред. проф. В. Н. Лавриненко, проф. В. П. Ратникова. [6]
7. Лавриненко, В. Н. Философия: В вопросах и ответах: учебное пособие / В. Н. Лавриненко, В. П. Ратников, В. В. Юдин. [7]
8. Петров, В. П. Философия. Курс лекций: учебник. [8]
9. Философия: учебник / В. Н. Лавриненко, В. Ф. Голубь, В. Ю. Дорошенко и др.; под ред. В. П. Ратников. [1]
10. Философия: учебное пособие / Н. П. Коновалова, Т. С. Кузубова, Р. В. Алашеева, и др.; [1]
11. Философия: учебник / под общ. ред. В. В. Миронова. [1]
12. Царегородцев, Г. И. Философия: учебник / Г. И. Царегородцев, Г. Х. Шингаров, Н. И. Губанов. [1]

Попробуем выявить общее и особенности данных учебников и учебных пособий.

Средний объём учебника составляет примерно 450 страниц. Выделяется здесь Лавриненко, В. Н. Философия [Электронный

ресурс]: учебник для вузов / В. Н. Лавриненко; под ред. проф. В. Н. Лавриненко, проф. В. П. Ратникова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. — 622 с.; учебник Философия: учебник / В. Н. Лавриненко, В. Ф. Голубь, В. Ю. Дорошенко и др.; под ред. В. П. Ратников. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юнити-Дана, 2012. — 736 с. и учебник Философия / В. В. Миронов. отв. ред. — М.: Юр. Норма, НИЦ ИНФРА-М, 2016. — 928 с.

Структурно вся литература имеет два основных классических раздела: исторический и теоретический.

Кроме учебника под редакцией Миронова В. В., все остальные издания включают в себя древнеиндийскую и древнекитайскую философию. В учебниках Батурина В. К. и Золкина А. Л. отдельными пунктами выделена арабо-мусульманская философия. В учебнике Миронова В. В. отдельным пунктом выведена «Философия в Византии (IV — XV века).

Теория философия/ Философские проблемы включает в основном Онтология Гносеология/Эпистемология (в учебнике Золкина А. Л.) Методология и наука Социальная философия, Философия истории, Философская антропология Основы аксиологии/Философия ценностей.

Гуревич П. С. выделяет тему «Философские проблемы науки и техники», Золкин А. Л. главу «Философия языка», «Политическая философия», «Философская культура».

В курсе лекций Петров В. П. использует свободные формулировки названий: Мир как система, Мир как процесс, Духовная реальность, Познание мира и творчество.

Батурин В. К. в своём учебнике для бакалавров в историческом курсе считает более верным в Главе 2. «Историческое введение в философию» дать «очерки развития»: Очерк развития древнеиндийской философии, Очерк развития древнекитайской философии, Очерк развития (древнегреческой) философии, Очерк развития западноевропейской философии, Очерк развития арабо-мусульманской философии, Очерк развития русской философии. Часть II «Основы теоретической философии» содержит Основы теоретической философии, Основы онтологии, Осно-

вы гносеологии, Основы философской антропологии и т. п.

В учебнике Миронова В. В. в части второй «Теоретические основания философии» в названиях разделов не используются термины. Мы видим следующие формулировки: Бытие и сознание, Знание и познание, Общество, история и культура, Формы ценностного освоения бытия.

Особенностью анализируемой литературы стал акцент на темах, которые в дальнейшем продолжают развиваться в магистратуре и аспирантуре. Такие авторы, как Гуревич П. С., Петров В. П., Царегородцев Г. И., Шингаров Г. Х., Губанов Н. И. Коновалова Н. П., Кузубова Т. С., Алашеева Р. В. выделяют: Философские проблемы науки и техники, Философские проблемы социально-гуманитарных наук, Философия и методология науки, Наука и техника.

Актуальными для учащейся молодежи представляют собой следующие темы в книге Петрова В. П. в лекции XI. Человеческая телесность есть §1. Человек как телесное существо и среда его деятельности и §2. Человеческая жизнь как ценность и здоровый образ жизни, где автор раскрывает особенности тела человека, проблему Интернета, проблему наркомании, девиантного поведения, проблему эвтанази, составляющие здорового образа жизни. Петров В. П. приводит в учебнике данные статистики, случаи из жизни конкретного человека, например, «Откровения девушки-наркоманки, совершившей преступление и содержащейся в следственном изоляторе: «Да, ломка — это ужасно. Я пока болела, находилась в тюрьме. Лечения никакого нет. Ломаю сильно, я даже начинала гнить. Есть ничего не могла. Отец, когда допускали на встречу, видел, как меня трясло. А так: болит всё — кости выкручивает, кашляешь не останавливаясь, чихаешь, рвота постоянно, понос, спать не можешь, нельзя сосредоточиться, слезятся глаза, всё плыве — на стены бросаешься. Знаю ребят, которые во время ломки с героина резали себе вены. Действительно, кажется лучше уж умереть. Боли идут не день, не два — неделю и больше. Потом начинается мозговая зависимость. Сна нет, постоянно думаешь: если бы сейчас уко-

лоться... Ни о чём, кроме дозы, мыслей нет... Хочется забыться и уйти...». По данным ФСКН фактическая численность наркозависимых в России составляет от двух до двух с половиной миллионов человек в возрасте от 18 до 39 лет. Ежедневно от героина в стране умирают до 100 человек». [8, 380] Или тема СПИДа: «В начале XXI в. на планете было около 40 млн человек ВИЧ-инфицированных (на 6,5 млрд населения), каждый день в мире инфицируется до 20 000 человек; в Зимбабве каждую неделю умирает от СПИДа около 2 500 человек; в городе Дзержинске Нижегородской области (химическая индустрия), были случаи рождаемости детей с серьёзными заболеваниями мутационного уровня». [8, 369]

Интересными для студентов являются также темы в учебнике Царегородцева Г. И., Шингарова Г. Х., Губанова Н. И.: Тайна и парадоксы смерти, Дискуссии об эвтаназии, Половая любовь как единство духовного и физического влечений.

Таким образом, хочется отметить позитивную тенденцию приближения философского знания к реальным проблемам и вопросам студентов. Возможно даже, что только через решение собственных проблем некоторые студенты, особенно, со слабой познавательной активностью, сложностью восприятия, смогут увидеть непосредственную пользу от изучаемой дисциплины. И тогда у них будет шанс углубиться в другие, классические темы, которые традиционно остаются в учебной литературе по философии.

| Список литературы:

1. Батурин, В. К. Философия: учебник для бакалавров / В. К. Батурин. – М.: Юнити-Дана, 2016. – 343 с. – Библиогр. в кн. – ISBN 978–5–238–02753–1; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=426490>

2. Грядовой, Д. И. Философия: Общий курс: учебник / Д. И. Грядовой. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 464 с. – ISBN 978–5–238–02184–3; То же [Элек-

тронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=117925>

3. Грядовой, Д. И. Философия: Структурированный учебник (для вузов): учебник / Д. И. Грядовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 385 с. – ISBN 5–238–00371–4; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=118575>

4. Гуревич, П. С. Философия: учебник / П. С. Гуревич. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 404 с. – (Учебники профессора П. С. Гуревича). – ISBN 5–238–00946–1; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=117921>

5. Золкин, А. Л. Философия: учебник / А. Л. Золкин. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 607 с. – (Cogito ergo sum). – ISBN 5–238–00848–1; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=119032>

6. Лавриненко, В. Н. Философия [Электронный ресурс]: учебник для вузов / В. Н. Лавриненко; под ред. проф. В. Н. Лавриненко, проф. В. П. Ратникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 622 с. <http://znanium.com/bookread2.php?book=396930>

7. Лавриненко, В. Н. Философия: В вопросах и ответах: учебное пособие / В. Н. Лавриненко, В. П. Ратников, В. В. Юдин. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 466 с. – (Cogito ergo sum). – ISBN 5–238–00589-Х; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=117916>

8. Петров, В. П. Философия. Курс лекций: учебник / В. П. Петров. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. – 552 с. – (Учебник для вузов). – ISBN 978–5–691–01858–9; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=234935>

9. Философия: учебник / В. Н. Лавриненко, В. Ф. Голубь, В. Ю. Дорошенко и др.; под ред. В. П. Ратников. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 736 с. – (Золотой фонд российских учебников). – ISBN 978–5–238–01378–7; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/>

index.php?page=book&id=117909

10. Философия: учебное пособие / Н. П. Коновалова, Т. С. Кузубова, Р. В. Алашеева, и др.; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014. – 216 с.: ил., табл., схем. – ISBN 978–5–7996–1162–0; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=275803>

11. Философия: учебник / под общ. ред. В. В. Миронова. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2016. – 928 с. <http://znanium.com/bookread2.php?book=535013>

12. Царегородцев, Г. И. Философия: учебник / Г. И. Царегородцев, Г. Х. Шингаров, Н. И. Губанов. – Изд. 4-е, перераб. и дополн. – М.: Издательство «СГУ», 2012. – 452 с. – Библиогр. в кн. – ISBN 978–5–8323–0830–2; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=275142>

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

КОРОНЧИК В. Г.

