

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.Я. ЯКОВЛЕВА»

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ЛИНГВОДИДАКТИКИ
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

**Чебоксары
2017**

УДК 81(082)
ББК 81.2-9
А 43

Актуальные вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – 370 с.

Печатается по решению ученого совета ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (протокол № 4 от 24.11.2017 г.).

Ответственные редакторы:

канд. филол. наук, доцент *Н. В. Кормилина*,

канд. филол. наук, доцент *Н. Ю. Шугаева*

Сборник научных статей «Актуальные вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации» является одним из двух сборников, изданных по материалам XIV Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы филологии, лингводидактики и переводоведения в свете современных исследований». В сборник вошли статьи преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений Республики Казахстан, Республики Беларусь и Российской Федерации.

Данный сборник охватывает широкий спектр современных проблем преподавания иностранных языков в средней школе и вузе, а также общие вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации.

Сборник может быть рекомендован преподавателям иностранных языков, студентам старших курсов факультетов иностранных языков, всем, кто интересуется вопросами методики преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации.

© ФГБОУ ВО «Чувашский
государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», 2017

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Garipova A. N.

ESSENCE OF THE COMMUNICATIVE METHOD OF TRAINING FOR FOREIGN LANGUAGES

*Поволжская академия физической культуры,
спорта и туризма, г. Казань, Россия*

Abstract. The teaching of the language has become an applied one, whereas before it was relatively abstract and theorized. The functions of the teacher in the educational process have changed significantly. The teacher-mentor, teacher-dictator was replaced by a teacher-observer, teacher-mediator, teacher-“pacifier” and leader. The first line in the popularity rating of techniques is actively held by the communicative approach, which, as its name implies, is aimed at the practice of communication. Communicative methodology is aimed specifically at the possibility of communication.

Key words: communicative methodology, communicative competence, social competence, speech activity, communicative teaching.

At the heart of the communicative method lies the notion that the language serves for communication and, therefore, the purpose of teaching the language should be a communicative competence that includes the language competence (the possession of linguistic material for its use in the form of speech utterances), sociolinguistic communication (the ability to use language units in accordance with the situations of communication), discursive competence (the ability to understand and achieve connectivity in the perception and generation of individual utterances within the framework of communication significant speech formations), the so-called “strategic” competence (degree of familiarity with the socio cultural context of the functioning of language), social competence (ability and willingness to communicate with others) [1, p. 3].

The emergence of the communicative method and the very term “communicative competence” was influenced by the concept of language competence of N. Chomsky, which refers to the ability of the speaker to generate grammatically correct structures.

Communicative method of teaching foreign languages is by far the most popular method in the world. And even among its critics, most firmly believe that it is the most progressive and most effective method of teaching a foreign language [2, p. 111].

Communicative teaching of foreign languages is activity-oriented, since verbal communication is carried out through “speech activity”, which, in turn, serves to solve the tasks of productive human activity in conditions of “social

interaction” of communicating people (I. A. Zimnyaya, G. A. Kitaygorodskaya, A. A. Leontiev). Participants in communication try to solve real and imaginary problems of joint activity with the help of a foreign language.

A. A. Leont’ev emphasizes: “Strictly speaking, speech activity, as such, does not exist. There is only a system of verbal actions that are part of any activity – entirely theoretical, intellectual or partially practical” [4, p. 209].

According to the same point of view I. A. Winter “speech activity is a process of active, purposeful, mediated by the language and conditioned by the situation of communication, interaction of people among themselves (with each other)” [3, p. 452]. Consequently, the author draws a conclusion, and the learning of speech activity in a foreign language should be carried out from the position of formation and independent, determined by the fullness of its characteristics of activity. The peculiarity of the activity type of instruction is that, in its purpose and in its essence, it is primarily associated with a certain type of speech activity, so we find its wide use when it comes to teaching reading, listening, translating, etc. And only in one of the methods known to us, trying to cover the teaching of a foreign language as a whole, namely, in the communicative method, we find the main signs of the activity type of instruction.

According to E. I. Passov, the author of the communicative method, “communicativity presupposes the speech orientation of the educational process, which is not so much that the speech practical goal is being pursued (in fact, all the directions of the past and the present set such a goal), but rather that the path to this goal is the most practical use of language. Practical speech orientation is not only a goal, but also a means, where both are dialectically interdependent” [5, p. 222].

As a matter of fact, at all stages of mastering the material, instruction is directed precisely to communication. But there are a number of points that require special training. So, for the ability to communicate a special role play: the ability to enter into communication, curtail it and resume; the ability to pursue a strategic line in communication, implement it in tactics of behavior contrary to the strategies of others communicating; the ability to take into account each time new (new several) voice partners, change the roles of partners, or the reversibility of communication; the ability of probabilistic forecasting of behavior of speech partners, their statements, outcomes of a given situation.

The modern communicative method represents a harmonious combination of many ways of teaching foreign languages, being, probably, at the top of the evolutionary pyramid of various educational methods. At the present stage of teaching foreign languages, most teachers-linguists consider the most effective “communicative” and criticize traditional methods that work on the principle “from grammar to vocabulary, and then transition to exercises for fixing.” Artificially created exercises do not form a user of the language, and a person who studies the language using this technique will say nothing more than say the wrong phrase. And “communicative”, on the contrary, is called upon to “untie” the language.

The communicative method (Communicative Approach) develops all lan-

guage skills – from oral and written speech to reading and listening. Grammar is mastered in the process of communication in the language: the student first memorizes words, expressions, language formulas and only then begins to understand what they are in the grammatical sense. The goal is to teach a student to speak a foreign language not only freely, but also correctly. Rules, meanings of new words are explained by the teacher with the help of vocabulary familiar to the student, grammatical constructions and expressions, with the help of gestures and facial expressions, drawings and other visual aids. Computers can also be used with CDs, the Internet, TV programs, newspapers, magazines, etc. All this contributes to the awakening of students' interest in the history, culture, traditions of the country of the studied language. At the lessons of a foreign language, the teacher creates situations in which students communicate in pairs with each other, in groups. This makes the lesson more diverse. Working in a group, students show verbal independence. They can help each other, successfully correct the statements of interlocutors. The teacher in the classes takes over the functions of the organizer of communication, asks suggestive questions, draws attention to the original opinions of the participants, acts as an arbiter in the discussion of disputable problems.