Севастопольский Государственный университет
Севастополь, Россия

В этой статье объясняются дидактическая сущность интегрированного процесса обучения, дается его понятие, структура, принципы и этапы организации. Автор полагает, что обучение и усвоение основного предмета невозможно без других дисциплин, поэтому использование межпредметных связей и изучение сопутствующих дисциплин вкупе с основной расширяет кругозор обучающихся и стимулирует их к дальнейшему самообучению.

Ключевые слова: дидактическая структура, интегрированный процесс обучения, принципы.

DIDACTIC STRUCTURE OF THE INTEGRATED PROCESS OF TEACHING ENGLISH

KORONCHIK V.G.

Sevastopol State University

Sevastopol, Russia

The article explains the didactic essence of the integrated process of teaching, gives its meaning, structure, principles and stages of the organization of the process. The author considers that the teaching and learning of the main subject is impossible without learning other disciplines, so the usage of the connection of other disciplines and attendant ones together with the main discipline broadens students' minds and stimulate them to the self-education.

Keywords: didactic structure, integrated process of teaching, principles.

В настоящее время процесс интеграции окружает нас практически везде, начиная от политической ситуации в мире (объединение нескольких стран в одну), заканчивая наукой, где развитие какой-либо одной отрасли происходит только во взаимосвязи с другими отраслями.

Процесс обучения тоже не стал исключением и подвергся процессу интеграции. Наверное, нет ни одного предмета, который бы существовал и изучался без связи с другими предметами. На занятиях по физике и химии нам необходимы знания по математике, а на уроках географии – знания по истории. Иностранный язык является, пожалуй, предметом, который объединяет практически все школьные предметы, т.к. знакомясь с лексическими единицами по той или иной теме, мы невольно применяем знания, полученные за весь школьный курс.

Несмотря на то, что в последнее время появилось много работ, рассматривающих интегрированный процесс обучения,

его важность и целесообразность применения, неясной остается структура данного процесса, что приводит к недопониманию методики построения обучения нескольким видам деятельности.

Поэтому в этой статье мы попробуем раскрыть понятие «процесса интегрированного обучения» и определить его структуру и цели.

В энциклопедическом словаре под редакцией А.М.Прохорова «интеграция» подается как связность отдельных дифференцированных частей и функций системы [1;495]. По мнению Б.Ф.Ломова, «интеграция» – это результат деятельности составляющих ее элементов, которая характеризуется согласованностью, упорядоченностью и стабильностью как целостной системы [1;235].

В науке под интеграцией понимают сближение нескольких наук, т.к. познание одной науки требует тесной взаимосвязи со знаниями из смежных отраслей наук.

Изучив литературу по данной теме, можно сказать, что:

а) идея процесса интеграции подразумевает межпредметные связи;

б) признаками этого процесса являются взаимодействие развединенных до этого элементов и взаимосвязанное изучение составляющих частей учебной деятельности.

По В. И. Загвязинскому процесс интеграции в обучении осуществляется объединением в одном случае это слияние разных учебных предметов в один синтезированный курс; в другом – слияние научных понятий и методов различных учебных дисциплин в общенаучные понятия [2;105].

В процессе обучения усвоение новых знаний происходит более углубленно при условии использования межпредметных связей. Однако, проблема состоит в том, чтобы научить учащихся воспринимать новый материал, пропуская его сквозь призму знаний из смежных предметов, которые уже находятся в «багаже» учащегося.

Например, изучая английский язык, учащиеся не только получают знания по грамматике или лексике, они приобретают

новые знания по истории государства изучаемого языка, традициях и культуре народа.

Рассматривая структуру процесса интегрированного обучения, Ю. К. Бабанский делил его на три уровня:

- а) базис
- б) задачи
- в) орудие

Под *базисом* он понимал объединяющую дисциплину. *Задачи* он определял как проблемы базовой дисциплины. Под *орудием* подразумевается теоретический и практический инструментарий базовой и сопутствующих дисциплин.

Итак, можно сделать вывод, что по интегрированным процессом обучения ученые понимают ***взаимосвязанную деятельность педагога и учащихся, которая обеспечивает овладение последними содержанием совокупного предмета, состоящего из разных дисциплин, одна из которых доминирующая, а другие – сопутствующие*** [1;376].

Компонентами любого процесса обучения являются цели, содержание, принципы, методы, этапы и средства. Цели определяют содержание, усвоение которого происходит за счет принципов. На основе принципов разрабатываются методы, этапы и средства обучения, которые используются участниками процесса.

Рассмотрим каждый из компонентов детально. Интегрированный процесс, как и любой другой, выполняет три дидактические задачи: образовательную, развивающую и воспитательную.

В интегрированном процессе обучения образовательная цель направлена на приобретение знаний по разным предметам. В ходе реализации развивающей цели учащиеся учатся анализировать полученную информацию, сравнивать, отделять главное, самостоятельно приобретать дополнительную информацию. Что касается воспитательной цели, то ее содержание зависит как от основного предмета, так и от сопутствующих.

Для реализации целей необходимо решить задачи. Р. Ю. Мартынова выделяет следующие задачи интегрирован-

ного процесса обучения:

1) создание оптимальных условий для развития мышления учащихся в процессе обучения основному предмету на основе интеграции информации из других дисциплин;

2) преодоление некоторых противоречий процесса обучения, таких как желание понять суть явления и недостатке информации, желании углубить свои знания и отсутствии умения самообразовываться, желании применить практически свои знания и недостаточности условий для применения;

3) активизация познавательной деятельности учащихся как в учебное время, так и во внеурочное в процессе самообразования [4;389].

Указав цели мы, конечно, имеем в виду, что они обобщенные и применимы ко всем предметам. Однако, для каждодневного обучения учитель выбирает конкретные цели. Например, изучая предмет «литературное чтение», учащиеся знакомятся на одном из уроков с биографией автора и географией местности, где он проживает, на другом – с историей периода, когда были написаны произведения. И для изучения каждой подтемы учитель ставит свои образовательные, развивающие и воспитательные цели.

Таким образом, можем сделать вывод, что в образование учащихся в рамках интегрированного процесса обучения складывается из образовательного, развивающего и воспитательного элементов каждой вспомогательной дисциплины.

Мы указали выше, что для достижения цели необходимо содержание, методы, этапы и средства, которые разрабатываются на основе принципов, поэтому далее мы рассмотрим принципы. Интегрированный процесс обучения также основывается на таких общедидактических принципах, как принцип наглядности, доступности, научности и последовательности. Однако, этот процесс отличается и своими специфическими принципами (Р. Ю. Мартынова):

а) принцип синтезированности знаний (т.е учащиеся воспринимают информацию по основному курсу, но из разных областей знаний);

б) принцип углубленности знаний (т.е. учащиеся более глубоко изучают явление, его характеристики и причины возникновения);

в) принцип актуальности проблемы (т.е. учащиеся обязательно реализуют каждую порцию полученных знаний на практике);

в) принцип самообразования (т.е. у учащихся развивается потребность в приобретении новых знаний по изучаемой проблеме).

Теоретические основы процесса интегрированного обучения были положены в основу многих интегрированных курсов для учащихся средних школ, например «Теория и практика физической культуры» – Е. В. Никулина, «Эстетический курс» – Л.П.Ильенко и т. д.

Многие из разработчиков столкнулись с проблемой деления курса на этапы. Так, Е. В. Никулина выделяет три этапа. На первом – анализ материала, относящиеся только к базисному курсу, – на втором – изучается материал, который выходит за рамки базисного курса и. наконец, на третьем – идет формирование целостной структуры и реализация знаний.

Однако Р. Ю. Мартынова добавляет еще два этапа. Третий этап, по ее мнению, необходимо разделить на два этапа, т.е. отделить учебную практическую реализацию знаний и реализацию знаний в реальной ситуации. Кроме того, она добавляет последний этап – это совершенствование знаний и умений.