Unlike audio-lingual and other methods based on repetition and memorization, the communicative method sets the exercises “with an open ending”: the students themselves do not know what will result from their activities in the class, everything will depend on the reactions and responses. Situations are used every day new. This is how students' interest in classes is maintained: after all, everyone wants to communicate meaningfully in meaningful topics. Most part of the time in class is spoken (although reading and writing are also given attention). At the same time, teachers speak less and listen more, only directing the activities of students. The teacher sets the exercise, and then, “talking” to the students, goes into the background and acts as an observer and arbitrator. It is preferable that he uses exclusively the language he is studying.

The communicative method consists in the assimilation of the process of learning the process of communication, more precisely, it is based on the fact that the learning process is a model of the process of communication, albeit somewhat simplified, but in the basic parameters adequate, similar to the real process of communication [3, p. 453].

All of the above regarding the communicative method of teaching speaking in a foreign language allows us to assert that the subject of instruction in this case is speech activity in a foreign language. In this method, the distinction of verbal speech skills is clearly traced, and exercises are proposed for their sequential formation. All this, in turn, gives grounds to assert that the communicative method of teaching the speaking of E. I. Passov represents the activity type of teaching foreign languages. Proceeding from the foregoing, it is possible to single out the following positive aspects of the communicative method of teaching foreign languages:

1. Only in the communicative method of teaching foreign languages we find the main features of the activity type of instruction, the peculiarity of which

lies in the fact that in its purpose and in its essence it is connected primarily with a separate type of speech activity, therefore we meet its wide use, when it comes to teaching reading, listening, translating, etc.

2. Practical speech orientation is not only a goal, but also a means, where both are dialectically interdependent.

3. The modern communicative method represents a harmonious combination of many ways of teaching foreign languages, being, probably, at the top of the evolutionary pyramid of various educational methods.

4. Using the communicative method of instruction removes the language barrier.

5. Grammar is mastered in the process of communication in the language: the student first memorizes words, expressions, language formulas and only then begins to understand what they are in a grammatical sense. The goal is to teach a student to speak a foreign language not only freely, but also correctly.

6. In the process of training can also be used computers with CD, Internet, TV programs, newspapers, magazines, etc. All this contributes to the awakening of students' interest in the history, culture, traditions of the country of the studied language.

7. New situations are used every day. This is how students' interest in classes is maintained: after all, everyone wants to communicate meaningfully and discuss meaningful topics.

REFERENCES

1. *Bagramova N. V.* Communicative-interactive approach as a way to increase mastery of a foreign language // Proceedings of the XXXI All-Russian Scientific and Methodical Conference of Teachers and Post-Graduate Students. Release 18. P. 3–6.

2. *Garipova A. N.* The development of intercultural communicative competence of students-athletes in the study of a foreign language // The international competitiveness of universities: experience and prospects for the creation of multilingual educational environment materials : Materials of I All-Russian scientific-practical conference with international participation. Ekaterinburg, 2016. P. 110–111.

3. *Garipova A. N.* The role of professionally oriented foreign language training in the modern athlete in high school // Modern problems and prospects of development of system of preparation of sports reserve in anticipation XXXI Olympic Games in Rio De Janeiro : Materials of All-Russian scientific-practical conference with international participation. Kazan, 2015. P. 451–453.

4. *Leont'ev A. A.* Language, speech, speech activity. Moscow : Education, 1969 ; reissue. 2007. P. 209–210.

5. *Passov E. I.* Communicative method of teaching a foreign language. Moscow : Education, 1991. P. 222–223.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия*

Аннотация. Рефлексивная деятельность обучающихся при изучении иностранного языка, подразумевающая познавательную активность в процессе учения и профессионального развития, должна быть методологической основой предметной образовательной деятельности и организована как непрерывный, постоянный, регулируемый процесс, направленный на сбор и анализ информации о личных мотивах обучения, о способах работы с учебной информацией, на поиск альтернативных способов решения учебных задач и проблем, на достижение лично поставленных целей. Правильно организованная рефлексивная деятельность обучающихся обеспечивает получение предметных знаний, личностное развитие обучающихся и активизацию метапознания.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная деятельность, рефлексивное обучение, иностранный язык.

Рефлексивное обучение, включающее самоконтроль и самооценку своих возможностей, планирование и оценивание собственной учебной деятельности, постановку и корректировку целей, идентификацию своего стиля обучения, своих потребностей и трудностей имеет огромное значение в изучении иностранных языков. Формирование умений рефлексивной деятельности – одна из задач процесса обучения. Современная методика преподавания иностранных языков предоставляет целый спектр различных методов, техник и приемов на пути к осознанному процессу изучения языка (англ. language learning awareness). Задачей преподавателя является познакомить обучающихся с этими методами и приемами, дать им возможность опробовать различные техники в процессе обучения, самостоятельно выбрать те, которые наиболее подходят им, облегчают процесс изучения иностранного языка, мотивируют к дальнейшему его изучению, способствуют формированию их субъектной позиции и в целом влияют на качество языкового образования.

Первые попытки ответить на вопрос, что такое рефлексия, появились в работах философов. Дж. Локк и Г. В. Лейбниц трактовали рефлексю, как «сознание сознания», самопознание, «поворот духа к «Я»» [7]. Рефлексия (от позднелат. reflexio – обращение назад) – это любое размышление человека, обращение субъекта на себя самого (самоанализ), свою личность, свои ценности, интересы, мотивы, эмоции, поступки, на свое знание или на свое эмоциональное состояние и события, которые уже произошли [1]. Рефлексия – «способность человека раздумывать о своей ситуации, дающая импульс для распознавания проблемы и возможных способах изменения ситуации, ... умение дифференцированного самонаблюдения» [13].

Понятие рефлексии, пришедшее из сферы философского знания, активно используемое в области психологии, следует рассматривать в настоящее время как универсальную межпредметную категорию, как инструмент научного анализа деятельности. В связи с этим, совершенно обоснованным можно считать определение рефлексии Ф. Кортхагеном, который рассматривает рефлексию как «умственный процесс, направленный на структурирование или реструктурирование опыта, проблемы существующего знания или представлений» [10].

Следовательно, рефлексия должна быть методологической основой предметной образовательной деятельности, обеспечивающей самоопределение обучающегося, которое предполагает познавательную активность в процессе учения и профессионального развития, поиск альтернативных способов решения учебных задач и проблем, инициативность в построении совместной деятельности, осознанную мотивированность и обоснованность своих действий [9].

Рефлексивные процессы играют в процессе учения и обучения огромную роль, выполняя следующие функции:

- диагностическую,
- проектировочную,
- организаторскую,
- коммуникативную,
- смыслотворческую,
- мотивационную,
- коррекционную [3].

Развитие умения саморефлексии можно и нужно осуществлять в процессе обучения и для процесса обучения (выделение автора), поскольку рефлексивные механизмы – часть процесса овладения новой информацией, и уровень их развития влияет на успешность процесса обучения. Рефлексивные умения, как умения высшего порядка в иерархии познавательной деятельности, требуют систематического и целенаправленного развития. Как справедливо замечает Е. Н. Соловова, «в учебном процессе необходимо выделять специальное время и место для формирования культуры рефлексивного мышления, поскольку даже элементарные навыки рефлексии не появляются сами собой» [6, с. 116].

Осуществлять организацию рефлексивной деятельности обучающихся необходимо, исходя из существующих видов и форм рефлексивного обучения.

В зависимости от функций, которые выполняют рефлексивные процессы в деятельности человека, а также от временной направленности, выделяются три вида рефлексии: ситуативная, ретроспективная, перспективная [1, с. 265].

Ситуативная рефлексия (рефлексия-в-действии) обеспечивает непосредственную включенность в ситуацию, осмысление этой ситуации и ее элементов, анализ происходящего в данный момент [1, с. 266]. Г. В. Ступакова называет этот процесс «спонтанной вербальной рефлексией», вы-

ражающийся в репликах, мнениях, суждениях, сомнениях, вопросах, выводах обучающихся в произвольной форме, например «Это изложение было сложнее, чем предыдущее», «Мне трудно говорить. Письменные работы даются легче. Есть время подумать», «Моя речь будет понятной для носителей языка?» [8]. Так обучающиеся обозначают проблему, выражают сомнение, обращают внимание на трудности, задумываются, например, как речевые навыки у них развиты лучше, и почему.

Перспективная рефлексия (рефлексия-до-действия) позволяет осуществить мысленное планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения того или иного действия, прогнозирование возможных результатов и последствий шагов, которые планируется предпринять. Перспективная рефлексия предполагает постановку таких вопросов: «Какие именно цели мы ставим перед ожидаемым событием?», «Какие наши ожидания от события и его результатов?», «Насколько сильные убеждения мы имеем относительно ожидаемого события и насколько они могут повлиять на его восприятие нами?») [1, с. 266]. Данный вид рефлексии может осуществляться, например, до начала курса обучения, когда обучающимся предлагается заполнить анкету с вопросами об их ожиданиях от курса, собственных целях в изучении иностранного языка и под.

Ретроспективная рефлексия (рефлексия-после-действия) дает возможность осуществить анализ выполненных действий и прошедших событий для выявления достижений и недостатков с целью дальнейшей коррекции. Данный вид рефлексии включает в себя три этапа: возвращение к ситуации, вовлечение чувств и эмоций и переоценка полученного опыта. На втором этапе важны не только положительные эмоции, но и негативные, когда обучающийся, например, недоволен своими результатами. Это может послужить импульсом, к примеру, к более подробному изучению темы. Третий этап особенно важен, когда происходит переоценка полученных знаний, соотнесение их с уже имеющимися. Полученные знания таким образом выстраиваются, вписываются в систему уже усвоенных [1, с. 266].

В зависимости от систематичности осуществления рефлексивной деятельности выделяют регулярную и циклическую рефлексии.

Регулярная рефлексия осуществляется в конце каждого занятия, когда, например, обучающиеся отвечают на задаваемые преподавателем вопросы: «Что нового вы сегодня узнали?», «Какая информация показалась вам наиболее значимой и интересной?», «Что осталось не совсем понятным и требует дополнительной проработки?» [8]. В таком случае рефлексия осуществляется в устной форме. Если предполагается проведение рефлексивного анализа в письменной форме, то обучающимся предлагается ответить на подобные вопросы письменно.

Циклическая рефлексия проводится в начале либо конце определенного цикла, этапа обучения. Если она осуществляется в начале, например, курса или модуля, то такой вид рефлексии можно соотнести с перспективной рефлексией, описанной выше. Целесообразно организовывать цикли-

ческую ретроспективную рефлексию результатов обучения, например, после прохождения каждого юнита (Unit) или модуля (Modul). Как пишет Г. В. Ступакова, к разделу в УМК «Stop and Check» («Остановись и проверь»), который проверяет качество усвоения материала, необходимо было бы добавить раздел «Stop and Think» («Остановись и подумай»), чтобы обучающиеся осмыслили полученную информацию и знания не только с точки зрения количества и качества, но и с позиции пользы, интереса, анализа удач и трудностей, поиска путей улучшения, оценки динамики собственного прогресса [8].

Тематическая рефлексия направлена на рассмотрение и анализ отдельных вопросов учебного процесса. К вопросам учебного процесса можно отнести такие, как оценивание работ учителем, выставление отметок, исправление ошибок [8]. Данный вид рефлексии может быть отнесен к метапредметной рефлексии, когда обучающиеся размышляют и анализируют те стороны учебного процесса, которые являются универсальными, свойственными для всех предметов обучения. Возможно, сюда можно было бы отнести и рефлексию собственного процесса обучения, а именно, стратегий обучения (англ. learning strategies) и стиля обучения (англ. learning style).

Лингвистическая рефлексия имеет своей целью оценивание уровня овладения конкретными речевыми навыками (англ. skills). Речевые навыки могут быть оценены по шкале, предлагаемой «Европейским Языковым Портфелем (ЕЯП)» [12, с. 1]. Лингвистическая рефлексия позволяет обучающимся проанализировать каждый аспект изучаемого иностранного языка, сконцентрировать усилия на наиболее проблемных навыках, выгодно проявить себя в том, что лучше удастся. Данный вид рефлексии помогает в организации самостоятельного изучения языка, работы со словарями и другой информационно-справочной литературой [8]. Следует оговорить, что метод «языкового портфеля / portfolio» является одной из эффективных форм осуществления систематического анализа собственного процесса изучения иностранного языка. «Европейский Языковой Портфель (ЕЯП)» представляет собой «инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда обучающегося, рефлексии его собственной деятельности» [5, с. 111].