В целом все перечисленные интегрированные курсы, которые уже написаны, предназначены для изучения предметов на родном языке. Однако ситуация меняется, если изучаемый предмет – иностранный язык. Трудности состоят в том, что у учащихся часто недостаточный словарный запас и грамматические знания, поэтому сложность представляет переход на этап углубленного изучения материала. В этом случае необходимо создать искусственную языковую среду, которая помогает направить внимание только на обсуждаемые проблемы.

| *Список литературы:*

1. Бабанский Ю. К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988. – 478с.
2. Зягвинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Уч. пособие для студ. высш. Пед. уч. зав. – М., Изд-во центр «Академия», 2001. – 192с.
3. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии. – В кн. Проблема общения в психологии. – М., 1981. – 524с.
4. Мартынова Р. Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія]. – К.:Вища школа, 2004. – 454с.
5. Никулина Е. В. Интегрированное обучение в профессиональной подготовке студентов факультета физической культуры // Научно-теоретический журнал «Теория и практика физической культуры», №4. – 2006.

ПОКОЛЕНИЕ Z: СТАТИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОКОЛЕНИЯ ГАДЖЕТОВ

КОГТЕВА Е. В.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет»
Королёв, Россия*

В статье рассматриваются данные нескольких исследований, проведённых французскими исследовательскими институтами, посвящённых нынешнему поколению Z. Автор статьи обращает внимание на некоторые вопросы, затрагивающие отношение представителей поколения к своему будущему, к общественной жизни, особенности социализации, способы коммуникации, принятые среди молодёжи, маркетинговый интерес.

Ключевые слова: поколение, социальная сеть, потребление, визуальное мышление, информация, гаджет.

GENERATION Z: STATISTICAL PORTRAIT OF A GENERATION OF GADGETS

KOGTEVA E. V.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow Region
«University of Technology»
Korolev, Russia*

The article deals with the statistics from several researches conducted by French research institute and focused on generation Z. The author of the article notes some issues involving relationship of generation representatives to their future, social live, peculiarities of socialization, communication methods accepted among the youth, marketing interest.

Keywords: generation, social network, consumption, visual thinking, information, gadget.

Каждое новое поколение всегда вызывало бурный интерес социологов, сопровождаемый различными исследованиями, имеющих целью выявить отличия, непохожесть со старшим поколением, причём чаще всего оценки бывают негативными, демонстрирующими регресс, нравственное падение, в последствии оказывающиеся ошибочными.

В настоящее время сместились акценты в определении поколений. Если раньше смена поколений проходила через 20–30 лет, то сегодня учёные говорят о том, что этот процесс происходит за 10 лет. Многие социологи придерживаются мнения, что вовсе не возраст является определяющим параметром общности людей одного поколения, а общность ценностей, являющихся для них базовыми.

Нынешнее поколение Z является предметом изучения многих научно-исследовательских институтов и различных программ и исследований, проводимых в разных странах, в том числе Французского Института общественного мнения Ipsos, одного из лидеров в маркетинговых исследованиях, INJEP (Национальный институт молодёжи и народного образования), CREDOC.

Уверенный в себе, участвующий и соучаствующий, творческий – таков представитель поколения Z по мнению Нгуена Тибо, директора по тенденциям института IPSOS во Франции. Несмотря на то, что в мире происходит много событий, оказывающих негативное воздействие на людей, таких как экономический кризис, терроризм, экологические угрозы, молодёжь остаётся оптимистически настроенной по отношению к своему будущему и 92% уверены в том, что они добьются успеха в жизни.

Причём на вопрос о том, какой фактор является определяющим успех в жизни, приоритеты были расставлены следующим образом. Самым популярным был ответ «вера в себя» (45%), затем усердие в работе (33%), амбиции (25%). Только 16% опрошенных отметили важность наличия диплома, и всего 12% назвали залогом успеха в жизни духовно-нравственные ценности.

Исследователи, занимающиеся изучением феномена поколения Z приходят к выводу, что эти молодые люди не так наивны, как кажется, они умеют находить позитив в хаосе нашего времени, они очень деятельны и считают, что они сами в состоянии сделать себя, не рассчитывая на какие-то крупные общественные организации и учреждения. Многие называют их «предпринимательским поколением» и подчеркивают их нежелание погружаться в корпоративную рутину. Они скорее всего предпочли бы работать на себя. Этот факт объясняется ещё и тем, что «зэтам» совершенно не свойственна лояльность, что является их недостатком. Представители, так называемого поколения Z описывают себя, как любопытных и общительных, их общение пронизано культурой соучастия и этики, клише «Z» как зомби, т.е. вялый и заикленный на себе разбивается вдребезги.

Это желание быть в постоянном контакте с другими людьми проявляется через гиперактивность в социальных сетях и интернет-мессенджерах: 42% подростков 13–19 лет участвуют в чатах. Любая тема, заинтересовавшая подростка, обсуждается сразу же большим количеством людей и решение может быть принято очень быстро. Представитель Z раскрывается творчески в самовыражении, стремясь утвердить свою уникальность, не придер-

живаясь общепринятых норм и ориентиров, а сетевое общение является, в какой-то мере, «виртуальной социализацией» и оказывается не менее важным для современного человека, чем обычное; все более ценным навыком становится способность адекватно вести себя в Сети — знакомиться, учиться, договариваться, спорить. Учёные говорят о «гиперсоциализации» молодёжи и подростков.

Поколение Z—это поколение, родившееся в мире цифровых технологий, без существования которых они не могут себе представить этот мир. 77% респондентов 13–19 лет имеют смартфон (18% среди тех, кому 7–12 лет) — 34% в обеих группах имеют планшет, причём стоит отметить, что количество этих гаджетов выросло. А вот количество имеющихся у подростков компьютеров и игровых приставок снизилось до 68%, но и они тоже высоки. Цифры растут и в данных о времени, проводимом ими в вебе. Если в 2012 году дети 7–12 лет проводили в сети в среднем около 5 часов в неделю, то в 2014 уже на час больше. Больше всего времени отводят на присутствие в вебе молодые люди от 13 до 19 лет: 14 часов в неделю, увеличив тем самым показатель 2012 года на 2 часа. В результате опроса было выявлено, что самой популярной среди молодёжи сетью является Facebook с 77%, за которой следуют You tube и Twitter с 45% и 30% соответственно.

«Интернет и социальные сети представляют собой информационный портал о мире молодёжи, подчеркивает, Тибо Нгуен, директор по тенденциям института IPSOS. Они ищут там и находят всё, что они хотели бы узнать, у них возросла способность к „мультизадачности“, так они могут одновременно слушать mp3-музыку, общаться с друзьями в чате, бродить по Сети, вдобавок часто занимаясь этим во время занятий. Они имеют фрагментарное представление о вещах и строят свою собственную реальность».

Как и все предыдущие поколения молодых людей, они испытывают потребность в повседневном общении, с друзьями, они хотят играть, слушать музыку. Отличие в том, что они не делают

разницы между миром реальным и виртуальным, личный непосредственный, эмоциональный контакт не является определяющим либо приоритетным, главное для них, чтобы этот канал обеспечивал коммуникацию, хотя бы малейший эффект присутствия.

Хотя подростков ругают за «клиповое мышление», построенное больше на визуальных символах, смайлах, стикерах, чем на логике и текстовых ассоциациях, на втором месте по значимости для молодёжи среди досуговых занятий остаётся чтение. Уровень интереса к нему остается высоким у 73% лиц в возрасте 7–12 лет и у 41% респондентов 13–19 лет, причём удовольствие от чтения получают 86% опрошенных. Явное снижение интереса к чтению у старшей группы можно объяснить тем, что процесс чтения представляется подросткам трудоемким и занимающим много времени, в отличие от веба, где информация добывается мгновенно.

Согласно данным исследования, обе представленные возрастные категории проводят за чтением около четырёх часов в неделю. Несмотря на относительно высокий уровень значимости чтения, среди молодёжи наблюдается тенденция отдавать предпочтения журналам, а не книгам, опять таки из-за того, что чтение книги требует гораздо большего количества времени, что для молодых людей, в большинстве своём, не привыкших к рефлексии и желающих получить информацию сразу и всю, не подходит. Ещё одной тенденцией является переход с печатных на цифровые носители. Кроме того, способность рассуждать, используя языковые средства, представляют для многих подростков трудность, так как символы, сокращения, смайлы, стикеры используемые ими в общении, практически заменили текст.

С появлением поколения Z, детский маркетинг на пике востребованности. В чём причина? Во-первых сегодня молодое поколение получает доступ к информации гораздо быстрее, чем старшее поколение и уже у 55% опрошенных от 7 до 19 лет сформировалась привычка получить информацию в интернете прежде, чем совершить покупку.