Что касается презентации результатов рефлексивной деятельности, то они могут быть представлены обучающимися в устной и письменной форме.

Устная форма подразумевает диалог между обучающимся и преподавателем, диалог между двумя обучающимися, отдельные реплики со стороны обучающихся, полилог в виде беседы, круглого стола или обсуждения.

К письменным формам рефлексивной деятельности относятся: анкетирование и опросы, графические и схематические способы представления результатов рефлексии (таблицы, графики, диаграммы, схемы), написание рефлексивного журнала, различные творческие задания, например, напи-

сать статью на Интернет-сайт университета с описанием личного опыта изучения иностранного языка, рецензию на прочитанную книгу либо просмотренный фильм с обязательным включением личностного опыта и индивидуального анализа. Лучшие работы могут быть собраны обучающимся в досье, представленном в «Европейском Языковом Портфеле (ЕЯП)» [12, с. 2]. Материалы досье наглядно отражают прогресс обучающегося. Помимо этого, работы сопровождаются листами самооценки и комментариями, в которых студент отмечает сильные и слабые стороны конкретной работы, свое согласие или несогласие с оценкой преподавателя, свои выводы.

При изучении иностранного языка осуществляется еще и культурная рефлексия [8], когда обучающиеся, изучая другую культуру посредством иностранного языка, одновременно осознают самобытность своей культуры, определяют свое место в спектре изучаемых культур, осознают общечеловеческие ценности, что способствует становлению многогранной развитой, поликультурной личности.

По организационным формам рефлексии различают коллективную, групповую и индивидуальную рефлексиию.

В зависимости от того, что является объектом рефлексивной деятельности, выделяют следующие виды рефлексии:

Рефлексия настроения и эмоционального состояния. Например, обучающимся в конце занятия можно предложить на выбор карточки, на каждой из которых изображено лицо с веселым, грустным или нейтральным выражением.

Рефлексия содержания учебного материала. К примеру, в конце занятия обучающиеся заполняют таблицу с графами «Сегодня я узнал..» / «Было трудно...» / «Было интересно...».

Рефлексия деятельности. В конце занятия обучающимся предлагается картинка: поляна с цветами, где каждый цветок обозначает отдельный вид деятельности на уроке, обучающимся предлагается посадить свою «бабочку» на «тот вид деятельности», который особенно понравился, либо особенно удался).

Физическая рефлексия: «успел – не успел». Обучающимся можно предложить проанализировать в конце занятия, какие задания они лично успели сделать на занятии, а какие нет, и подумать, почему [3].

Сенсорная рефлексия, т.е. эмоциональное самочувствие в ходе занятия. Примеры этого вида рефлексии мы находим в таких традиционных методах обучения, как метод «общины» / метод «советника» (community language learning) и метод «молчания» (silent way), когда в течение занятия или в конце занятия обучающимся предлагается высказаться, как они чувствуют себя либо чувствовали себя на занятии [11, с. 97].

Интеллектуальная рефлексия. Например, в конце занятия обучающимся можно предложить заполнить таблицу, что они поняли / не поняли на занятии, и предложить сформулировать свои вопросы преподавателю о том, что они не поняли [3].

Личностная рефлексия. В данном случае обучающиеся выстраивают

новый образ своего «Я» через внутреннюю работу, приводящую к качественным изменениям ценностно-смысловых образований [4, с. 24]. В данном случае обучающимся можно предложить заполнить таблицу после прохождения темы / курса со следующими графами: «Я понял, что...», «Теперь я могу...», «Я научился ...» и под.

Итак, существует множество видов и форм рефлексивной деятельности. Рефлексия может быть направлена в будущее или обращена в прошлое. Она может быть регулярной и циклической, устной и письменной, коллективной, групповой или индивидуальной. При изучении иностранного языка важны такие виды рефлексии, как лингвистическая и культурная. Тематическая рефлексия позволяет выстроить межпредметные связи, а также осознать свой собственный стиль и стратегии обучения.

Опыт рефлексивного самоанализа имеет огромное значение для обучающихся, так как позволяет развивать у них независимость, критичность и оригинальность суждений, способность к анализу и самоопределению, ответственность за сделанный выбор, способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амирханова К. М.* Место техники написания рефлексивного журнала в формировании рефлексивного мышления студентов при обучении иностранному языку // *Филология и культура*. 2014. №1 (35). С. 264–270.
2. *Голубева М. В.* Рефлексивное обучение активному отношению к познанию // *Технология и практика обучения* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.iedtech.ru/files/journal/2011/2/reflexive-training-cognition.pdf>
3. *Рефлексия на уроках иностранного языка* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://kopilkaurokov.ru>
4. *Россохин А. В.* Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. М. : «Когито-Центр», 2010. С. 24.
5. *Свиридова Е. А.* Значение рефлексии и самооценки в изучении иностранных языков // *Сибирский торгово-экономический журнал*. 2015. №1 (20). С. 110–116 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-refleksii-i-samoostenki-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov>
6. *Соловова Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход. М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
7. *Соловова Е. Н.* Рефлексия как средство обновления содержания образования // *Итоговый сборник по результатам совместного международного проекта Министерства образования РФ и Международного Бюро Кросс «Инновация в подготовке учителя иностранного языка»*. М.–СПб., 2002. С. 33–54.
8. *Ступакова Г. В.* Реализация рефлексивного подхода при обучении английскому языку в условиях модернизации образования [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://xn--ilabbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/417305/>
9. *Щукина И. В.* Развитие профессиональной рефлексии как средства оптимизации подготовки учителя иностранного языка [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-professionalnoy-refleksii-kak-sredstvo-optimizatsii-podgotovki-uchitelya-inostrannogo-yazyka>
10. *Korthagen, F. A. J.* Reframing teacher education: the realistic model [Электрон-

ный ресурс]. Режим доступа : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002139.htm>

11. *Larsen-Freeman, D., Anderson, M.* Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press. Third Edition. 2013. P. 97.

12. *Little, D., Perclova, R.* The European Language Portfolio : Guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe, Modern Language Division, Strasbourg, January, 2001.

13. *Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.lexikon.stangl.eu/>

Едомская Т. А.