В настоящее время родители принимают роль обучающегося, готовы слушать советы детей в некоторых вопросах, особенно в покупательской сфере. Так, исследование показало, что 74% родителей выбирают игрушки и игры, а 67% и продукты питания в соответствии с предпочтениями детей от 1 до 6 лет; 64% подростков 7–12 лет имеют право голоса в выборе одежды и обуви, а 78% выбирают игры и игрушки. Мнение молодых людей в возрасте от 13 до 19 лет является решающим в 70% семей при выборе одежды и обуви, и в 62% при выборе средств мобильной связи. Из этого можно сделать вывод, что предпочтения детей определяют потребительское поведение родителей.

Стоит отметить, что среди нынешней молодёжи растёт число занимающихся вопросами экологии, их заботит сохранение окружающей среды для будущих поколений: 80% знают об экологических проблемах, а 78% подростков обеспокоены мировым голодом. Четверть подростков в возрасте от 16 до 19 заняты волонёрской деятельностью. Одна из наиболее популярных карьерных областей — социальное предпринимательство. Молодые люди выступают активными участниками международных форумов и конференций уже с 13–15 лет.

Среди базовых ценностей нового поколения выделяют: взаимопомощь, сочувствие, семью, друзей, а также простоту, прозрачность и достоверность. В этом они очень похожи на своих бабушек и дедушек. Молодые люди 15–25 лет считают, что им достаточно просто взять в руки свою судьбу, чтобы изменить её.

На основании данных исследований можно сделать вывод о том, что представители поколения Z в отличие от своих предшественников настроены оптимистически по отношению к своему будущему и верят в то, что они смогут изменить мир к лучшему.

Они — индивидуалисты, так как личный комфорт, здоровье, счастье для них самое главное, но в то же время они-глобалисты, так как их занимают вопросы экологии, волонёрства.

Это первое поколение, не представляющее жизни без гаджетов, не разделяющее мир на реальный и виртуальный, гиперсо-

циализация которого происходит в большей степени в социальных сетях.

Несмотря на то, что интернет стал для молодых людей порталом получения любой информации, чтение остаётся важным времяпровождением.

Поколение Z считают предпринимательским, из-за готовности молодёжи к ведению своего бизнеса и потребительским, так как молодёжь серьёзно подходит к потреблению, а интересы детей даже определяют потребительское поведение родителей.

Рефлексия, рассуждения вызывают у них трудность, так как текст заменили визуальные средства выражения, но одновременно возросла их способность к «мультизадачности».

Как и всякое предыдущее поколение, нынешнее также подвергается критике, скептическому к нему отношению, поэтому не стоит чересчур серьёзно относиться к негативным на наш взгляд сторонам нового поколения.

| Список литературы:

1. BIGOT Régis, PIAU Claire, Peut-on parler d'une opinion de la jeunesse, Cahier de recherche n°181, CREDOC, 2003

2. Bruno Maresca, Les jeunes d'aujourd'hui: Quelle société pour demain? Cahier de recherche n292, CREDOC, 2012

3. GALLAND Olivier, « Introduction. Une nouvelle classe d'âge?», Ethnologie française, n° 40, 2010, p. 5–10.

4. Ipsos, Junior Connect, GÉNÉRATION Z, LES NOUVEAUX PARTENAIRES DE CONSOMMATION, 2016

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ»

КЮРЕГЯН М. П.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области*

«Технологический университет»
Королёв, Россия

В данной статье рассматривается вопрос совершенствования программы обучения иностранным языкам в МГОТУ (Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение Высшего Образования Московской области «Технологический Университет»). На основании проведенного анкетирования «Исследование уровня подготовки студентов МГОТУ по иностранным языкам» анализируется состояние и перспективы реализации существующей программы обучения с целью ее модернизации.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, обучение иностранным языкам в неязыковых вузах, мотивация, проблемы изучения иностранного языка.

WAYS OF IMPROVING FOREIGN LANGUAGES TEACHING PROCESS IN «UNIVERSITY OF TECHNOLOGY»

KYUREGYAN M. P.

*State Educational Institution of Higher Education Moscow Region
«University of Technology»
Korolev, Russia*

This article takes into consideration the issue of improving foreign language syllabus in «University of Technology». Based on the survey «Study of training level of сокращ. название вуза students in foreign languages», the state and prospects of the existing syllabus implementation are analyzed with the aim of its modernization.

Keywords: higher education, foreign language teaching in non-language universities, motivation, problems of learning a foreign language.

Специалисты, занимающиеся проблемами высшего образования, признают, что оно переживает кризисное состояние. Это объясняется тем, что мы сталкиваемся с несоответствием результатов образовательного процесса и запросов общества. Сегодня

остро стоит вопрос о формировании специалиста новой формации: профессионала грамотного и успешного в поликультурном и мультилингвальном сообществе [6].

Безусловно, значительную роль в решении данной проблемы отводится иноязычному образованию. Более того, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования ставит задачи профессиональной специфики при обучении иностранному языку, чтобы обеспечить дальнейшую профессиональную деятельность выпускников [4]. Но, к сожалению, уровень профессиональной иноязычной компетентности выпускников по-прежнему остается невысоким [1–3]. В чем же причина такого неудовлетворительного состояния дел? Возможно, это недостаточное количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка, или невысокий уровень языковой подготовки в средней школе, а может быть и недоработка самой методики преподавания иностранных языков в тесной связи с профессиональной подготовкой [5].

С целью разработки более эффективной программы обучения иностранным языкам в Технологическом Университете с учетом профессиональной специфики в неязыковом вузе, по инициативе кафедры иностранных языков было проведено социологическое исследование на тему: «Исследование уровня подготовки студентов МГОТУ по иностранным языкам», походившее в форме анкетирования. Задачами исследования было: самостоятельно оценить уровень владения иностранным языком, а также ответить на вопросы, которые помогут взглянуть на процесс обучения иностранным языкам в МГОТУ глазами студентов.

В исследовании приняли участие 180 студентов трех факультетов: финансово-экономического факультета, факультета управления и социально-гуманитарного образования, и информационно-технологического факультета, обучающихся на 1,2 и 3 курсах. Среди респондентов оказалось 48% студентов 1-го курса, 35% – 2-го курса и 17% – 3-го курса. Гендерный показатель оказался относительно симметричным. Среди опрошенных было 58,5%

девушек и 41,5% юношей. Хотелось бы отметить тот факт, что анкетирование проводилось на занятиях по английскому языку. Соответственно, мы увидим мнение только тех студентов, кто, во-первых, изучает английский язык и, во-вторых, посещает занятия по данному предмету.

Одной из задач нашего исследования было выявление продолжительности изучения студентами английского языка. Каждый второй участник опроса (50,8%) осваивает эту дисциплину более 5 лет, а около половины респондентов (41,3%) – более 10 лет. Оценивая свой уровень знания иностранного языка, только 1,1% опрошенных заявили о свободном владении языком. Каждый десятый респондент (11,7%) признался, что знает иностранный язык плохо. Почти половина опрошенных (46,7%) ответила, что читают и переводят со словарем, треть респондентов (34,4%) может общаться на бытовом уровне, каждый пятый (21,1%) – читает и переводит без словаря. И только 3,3% студентов могут общаться на бытовом уровне, а также владеют профессиональной лексикой.

Еще одной задачей исследования было раскрытие основных факторов, которые влияют на успешность процесса изучения иностранного языка. Как показало наше исследование, две трети участники опроса (64,4%) таким фактором считают мотивацию студентов, более половины респондентов (55,6%) – профессионализм преподавателя, около трети (28,9%) – программу обучения и каждый четвертый (24,4%) – среду обучения.

Говоря о мотивации, рассмотрим цели, которые студенты ставят перед собой при изучении иностранного языка. Более половины молодых респондентов (54,4%) надеется на возможность общения на иностранном языке, каждый третий рассматривает иностранный язык лишь как необходимый предмет программы обучения или задумывается о профессиональной деятельности (35,6% и 31,7% соответственно) и каждый четвертый опрошенный (25,6%) хочет с помощью знания иностранного языка расширить свой кругозор. Тем не менее, около половины респондентов (40,6%) уверены в том, что иностранный язык необходим

им, так как сегодня невозможно устроиться на престижную работу без хорошего знания иностранного языка. Более трети участников опроса (36,1%) мечтает о хорошей карьере и профессиональном успехе, каждый пятый (26,1%) считает, что иностранный язык пригодится в профессиональной деятельности.

Рассуждая о необходимом уровне владения иностранным языком для успешной карьеры, две трети респондентов (60,6%) убеждены, что нужно свободно владеть иностранным языком, более половины (52,2%) отмечают важность навыков общения на бытовом уровне, а также владение профессиональной лексикой, каждый пятый (21,7%) полагает, что достаточно читать и переводить без словаря.