ПЕСЕННЫЙ МАТЕРИАЛ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Калужский государственный университет
имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается эффективность использования аутентичного песенного материала на уроках иностранного языка для формирования коммуникативной компетенции. В данной статье рассматриваются теоретические основы использования аутентичного песенного материала и основные методы работы с аутентичным музыкально-поэтическим материалом. Автор выделяет и описывает сущность, специфику, виды, функции, основные признаки, критерии отбора песенного материала и этапы работы с музыкально-поэтическим материалом.

Ключевые слова: аутентичный материал, коммуникативная компетенция, мотивация, аудирование, методика преподавания.

В настоящее время основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре стран изучаемого языка. Иностранный язык как деятельностный учебный предмет ориентирован на формирование 5 составляющих иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистической (языковой), речевой (социолингвистической), социокультурной, социальной, стратегической (компенсаторной) и дискурсивной компетенций.

Аудиоматериалы занимают прочное место в практике преподавания иностранного языка в виде профессиональных аудиозаписей диалогов, стихов и текстов. Особое место занимает среди аудиоматериалов песенный материал. Песня является одним из самых эффективных педагогических инструментов воздействия на область личных интересов, склонностей, мотивов учащихся и их сознание, что в свою очередь очень важно для развития практических, образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения в комплексе. Слушая музыку страны изучаемого языка, на этом языке, можно глубже узнать культуру, традиции, быт и мировоззрение данного народа.

Использование песенного материала в лингводидактическом процессе обладает высоким мотивирующим потенциалом. Иноязычный текст, положенный на музыку, является аутентичным материалом, и уже только по этому представляется возможным и необходимым его использование при обучении иностранному языку. А аутентичные материалы, в свою очередь, выступают в роли информационных источников и средств повышения уровня интереса к изучению иностранного языка. Любой элемент аутентичного песенного материала не только несет определенную информацию, но и содержит лингвистические (слово, словосочетание, предложение, фразеологизмы, метафоры) и экстралингвистические характеристики (сюжет, глубинный смысл, образы персонажей, зрительные и словесные образы, художественные детали, национальные реалии и т.д.).

На основе всего выше сказанного можно выделить бесспорные методические преимущества использования песенного материала на уроках иностранного языка:

1) Музыкально-поэтические произведения способствуют усвоению новой лексики, тем самым расширяя лексический запас учащегося. Также в песнях отрабатывается уже известная лексика, но в новом контексте, что способствует развитию языковой догадки и ассоциативных связей в памяти;

2) При помощи песни усвоение грамматических явлений изучаемого иностранного языка происходит легче и быстрее. Для изучения наиболее распространенных грамматических конструкций существуют специальные учебные песни. Как правило, такие песни ритмичны, иногда даже сопровождаются пояснениями, комментариями, заданиями и упражнениями. Данные песни помогают автоматизировать и активизировать многие грамматические явления;

3) Аутентичный песенный материал позволяет отработать навыки произношения иноязычных звуков в непринужденной обстановке, сформировать и усовершенствовать ритмико-интонационные навыки, а также изучить правила ударения, особенности ритма, мелодики и т.д.;

4) Помимо развития лексических, грамматических и фонетических навыков, использование песни в обучении иностранным языкам способствует развитию мотивации учащихся к изучению языка, так как песни расширяют общий кругозор учащихся, позволяют им узнать больше информации о стране изучаемого языка. А знание иноязычной культуры – важный элемент иноязычного образования;

5) Также песни способствуют улучшению атмосферы в коллективе, создавая психологически благоприятный климат в классе, снимая психологическую нагрузку, активизируя речемыслительную деятельность. Песни позволяют раскрыть творческий потенциал каждого учащегося.

Работа с музыкально-поэтическими произведениями на уроках иностранного языка часто входит в различные учебные пособия. Но, к сожалению, работа с песенным материалом редко оценивается по достоинству, иногда даже просто игнорируется учителями. Песня должна рассматриваться как разносторонний, полифункциональный методический инстру-

мент в обучении иностранному языку. Методически верно организованная работа с музыкально-поэтическим материалом способствует развитию ритмико-интонационных навыков, активизации грамматических явлений, расширению словарного запаса, формированию страноведческой компетенции, повышению мотивации к обучению. Однако работа с песенным материалом часто сводится лишь к чтению текста песни, их переводу, прослушиванию и к совместному исполнению песни под фонограмму. Не все рассматривают песню как полифункциональный методический учебный инструмент. В песне можно выделить различные аспекты и компоненты, которые помогают грамотно выбрать песню в качестве учебного материала:

- 1) Музыка, т.е. жанр, инструменты, ритм и мелодия.
- 2) Слова, т.е. содержание и лингвистические особенности.
- 3) Исполнение, т.е. то, как автор представляет песню, его вокальные данные.
- 4) Легенда, т.е. история создания песни, сведения об исполнителе и об авторе песни.
- 5) Видеоряд, т.е. клипы.

Также при отборе песенного материала, важно учитывать вид песни. Выделяют следующие виды песенного материала:

- 1) Учебные песни – это специальные песни, которые прилагаются к учебным пособиям;
- 2) Аутентичный материал, который подбирается преподавателем для определенных целей, или же спонтанно-выбранный, не адаптированный для определенных целей урока.

Существует еще несколько важных критериев, которые необходимо принимать во внимание: возраст, этап обучения, уровень знания языка, тематика урока, языковая доступность, сопровождение учебными заданиями, цели и задачи урока.

В зависимости от цели и задач урока песенный материал может использоваться на всех этапах урока:

- 1) В начале урока в виде фонетической зарядки. Для данной цели лучше всего подбирать небольшие детские песни, простые, ритмичные и легкие для запоминания.
- 2) В середине урока, для того чтобы снять психологическую и физическую напряженность, активизируя работоспособность учеников.
- 3) Также возможно использование песенного материала для изучения, повторения или закрепления новых, или уже изученных грамматических и лексических конструкций, а также для развития речевых навыков и умений.
- 4) Или же возможно их использование как одного из видов аудирования.

Методисты выделяют четыре вида упражнений для работы с песней:

- 1) Рецептивные упражнения: поиск определенных лексических единиц в тексте песни или же распознавание грамматических форм, и др.;

2) Реконструктивные упражнения: восстановление текста песни, т.е. заполнение пропусков в тексте песни;

3) Репродуктивные упражнения: пересказ текста песни или полная запись текста песни;

4) Творческие упражнения: сочинение на основе какой-либо фразы из песни, диалог на тему данной песни и т.д. [6, с. 1168–1170];

Рассмотрим примерный алгоритм работы с песней на уроке иностранного языка, который включает в себя семь этапов:

1) Предтекстовый или подготовительный этап. Разумно начинать занятие с «мозгового штурма». Это может быть предварительная беседа, связанная с темой песни; обсуждение названия песни; предположительные высказывания учащихся о содержании песни и др.