Вызывает интерес тот факт, что подавляющее большинство опрошенных студентов (84%) регулярно посещали занятия по иностранному языку в школе. Хотя у 7,4% не было такой возможности в виду отсутствия учителя английского языка в школе. Только половина студентов (51,4%) осталась довольна уровнем преподавания иностранного языка в школе.

В целях модернизации в МГОТУ программы преподавания иностранных языков и приведения ее в соответствие с требованиями современного общества, важно проанализировать проблемы, которые возникают у студентов при изучении иностранных языков. Как известно, вся речевая деятельность состоит из четырех видов речи: устная речь, письменная речь, аудирование и чтение. Наше исследование показало, что у 66,7% респондентов наибольший интерес представляет устная речь, почти половине опрошенных (44,4%) нравится читать, письменная речь вызывает интерес у каждого пятого (19,4%), а аудирование привлекает каждого десятого (12,2%). При анализе трудностей, которые возникают у наших студентов, мы еще раз убедились, что, несмотря на серьезное внимание в программе МГОТУ к грамматике, именно она является главной проблемой для половины опрошенных студентов (53,3%). Второе место в рейтинге проблем занимает аудирование, восприятие речи на слух (47,8%). А каждый пятый респондент (21,1%) испытывает сложности

с освоением лексического материала.

Вопрос количества часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе, всегда был непростым. По данным анкетирования более двух третей респондентов (68,8%) считают, что в МГОТУ достаточно учебных часов для освоения данной дисциплины. Тем не менее, в разделе, где студентам предлагалось внести предложения по совершенствованию языковой подготовки в МГОТУ, многие говорили об увеличении количества занятий. Радует тот факт, что две трети опрошенных студентов (63,8%) изъявили желание изучать второй иностранный язык, а для каждого второго респондента (48,9%) представляет интерес возможность прохождения профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Приятно было увидеть, что подавляющее большинство опрошенных (86,9%) хотели бы применять иностранный язык не только на занятиях, но и во время развлекательных мероприятий на иностранном языке (52,2%), при выступлении с докладами на иностранном языке на научных конференциях (17,4%). Также говоря о внеучебных мероприятиях, студенты заявили о своем интересе к языковой практике в виде стажировки, студенческого обмена, посещения иностранных государств, прямого общения с иностранными студентами.

В разделе предложений по совершенствованию языковой подготовки респонденты выражают заинтересованность в большем использовании устной разговорной речи и аудирования на занятиях, участии в деловых играх, общении с носителями языка в формате мастер классов, например. Рассматривая внеурочную деятельность на иностранном языке, студенты хотели бы участвовать в викторинах, литературных вечерах, а также языковых клубах. Неоднократно были высказаны пожелания о курсах для тех, кому необходимо помочь систематизировать знания и преодолеть возникшие по разным причинам проблемы с изучением иностранного языка. Студенты высказываются за дифференцированный подход при формировании групп (выделять сильные и слабые), а также в вопросе домашних зада-

ний учитывать возможности студентов разного уровня языковой подготовки. Безусловно, было много заявлений о применении различного оборудования на занятиях: интерактивных досок, компьютеров, проектора и т. д. Но, к сожалению, здесь не все зависит от преподавателей.

Подводя итог анкетирования, приятно отметить, что более половины студентов, принявших участие в опоре (56,5%) оценили уровень преподавания иностранного языка в МГОТУ на «отлично», более трети (37,3%) на «хорошо». Но нет сомнений в том, что для совершенствования образовательного процесса нам, специалистам кафедры иностранных языков, необходимо учитывать не только требования современного Государственного Образовательного стандарта высшего профессионального образования, но и прислушаться к потребностям, предложениям и ожиданиям наших студентов. Модернизация языковой подготовки студентов МГОТУ, конечно, подразумевает исследовательскую и творческую работу наших преподавателей в вопросе определения эффективных методов и приемов организации образовательного процесса [5]. Только тогда мы сможем готовить специалистов, которые будут конкурентно способными на рынке труда.

| Список литературы:

1. Кирилина Т. Ю. Возможности использования информационных технологий в образовательном процессе // В сборнике: Инновационные технологии в современном образовании сборник трудов по материалам II Международной научно-практической интернет-конференции. 2015. С. 157–161.

2. Кирилина Т. Ю. Использование современных информационных технологий при изучении социальной реальности В сборнике: Современные образовательные технологии, используемые в очном, заочном и дополнительном образовании Сборник трудов по материалам Международной научно-практической Интернет-конференции. 2013. С. 151–159

3. Кирилина Т. Ю. Мониторинг качества учебного процесса в вузе. В сборнике: Перспективы, организационные формы

и эффективность развития сотрудничества ВУЗов стран Таможенного союза и СНГ сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2013. С. 228–238

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756.

5. Кюрегян М. П. Учебно-методическое обеспечение факультативных занятий по иностранному языку в бакалавриате// Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества ВУЗов стран Таможенного союза и СНГ/сборник научных трудов международной научно-практической конференции: Королев МО: ФТА, 2013. – 546с.

6. Малетина Л. В., Матвиенко И. А., Сипайлова Н. Ю. Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, проблемы, перспективы // Известия Томского политехнического университета.2006. Т. 309. №3.

7. Социально-гуманитарное знание как ресурс формирования гражданского общества в России. Кирилина Т. Ю., Флоря В. М., Антоненко В. И., Архипова Т. Н. и др. Коллективная монография / ГБОУ ВО «Технологический университет». Королев, 2015.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЖИЗНИ РОССИЯН

КИРИЛИНА Н. А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

В статье проведён анализ состояния информационных технологий в Российской Федерации. Проанализированы различные показатели, характеризующие динамику и структуру информационно-коммуникационных технологий. Проведен сравнительный анализ положительных и отрицательных факторов, оказываю-

щих влияние на ИТ-отрасль в краткосрочной перспективе. В работе приведены результаты статистического анализа региональной дифференциации уровня информационных технологий. С помощью методов кластерного анализа проведена классификация субъектов РФ по уровню развития ИКТ.

Ключевые слова: информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, доменные имена, Интернет.

INFORMATION TECHNOLOGY IN RUSSIANS` LIFE

KIRILINA N. A.

?National Research University "Higher School of Economics"

?The article analyzes status of information technologies in Russian Federation. The different indicators characterized dynamics and structure on information and communication technology are analyzed. A comparative analysis of positive and negative factors influencing IT – industry in the short term is calculated. The results of statistical analyses of regional differentiation of the level of information technology are exposed in the article. Using the cluster analyses` methods the classification of subjects of the Russian Federation on the level of ICT development is analyzed.

Keywords: information technologies, information and communication technology, domain names, Internet.

?Современная интеллектуально-информационная революция оказала большее влияние на все сферы общественной жизни, по сравнению с достижениями социального прогресса и технической революцией прошлого. Революция сопровождалась глобальными изменениями в обработке, хранении и обращении информации.

При анализе общественных последствий информатизации необходимо обращать внимание на существование закономер-

ностей, которые характеризуют алгоритм трансформации данных явлений. К становлению новой идеологии общественного поведения приводит изменение существующей системы ценностей, которая претерпевает изменения под воздействием информативизации. Новая идеология проявляется в изменении общественного образа жизни, трансформации материальных, временных и трудовых ресурсов каждого человека и переходе к новым видам культурного, трудового и потребительского поведения.

Информативизация и переход к информационному обществу характеризуются масштабностью изменений в поведении людей и их жизнедеятельности [5]. Изменяется привычная на тот момент система ценностей, характер восприятия нравственных и культурных ценностей. Образ, качество и ритм жизни претерпевает значительные изменения.

Данная проблематика играет огромную роль в жизни России, так как она обусловлена не только потребностью обеспечения высокого уровня жизни населения и поддержания престижа страны в мировом сообществе, но и необходимостью решения задачи модернизации и развития инновационной экономики, поставленной правительством. Инновационная экономика неразделима с информационным развитием личности. Одно невозможно без другого [9; 10].

В течение последних лет цифровые принципы обработки и предоставления информации постоянно внедрялись и использовались. Они способствовали внедрению компьютерных, фото и видео технологий и открытого перехода с одного информационного устройства или услуги на другие [7]. Именно это привело к такому масштабному распространению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), сделало их незаменимыми помощниками не только в бизнесе и производстве, но и в повседневной жизни общества [2]. Уже сейчас мы видим, как существенно использование ИКТ трансформирует образ жизни населения. Для целостной и эффективной реализации Государственной программы «Информационное общество» (2011–2020 годы) необходимо выявить регионы-лидеры

по уровню развития информационных технологий, регионы со средними значениями и отстающие регионы. Проведём классификацию субъектов Российской Федерации по уровню развития ИКТ с помощью методов кластерного анализа [3]. Результаты кластерного анализа покажут, каким регионам требуется дополнительная поддержка для осуществления всех задач Государственной программы, на какие регионы стоит равняться.