2) Первое прослушивание. На данном этапе учитель проверяет, насколько точно учащиеся поняли содержание песни. Также учитель может предложить ученикам ряд упражнений, связанных с проверкой понимания содержания.

3) Фонетический этап. Этот этап подразумевает чтение текста песни с работой над звуками, словами и словосочетаниями, содержащимися в тексте песни, а также с мелодикой, ударениями во фразах и четким произношением.

4) Лексико-грамматический этап. На данном этапе целесообразно давать учащимся разнообразные упражнения, направленные на отработку и изучение различных грамматических явлений или лексических конструкций.

5) Второе прослушивание. Учитель задает более детальные вопросы на проверку понимания содержания текста.

6) Послетекстовый этап. Данный этап включает в себя хоровое исполнение песни без диктора, обсуждение сюжета песни, главных героев и др. для совершенствования навыков говорения и аудирования.

7) Заключительный этап. Заучивание текста песни и совместное ее исполнение.

Рассмотрим использование песни «Salut» исполнителя Joe Dassin на старшей ступени обучения. Данную песню в начале урока можно использовать в виде речевой разрядки для совершенствования произносительных навыков и развития речевого слуха.

«Salut»

Припев:

Salut, c'est encore moi.

Salut, comment tu vas?

Le temps m'a paru très long.

Loin de la maison j'ai pensé à toi.

J'ai un peu trop navigué

Et je me sens fatigué.

Fais-moi un bon café,

J'ai une histoire à te raconter.
Il était une fois quelqu'un,
Quelqu'un que tu connais bien,
Il est parti très loin,
Il s'est perdu, il est revenu.

Припев.

Tu sais, j'ai beaucoup changé.
Je m'étais fait des idées,
Sur toi, sur moi, sur nous,
Des idées folles, mais j'étais fou -
Tu n'as plus rien à me dire,
Je ne suis qu'un souvenir.
Peut-être pas trop mauvais,
Mais jamais plus je ne te dirai

Припев.

I этап (предтекстовый или подготовительный). (2-3 мин.) Учитель поводит беседу, связанную с темой песни, спрашивает, что ученики знают об исполнителе Joe Dassin, слышали ли они данную композицию, какие другие песни данного исполнителя они знают. Учитель знакомит учеников с краткой биографией исполнителя. Затем ученики обсуждают название песни и высказывают свои предположения о содержании песни.

II этап (первое прослушивание). (5 мин.) Прослушивание песни без опоры на текст. На данном этапе учитель проверяет, насколько точно учащиеся поняли содержание песни, и предлагает ответить на несколько вопросов:

- Quelles sont vos impressions sur cette chanson?
- Quels sont les personnages principaux de cette chanson?
- De quoi il s'agit?

III этап (фонетический). (5-7 мин.) На данном этапе учитель предъявляет текст ученикам. Учитель читает текст, а ученики хором повторяют за ним. Далее начинается работа над фонетической стороной, т.е. работа с носовым звуком [u] и [e]. Учитель просит учеников перечислить все слова из этой песни, которые содержат в себе звук [u] и [e]. Затем учитель выписывает данные слова на доске: звук [u] salut, tu, paru, une, perdu, revenu, sur, plus; звук [e] pensé, navigué, fatigué, café, raconter, était, changé, idées. Учитель просит учеников написать транскрипцию данных слов, а затем класс хором произносит эти слова, отрабатывая данный звук. Далее класс работает над мелодикой, ударениями во фразах и правильным произношением. Затем ученики вместе с учителем переводят песню.

IV этап (лексико-грамматический). Ученики выписывают новые слова в словарик для дальнейшего заучивания, тем самым обогащая свой сло-

варный запас.

V этап (второе прослушивание). (5-7 мин.) Происходит второе прослушивание. Учитель предлагает ученикам выполнить следующее упражнение.

№1. Заполните пропуски:

- 1) J'ai un peu trop, Et je me sens
- 2) J'ai une à te raconter.
- 3) Tu sais, j'ai beaucoup
- 4) Des idées folles, mais j'étais
- 5) Je ne suis qu'un

VI этап (послетекстовый). (5-7 мин.) Класс хором исполняет песню сначала без диктора, затем с диктором.

VII этап (заключительный). В виде домашнего задания учитель предлагает ученикам представить данную песню в виде письма, дополнив сюжет песни и выучить ее наизусть. На последующих уроках данную песню можно использовать в начале урока в виде речевой зарядки.

Благодаря использованию песенных материалов на уроке иностранного языка учащиеся овладевают единицами языка, речевой деятельностью, страноведческими и общекультурными знаниями, общеучебными и специальными учебными умениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранному языку : Лингводидактика и методика. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
2. Барина И. К. Песня на уроке французского языка. М. : Чистые пруды, 2006. 32 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 216 с.
4. Пассов Е. И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия // Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ. Липецк, 2015. 143 с.
5. Сотникова С. А. Формирование языковой компетенции с использованием песни на уроках французского языка. Новокузнецк : Сибирский педагогический журнал. 2016. №3. 23 с.
6. Сайфуллаева У. У. Использование песен и ролевых игр в обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2016. №8. С. 1168–1170.

Иванова С. В., Ушакова О. В.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена формированию навыков самостоятельной работы. В ней обосновывается актуальность проблемы организации самостоятельной работы, подчеркивается ее высокая роль при

изучении иностранного языка в школе, дается определение понятию «самостоятельная работа», приводятся примеры, как можно активизировать и развивать ее навыки у обучающихся. В статье также рассматриваются основные принципы и методы самостоятельной работы, такие как проблемный, Дальтон-план, метод проектов, а также разнообразные приемы домашней работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, урок иностранного языка, принципы и методы самостоятельной работы, домашняя работа.

На сегодняшний день одной из главных задач учителя является развитие у учащихся навыков самостоятельного приобретения знаний и умений ориентироваться в современных мировых тенденциях и приспособляться к новым сферам деятельности. Ученик должен по итогу получить не только лишь готовое знание, он должен уметь приходить к собственным умозаключениям и выводам, творчески мыслить, уметь найти необходимую информацию и ориентироваться в её быстро растущем и обновляющемся потоке. Особенно эти навыки необходимы при обучении иностранному языку.