Для анализа использованы данные Росстата за 2014 год и данные сайта Домены России [4; 8]. В анализ включены показатели, характеризующие использование информационных и коммуникационных технологий в организациях, домашних хозяйствах, уровень инновационной активности регионов. Таким образом, в анализ включены следующие переменные:

- $domen(x_1)$ – число доменных имён. RU на 1000 человек населения

- $innovation(x_2)$ – инновационная активность организаций, удельный вес организаций, осуществлявших технологические, организационные, маркетинговые инновации, общем числе обследованных организаций, в процентах

- $house PC(x_3)$ – домашние хозяйства, имевшие персональный компьютер с доступом к сети Интернет, по данным выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств, в процентах от общего числа домохозяйств соответствующего субъекта Российской Федерации

- $eldoc(x_4)$ – организации, использовавшие системы электронного документооборота, в процентах от общего числа обследованных организаций соответствующего субъекта Российской Федерации

- $org PC(x_5)$ – организации, использовавшие персональные компьютеры, в процентах от общего числа обследованных организаций соответствующего субъекта Российской Федерации [1].

В анализе используются значения этих показателей по 82 субъектам РФ. Аномальные значения (г. Москва, г. Санкт-Петербург, Республика Дагестан) были намеренно оставлены в выборке, так как одна из основных целей анализа – выявление

регионов-лидеров и отстающих по уровню ИКТ регионы [6].

Парная корреляция между данными не превышает 0,39, на уровне значимости 0,01 (табл.1).

	<i>domen</i>	<i>innovation</i>	<i>housePC</i>	<i>eldoc</i>	<i>orgPC</i>
<i>domen</i>	1	0,15	,39**	0,14	0,07
<i>innovation</i>		1	0,04	0,19	,27*
<i>housePC</i>			1	,33**	0,02
<i>eldoc</i>				1	0,19
<i>orgPC</i>					1

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)
* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Таблица 1. Матрица парных коэффициентов корреляции признаков

В ходе иерархической кластеризации было применено z-преобразование (стандартизация) значений. Благодаря стандартизации мы получили значения всех преобразованных переменных к единому диапазону значений, а именно от -3 до +3.

На данном предварительном этапе кластерного анализа предполагаем наличие 5 кластеров. Такой прогноз необходим для использования метода k-средних.

В результате проведения кластерного анализа методом k-средних для 5 кластеров мы получили следующие результаты (рис. 1). Были выделены пять кластеров. В первый вошло 25 регионов, во второй – 32, в третий – 21, и в последние – по 2 региона.

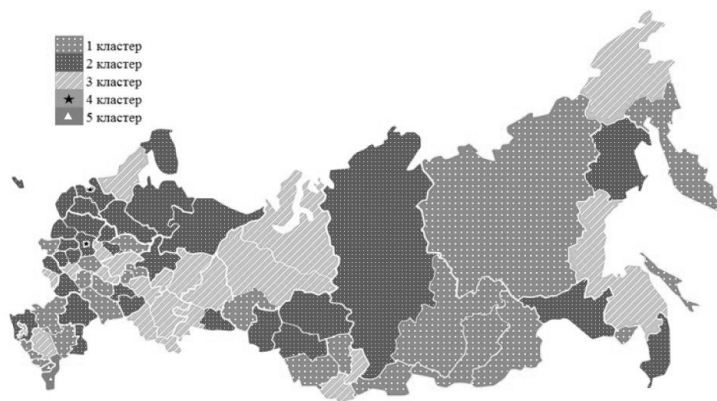


Рис. 1. Распределение субъектов РФ по кластерам, метод k -средних

К первому кластеру относятся регионы Сибирского, Дальневосточного, Южного федеральных округов. Во второй кластер входят регионы Центрального, Северо-западного, Сибирского ФО и частично регионы Дальневосточного Федерального округа. 3 кластер, в большинстве, включает регионы Уральского и Приволжского федеральных округов. Как и при иерархической кластеризации, мы выявили кластер-лидер и кластер-отстающих (кластеры 4 и 5). В кластер 4 вошли г. Москва и г. Санкт-Петербург. В кластере 5 оказались Республика Дагестан и Чеченская республика.

		Номер кластера				
		1	2	3	4	5
Переменные	Число доменных имён .RU на 1000 человек населения (x_1)	11,07	26,77	14,80	87,80	3,07
	Инновационная активность организаций, % (x_2)	8,96	8,48	12,19	18,85	6,35
	Домашние хозяйства, имевшие персональный компьютер с доступом к сети Интернет, % (x_3)	58,29	69,78	70,68	83,95	49,35
	Организации, использовавшие системы электронного документооборота, % (x_4)	54,84	56,17	71,22	65,00	17,75
	Организации, использовавшие персональные компьютеры, % (x_5)	93,74	92,10	97,36	99,10	98,9
Максимальное среднее значение переменной						
Минимальное среднее значение переменной						

Таблица 2. Средние значения переменных в кластерах, метод k-средних

Для наглядности построим график конечных центров кластеров. График проиллюстрирует закономерности и взаимосвязи, которые не так очевидны из Таблицы 1.

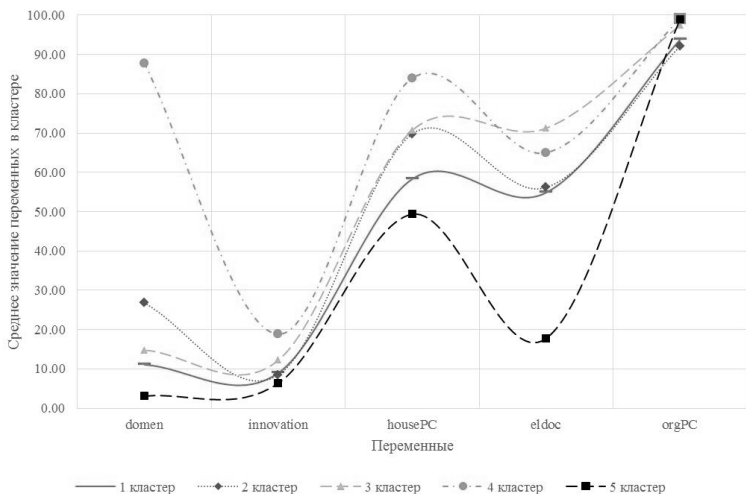


Рис. 2. График конечных центров кластеров (5 кластеров), иерархический метод?

Полученные результаты отражают значительные различия кластеров. Четвёртый кластер характеризуется максимальными значениями числа доменных имён. RU на 1000 человек населения (87,8%), инновационной активностью организаций (18,85%), долей домашних хозяйств, имевших персональный компьютер с доступом к сети Интернет (83,95%) и долей организаций, использовавшие персональные компьютеры (99,1%). Особенно выделяется отрыв кластера-лидера от остальных кластеров по показателю число доменных имён на 1000 жителей. В кластер-лидеров вошли город Москва и Санкт-Петербург.

Кластер номер пять, кластер отстающих, показал наименьшие результаты по четырём показателям из пяти. Рисунок 2 наглядно иллюстрирует колоссальный отрыв по показателю доли организаций, использовавших системы электронного документооборота.

Кластер один показал низкие значения большинства показателей. Регионы кластера 1 имеют малое число доменов. RU на 1000 жителей (11,07%), инновационная активность организаций низкая (8,96%). Из Рисунка 2 можно заметить, что график 1 кластера очень напоминает график кластера пять.

Кластеры 2 и 3 показали хорошие результаты. Графики данных кластеров имеют пересечения и близкие значения показателей инновационной активности и доли домохозяйств, имевших персональный компьютер с выходом в Интернет. В регионах данных кластеров высокий уровень развития информационных технологий (табл.3).

	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
domen	20550,505	81	3448,657	39,306	,000
innovation	1945,580	81	95,055	4,676	,002
housePC	9663,944	81	898,095	11,390	,000
eldoc	10426,980	81	1825,317	44,966	,000
orgPC	1543,804	81	116,918	8,366	,000

Таблица 3. Дисперсионный анализ, ANOVA

Дисперсионный анализ показал, что все переменные значимы. В то же время переменные innovation и orgPC оказывают наименьшее влияние. Таким образом, наибольший вклад в кластерный и дисперсионный анализы вносят переменные domen, housePC и eldoc. Но для улучшения экономической интерпретации, мы оставили все переменные, так как они значимы на уровне 0,01.