Самостоятельная работа, однако, не является самоцелью. Она скорее представляется средством борьбы за прочные знания учащихся, средством формирования у них активности и сознательности как черт личности, развития из интеллекта.

Данная тема актуальна, ведь интерес к самостоятельной работе, безусловно, сильно возрос за последние годы. Связно это с тем, что роль такой работы в учебном процессе увеличилась, яснее обозначилась методика и дидактические средства для её более успешной реализации. Интерес этот совсем не случаен, так как он воспроизводит наше общество и нашу действительность, которые предъявляют новые требования к задачам образования, основной из которых является формирование высококультурной личности, поскольку только в самостоятельной духовной и интеллектуальной деятельности человек развивается.

Избранная тема не нова и изучена многими известными педагогами, среди них Д. Б. Эльконин, Т. А. Алмазова, Б. П. Еписов, В. В. Давыдов, Н. Г. Дайри, И. Э. Унт, М. К. Ковалевская, И. А. Зимняя и многие другие.

Так, например, И. Т. Огородников, проводивший исследования по данной теме, рекомендовал следующие виды сочетания деятельности учителя и учащихся в качестве обоснования необходимости самостоятельных работ:

- учитель не излагает весь материал, а лишь организует самостоятельную работу учащихся по его изучению;
- изучение новой темы начинается с сообщений учащихся;
- учитель отмечает только основные вопросы, а весь остальной второстепенный материал учащиеся изучают самостоятельно;
- учитель даёт введение к теме, а учащиеся под его руководством самостоятельно изучают весь материал полностью [5, с. 155].

И. Т. Огородников указывал на то, что основную роль учителя составляет лишь побуждение учащихся к самостоятельному логическому мышлению, обучение их анализу собранной информации, определению проблем и задач урока, а также применение полученных знаний и приобретенных практических умений в жизни. Разумеется, выше названные рекомендации заслуженного деятеля науки в настоящее время являются не менее актуальными.

Следует отметить, что единое мнение по поводу самого определения самостоятельной работы в 50-60 годы отсутствовало. Рассмотрим для примера определение нескольких исследователей. Р. Б. Срода под самостоятельной работой учащихся понимал такую их деятельность, которую они выполняют, проявляя максимум самостоятельного суждения, творчества и активности [6, с. 7].

Б. П. Есипов же определял самостоятельную работу как «такую работу, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально отведенное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся к поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая результат умственных и физических действий» [2, с. 315], что уже более полно отражает это понятие.

А. И. Зимняя представляла самостоятельную работу как «целенаправленную, внутренне мотивированную структурированную самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [3, с. 87].

Очевидно, что это далеко не все определения, но проводя анализ всех возможных подходов к этой теме, за основу можно принять следующее определение: «Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, при которой учащиеся с определённой долей самостоятельности, а также при частичном руководстве учителя выполняют различного рода задания, прилагая необходимые для этого умственные усилия и проявляя навыки самоконтроля и самокоррекции».

Установив чем является самостоятельная работа, следует разобраться каким образом мы можем активизировать и развивать ее навыки у обучающихся. Для начала, ученики должны быть заинтересованы в том материале, который они изучают. Учитель должен заранее позаботиться о том, чтобы этот материал был в первую очередь доступен для понимания и являлся актуальным.

Следующий принцип формирования самостоятельного мышления учащихся – системность. Содержание образования, система научных знаний, которыми овладевает ребенок, играют ведущую роль в его умственном развитии. Исходя из этого, перед тем как предложить детям какую-либо самостоятельную задачу, необходимо учесть наличие знаний по данной теме.

Формирование навыков самостоятельной работы начинается в школе на уроке, поэтому рассмотрим для начала методы организации такой работы в классе.

Например, одним из таких методов считается *проблемный* метод обучения. Сегодня в качестве проблемного метода обучения понимается организация учебных занятий, предполагающая проблемных ситуаций под руководством учителя и дальнейшую деятельность учеников по решению заданных проблем, в результате чего происходит овладение знаниями, умениями и навыками и развитие их мыслительных способностей. Здесь важна роль учителя, так как для того, чтобы активизация познавательной деятельности учащихся происходила продуктивнее, он должен рассуждать, вовлекать учащихся в активный процесс обсуждения, обоснования, помогать сформировать мысль.

Следующая форма обучения возникла в 1905 г. и получила название *Дальтон-план*. Эту систему также лабораторной или системой мастерских. Данная форма организации обучения своей основной целью имеет индивидуальный подход к каждому ученику, приспособление темпа работы школы к его персональным способностям. Главный компонент Дальтон-плана это задание. Срок его выполнения варьируется от нескольких дней до нескольких месяцев. Само задание должно опираться на актуальный опыт учащегося и его трудность необходимо распределить на все отрезке обучения [1, с. 180].

Пожалуй, самым популярным является метод *проектов*. Доказано, что в ходе работы над проектом дети учатся самостоятельно работать, и приобретают опыт познавательной деятельности [4, с. 27–34]. Важно то, что именно ученик определяет содержание проекта и форму его презентации. Как и другие, данный метод помогает развить навыки самостоятельной деятельности учащихся. Нельзя забывать, что учитель инициирует поисковую и творческую работу учащегося на каждом этапе урока, направляет на формулирование проблемы и поиск её решения. Проектный метод имеет чёткую ориентацию на реальный практический результат, получаемый школьниками. В ходе работы над проектами кругозор учеников расширяется, возрастает интерес к иностранной культуре и процессу познания.

Что же касается самостоятельной работы дома, то здесь мы рассмотрим такие методы как работа с текстом, словарём, рабочей тетрадью, написание сочинений.

Работа с текстом является наиболее трудоёмкой, поскольку учебные тексты довольно велики по объёму, в них встречаются незнакомые слова и словосочетания. Однако учеными доказано, лучше владеют языком те, кто больше на нем читают, поэтому работа с текстами необходима. Дома цель самостоятельной работы можно свести к усвоению лексики и пересказу содержания текста. Учащиеся отбирают из текста необходимое для решения задач, поставленных на основе тема текста, выполняют упражнения. После выполнения упражнений целесообразно предлагать «Тест на понимание», дающий возможность контроля понимания текста.