Проверим правильность классификации с помощью дискриминантного анализа. Перейдем к контролю результатов кластерного анализа и рассмотрим случай пяти кластеров. Зависимая переменная QCL_1 была уже найдена в результате применения метода k-средних. Она характеризует принадлежность к кластеру.

Применим метод шагового отбора. Данный способ является наиболее общим применением дискриминантного анализа, который заключается во включении в исследование многих переменных с целью определения тех из них, которые наилучшим образом разделяют совокупности между собой.

В данном случае, используется метод минимизации лямбды Уилкса, при котором включение или исключение новой переменной не увеличивает значение лямбды Уилкса (табл.4).

Шаг	Введено	Мин. D в квадрате					
		Статистика	Между группами	Точное F			
				Статистика	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
1	domen	,159	1 и 5	1,810	1	77,000	,040
2	eldoc	2,820	1 и 2	19,536	2	76,000	0,00
3	housePC	4,218	1 и 2	19,220	3	75,000	0,00
4	orgPC	4,855	1 и 2	16,370	4	74,000	0,00

Таблица 4. Введенные/исключенные переменные

Здесь, на каждом шаге включается переменная, максимизирующая обобщенную меру расстояния между самыми ближайшими группами (с минимальным расстоянием Махаланобиса).

Точное значение F — разность средних значений данной переменной в заданных группах (чем больше значение, тем больше разность средних). Так мы выясняем, для каких переменных

ных различие групп является значимым.

Знч. – статистическая значимость, чем меньше её значение, тем более значима переменная (за максимум значимости обычно принимают 0,05, если выше, то переменная исключается).

Можно сделать вывод, что для дискриминации достаточно использовать пять переменных, а именно – инновационная активность организаций, % (x_2), домашние хозяйства, имевшие персональный компьютер с доступом к сети Интернет, % (x_3), организации, использовавшие системы электронного документооборота, % (x_4), организации, использовавшие персональные компьютеры, % (x_5).

Результаты дискриминации при этом не меняются (в сравнении с принудительным включением). Неверно классифицированными субъектами, оказались Красноярский край, Курская область, Магаданская область, Псковская область. Таким образом, подавляющее большинство исходных сгруппированных наблюдений (95,1%) классифицированы верно.

Применяя методы интеллектуального анализа, проведём кластеризацию с использованием программного пакета Viscosity SOMine, в котором реализована методология самоорганизующихся карт Кохонена (Self Organizing Maps (SOM)). VSOMine – программное обеспечение, позволяющее решать задачи классификации с помощью нейронных сетей. Таким образом, наша совокупность будет разделена на кластеры в 5-мерном пространстве.

Для кластеризации были взяты те же переменные, что и для иерархической кластеризации и кластеризации k-средних. В результате исследования мы получили следующие результаты (рис. 3)

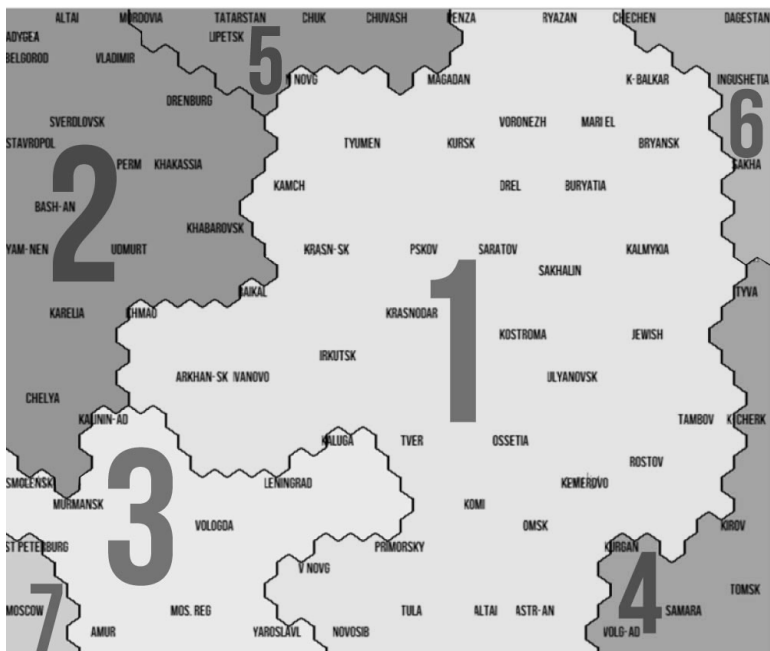


Рис. 3. Карта кластеров, метод SOM

Программа выделила семь кластеров. В первый кластер вошло наибольшее количество регионов. В данный кластер входят регионы и области Центрального, Северо-Западного, Сибирского, Дальневосточного Федеральных округов. Во второй кластер вошли регионы и области следующих Федеральных округов: Северо-Западный, Уральский, Приволжский. Третий кластер включает в себя регионы Центрального, Дальневосточного и Северо-Западного ФО. В кластер номер 4 входят регионы и области Приволжского, Северо-западного и Центрального Федеральных округов. В шестой кластер вошли такие отстающие по уровню развития ИКТ регионы, как Чеченская республика, Республика Дагестан, Республика Ингушетия, Республика Саха (Якутия). В седьмой входят г. Москва и г. Санкт-Петербург (табл.7).

Кластер	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4	Кластер 5	Кластер 6	Кластер 7
domen	15,9	15,8	42,7	15,2	14,1	3,8	87,8
housePC	65,67	70,05	73,14	63,31	66,7	40,2	83,95
eldoc	55,67	74	58,87	54,74	63,08	33,55	65
innovation	8,71	9,97	7,59	6,59	22,06	10,3	18,85
orgPC	93,7	97,7	95	84,2	95,8	99,4	99,1

Таблица 5. Средние значения переменных в кластерах, метод SOM

Программа VSOMine определяет значения кластера, как низкие или высокие в сравнении с результатами других кластеров, отображает, по каким параметрам один кластер отличается от других. Как мы видим, первый кластер характеризуется низкими значениями доли организаций, использующих системы электронного документооборота, и числом доменных имён на 1000 жителей. Данные показатели составляют 55,57% и 15,9 доменов соответственно. Второй кластер обладает максимальной долей организаций, использующих системы электронного документооборота (74%). Также кластер 2 отличается высокой долей организаций, использующих ПК (70,05%). Третий кластер показал высокие результаты следующих показателей: число доменов на 1000 жителей (42,7) и доля домохозяйств, имеющих персональный компьютер с выходом в Интернет (73,14%). Кластер номер 4 описывается минимальной долей организаций, использующих персональный компьютер. Лишь 84,2% организаций пользуются персональными компьютерами, по данному показателю кластер сильно отстаёт от показателей остальных. Кластер 5, несмотря на низкое число доменов на 1000 жителей (14,1 домен), показал наивысшую инновационную активность. Каждая пятая (22,06%) организация осуществляла технологические, организационные, маркетинговые инновации. Шестой кластер выделяется минимальными значениями следующих переменных: доля домашних хозяйств, имеющих ПК с выходом в Интернет (40,2%), удельная доля организаций, использующих системы электронного документооборота (33,55%) и число доменов на 1000 жителей (3,8 доменов). Одномерно с этим кластер

6 показал максимальный результат доли организаций, имеющих персональный компьютер (99,4%). Кластер 6 определим, как кластер с самым низким развитием ИКТ. Седьмой кластер показал максимальные результаты по ключевым переменным: число доменных имён на 1000 жителей (87,8 доменов) и доля домохозяйств, имеющих персональный компьютер с выходом в Интернет (83,95%). Также кластер 7 характеризуется высоким значением инновационной активности организаций (18,85%).

Таким образом, кластеры, построенные различными методами, показали, что лидерами в сфере ИКТ являются г. Москва и г. Санкт-Петербург, города федерального значения. В то же время, Чеченская Республика и Республика Дагестан показали наихудшие результаты по уровню развития информационных технологий. Эти результаты необходимо учитывать для успешной реализации Государственной программы «Информационное общество».

В ходе проведённых кластерных анализов было установлено наличие высокого уровня дифференциации регионов по всей совокупности рассматриваемых показателей. Иерархический метод, метод k-средних и метод SOM выделили городе федерального значения, Москву и Санкт-Петербург, в кластер-лидеров. В данном кластере наблюдается колоссальный отрыв от остальных кластеров по числу доменных имён. RU на 1000 человек населения. Также кластер-лидеров показал наивысшие результаты инновационной активности предприятий, доли домохозяйств, имевших ПК с доступом к сети Интернет и долю организаций, использовавших персональные компьютеры. Успешная реализация Государственной программы «Информационное общество» (2011–2020 годы) должна проявляться в том, чтобы остальные регионы стремились к показателям г. Москвы и г. Санкт-Петербург.

Различные методы кластеризации отнесли Республику Дагестан, Республику Ингушетию, Республику Саха (Якутия), Чеченскую Республику к отстающему кластеру. К данным субъектам РФ зафиксированы минимальные значения числа доменных имён.

RU на 1000 человек населения, инновационной активности организаций, доли домашних хозяйств, имевших персональный компьютер с доступом к сети Интернет, доли организаций, использовавших системы электронного документооборота.

| Библиографический список:

1. Венедюхин А. А. Домены: Все, что нужно знать о ключевом элементе Интернета. М.:Эксмо. 2014. 224 с.

2. Вершинская О. Н.. Информационно-коммуникационные технологии и общество. М.:Наука. 2007. с. 9

3. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)» [<http://www.zakonprost.ru/content/base/part/734787>]

4. Домены России [<http://statdom.ru/>]

5. Ершова Т. В., Хохлов Ю. Е., Шапошник С. Б. Информационное общество для всех сегодня и завтра: совместные действия заинтересованных сторон по реализации стратегии развития информационного общества // Информационное общество. 2008. Вып. С. 18–25.

6. Индекс развитости информационно-коммуникационных технологий (The Networked Readiness Index – NRI) [<http://www.weforum.org/>]

7. Попов А. О. Электронная Россия – рецепты эффективного государства// Материалы Вестника Государственного университета управления серия «Развитие отраслевого и регионального управления №11/11». Москва. 2008.

8. Регионы России. Социально-экономические показатели [http://www.gks.ru/bgd/regl/b14_14p/Main.htm]

9. Стратегия развития информационного общества в России [<http://www.rg.ru/2008/02/16/informacia-strategia-dok.html>]

10. Указ президента РФ «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» [<http://kremlin.ru/events/president/news/15239>]

ОГЛАВЛЕНИЕ

Коммуникативно-ориентированное обучение: основные характеристики и актуальные проблемы	3
Синергетический подход – один из путей обучения иностранным языкам	3
Красикова Т. И.	3
Некоторые сложности перевода английского текста на русский язык	8
Виниченко Н. В., Воеводина И. В.	8
Проблемы организации обучения иностранному языку студентов технических специальностей	18
Демская Н. В.	18
Стандарты и компетенции в образовании	23
Янов И. Е.	23
Развитие математической речи студентов	27
Сетько Е. А.	27
Роль коммуникативного подхода при подготовке студентов аграрного вуза к межкультурной коммуникации	42
Сысова Н. В.	42
Разработка диагностических средств оценки уровней сформированности профессиональных и коммуникативных компетенций студентов гуманитарного профиля	48
Самойленко Н. Б.	48
Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку с использованием игровых технологий	57
Аниол А. В., Пеньковская Т. К., Малахова Д. С.	57
К вопросу мотивации изучения иностранных языков в неязыковых вузах	65
Романов П. С.	65
Компьютерные технологии и методика обучения иностранному языку в неязыковом вузе	72
Атдаева О. Г., Аманмурадова Д. Э., Какаджикова А. М.	72

Электронные образовательные ресурсы и использование фонетических компьютерных тестов в преподавании иностранного языка	79
Ёвжанова Г. О., Атаева М. Э., Бердимуратова О. Н.	79
Инновационные методы и приемы формирования коммуникативной компетенции преподавателей иностранных языков	86
Мамедова М. Я., Сеидханова Г. Г., Агдаева О. Г.	86
Проблема стилей обучения	92
Арпентьева М. Р.	92
Innovative methods and forms of teaching foreign languages	104
Cheremina V.B., Sagaydachnaya E.N.	104
К истории изучения дискурса как аспекта речевого взаимодействия	112
Аяпбергенов А. М.	112
Методологические основы исследования речевого взаимодействия	117
Аяпбергенов А. М.	117
Обучение грамматической стороне речи как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции	124
Федотова Т. В.	124
Межкультурологический аспект в коммуникативно-ориентированном обучении	135
По страницам работы Джереми Хармера «Как преподавать английский язык»	135
Никитин В. В.	135
Inhaltsregionalkomponente im Fremdsprachenunterricht regional component at foreign language classes	148
Вакурова У. Н.	148
К аспектам невербальной межкультурной коммуникации	156
Зуев М. Б.	156
Взаимодействие языка и культуры в понимании контекста в образовательном процессе	161
Петрова Ю. А.	161

Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку и учет различий британского и американского вариантов	168
Аниол А. В., Миняева М.В, Моголцыкова С. В.	168
Фонетические выразительные средства английских и немецких рекламных текстов	177
Бондаренко Т. Н.	177
Формирование умений письменного делового общения ...	186
Синтаксические средства речи в аспекте перевода	186
Петрова С. Ю.	186
Обучение основам деловой корреспонденции на английском языке на уровне бакалавриата	191
Самарская С. В.	191
Формирование умений письменной деловой коммуникации на иностранном языке в экономическом университете	197
Ткаченко И. Н.	197
Методика обучения студентов иноязычной письменной деловой коммуникации	202
Белозерцева Н. В.	202
Влияние новых информационных технологий на процесс обучения письменной речи	209
Атрохин А. М.	209
Речевые умения, формируемые при коммуникативно ориентированном обучении иностранному языку	213
Система упражнений по активизации экономической терминологии в речи студентов	213
Удовиченко Л. В., Какаджикова А. М.	213
Применение метода диахронического дерева в исследовании экономических терминов	220
Чистякова С. Л.	220
Этап ознакомления – фундамент становления речевой деятельности	227
Арутюнян Д. Д.	227
Актуальные проблемы современного гуманитарного знания	233
Жанровые особенности романа О. Куваева «Территория»	233

Серова Т. О.	233
Language acquisition peculiarities in bilingual children with typical development and monolingual children and bilingual children with language impairment	237
Kucherbaeva D. K.	237
Approaches to efficiency evaluation of activity of modern Russian university in the aspect's organizational and managerial	245
Kogteva U. A., Chernyak T. V	245
Реализация воспитывающей функции обучения студентов иностранному языку в вузе инклюзивного образования ..	254
Осикова Л. Н.	254
Инновационные методы обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе	259
Янова Е. А., Казиахмедова С. Х.	259
Определение, цели и категории обучения переводу	264
Белова С. Е.	264
Метафорическое моделирование концепта «Терроризм» в политическом дискурсе	271
Галеева Т. И., Казиахмедова С. Х., Богатырева С. Н.	271
Анализ процесса нравственной социализации молодежи в трансформирующемся обществе	276
Кирилина Т. Ю., Бузмакова Т. И., Омельницкая О. В., Смирнов В. А.	276
Вопросы мотивации обучения студентов в вузе	283
Ткаченко А. В.	283
«Проблема передачи глубинного смысла стихотворений С. Есенина с помощью художественно-выразительных средств»	291
Меркучева Е. В.	291
Этимология наименований «сурья» и «сома» на основе компаративного анализа	296
Е. А. Миронова, К. Н. Шкваря	296
Влияние средств массовой информации на заимствование иностранных слов	309
Аниол А. В., Балабанов Г. О.	309

Развитие профессиональных качеств менеджера средствами физической культуры	319
Калинина И. Ф., Смирнов А. А.	319
Социально-культурная ментальность жителей Приднестровья	326
Флоря В. М., Куковерова Н. С., Сергученкова С. С.	326
Исследование концептуальной и языковой картины мира в её женском и мужском вариантах	332
Рябикина Е. В.	332
Специальная лексика строительного дискурса в аспекте перевода	339
Деревщукowa А. Ю., Герасимова Н. И.	339
К разработке психологии сплетен	346
Арпентьева М. Р.	346
Философское образование студентов нефилософских специальностей. Аналитика учебной литературы	360
Гайдабрус Н. В.	360
Дидактическая структура интегрированного процесса обучения английского языка	367
Корончик В. Г.	367
Поколение Z: статистический портрет поколения гаджетов	373
Когтева Е. В.	373
Пути совершенствования процесса обучения иностранным языкам в «Технологическом университете»	379
Кюрегян М. П.	379
Информационные технологии в жизни россиян	386
Кирилина Н. А.	386

Технологический Университет

Инновационные и приоритетные направления
в преподавании гуманитарных дисциплин
в техническом вузе

Сборник трудов по материалам III Международной научно-
практической конференции 21 апреля 2016 г.

Редактор Ульяна Андреевна Когтева