«Рабочие тетради», входящие в учебно-методический комплект по иностранному языку являются, пожалуй, наименее энергозатратными. С ними легко работать как ученикам, так и преподавателям. Они содержат уже готовую, проверенную методистами систему упражнений, способствующих усвоению изучаемого материала. Большая вариативность упражнений по иностранному языку в таких тетрадях позволяет учителю самому решить, какие из упражнений следует выбрать для домашней самостоятельной работы.

И, наконец, сочинения. Это один из наиболее эффективных видов домашней работы. Сочинения содержат в себе весь накопленный опыт ученика и содействуют развитию его иноязычного мышления и речи. В сочинении находят свое выражение оригинальность, творческий и интеллектуальный потенциал, самостоятельность ребенка. Но стоит помнить, что таким сочинение получается лишь при содействии учителя, когда им разработана методика, направляющая мысли ученика на иностранном языке, позволяя ему донести их в полной мере.

В заключение стоит отметить, что навыки самостоятельной работы на уроках иностранного языка необходимо вырабатывать с самых первых занятий в школе. С возрастом увеличивается объем содержания образования и, следовательно, доля самостоятельной работы. Являясь более восприимчивыми, ученики начальных классов легче усвоят всё, чему их учат. Привитие навыков самостоятельной работы должно быть сопряжено с углубленным изучением и овладением иностранного языка, что достигается дополнительными и индивидуальными заданиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьюи Д. Дальтонский лабораторный план. Изд. 3-е. М. : Новая Москва, 1925. 180 с.
2. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https:// knowledge. allbest.ru/pedagogics](https://knowledge.allbest.ru/pedagogics)
3. Зимняя И. А. Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 1980. 87 с.
4. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. №3. С. 27–34.
5. Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика, 1950. 155 с.
6. Срода Р. Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. М. : АПН РСФСР, 1956. 7 с.

Миролюбова К. В.

МЕДИЙНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО КИНОЖУРНАЛА «ЕРАЛАШ»)

*Алтайский государственный педагогический
университет, г. Барнаул, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается важность и эффективность использования медийных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному (далее РКИ). Предложена методика работы с детским юмори-

стическим киножурналом «Ералаш» с точки зрения развития аудитивных умений и навыков у иностранных учащихся.

Ключевые слова: аудирование, юмористический текст, медийный текст.

Для большинства иностранных студентов наибольшую сложность при изучении русского языка представляет аудирование. Аудирование – это довольно сложный вид речевой деятельности, поскольку включает в себя речевые действия, операции, умения и навыки понимания информации на слух, формирование которых требует особой подготовки.

Известно, что в методике РКИ ведется активный поиск способов оптимизации процесса обучения. Одним из таких приемов является включение юмористического текста на занятиях по РКИ. Под юмористическим текстом понимаем текст, погруженный в определенную коммуникативную ситуацию, предполагающий обязательное наличие слушателя / читателя, способного заметить и понять парадокс [3, с. 230].

В этом плане одним из эффективных методических приемов с юмористическим текстом считаем работу, основанную на применении средств мультимедиа в учебном процессе. Под медиатекстом лингвисты понимают конкретный результат медиапроизводства или медиапродукт, т. е. сообщение, содержащее информацию, представленную в одном из видов и жанров медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, рекламное сообщение, фильм и пр.), адресованное массовой аудитории [2, с. 47].

Как показывает практика, обучающиеся активнее вступают в диалог, порой используя шутовое замечание, которое помогает разрядить обстановку, возникшую в ходе спора, не только в быту, но и в официальной обстановке. Часто можно заметить, что иностранцы могут смеяться над русскими шутками, однако, как правило, только в компании, когда все смеются [1, с. 137].

Известно, что одним из наиболее эффективных источников активизации процесса преподавания русского языка как иностранного, а также совершенствования умений в различных видах речевой деятельности является использование аудиовизуальных средств, т. е. учебных наглядных пособий, предназначенных для предъявления зрительной и слуховой информации [2, с. 47]. В частности, качество обучения повышается благодаря тому, что зрительные образы окружающей действительности, представленные в медиафильме, способствуют расширению объема усваиваемого учебного материала, а также снижению утомляемости. Кроме того, при использовании видеофильмов на занятиях по русскому языку как иностранному развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веры в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания [5, с. 495].

В данном случае в качестве синонима к слову «видеофильм» будем

использовать термин медиатекст (медийный текст). В качестве медиатекста рассмотрим выпуск детского юмористического киножурнала «Ералаш». Часто на уроках РКИ преподаватели прибегают к подобным роликам, поскольку одна серия длится 3–4 минуты, что отвечает требованиям предъявления материала для аудирования на начальном и среднем этапе обучения [3, с. 1385].

«Ералаш», по словам и отзывам иностранной аудитории, известен в среде большинства иностранцев, владеющих русским языком даже на элементарном уровне. Сюжеты киножурнала динамичны, просты и юмористичны, что вызывает живой интерес у аудитории.

Как правило, сюжет ролика соответствует тематике занятия, что дает возможность отработать лексику по теме занятия, а юмористическая составляющая, наиболее ярко проявляющаяся, как правило, в конце каждого ролика, способствует некоему развлечению и привносит позитивный настрой в рабочую атмосферу.

На занятии в рамках клуба «Русский как иноСТРАННЫЙ» по теме: «Продукты питания» для просмотра была предложена серия «Компот». Сюжеты киножурнала позволяют осуществлять работу с лексико-грамматическим материалом. Предварительно перед просмотром выполняется дотекстовая работа: ребятам был задан вопрос, связанный со значением слова «компот», *«Вы знаете, что такое компот? Любите ли вы компот? Кто из вас пил компот? Как вы думаете, что произойдет в серии под названием «Компот»?»* Затем были даны соответствующие комментарии, сопровождающиеся визуальным рядом изображений напитка, поскольку с данным словом оказались знакомы не все студенты. Непосредственно перед просмотром ролика преподаватель дает установку: быть внимательными.

Далее переходим ко второму этапу работы – просмотр сюжета. После просмотра ролика, в соответствии с тематикой занятия ребятам был задан вопрос: *«Какие продукты питания были показаны в фильме?»* Данный выпуск «Ералаша» способствует отработке лексики по теме «Продукты питания», поскольку герой, поочередно вынимает из лапши ингредиенты, такие как: морковь, лук и т.п., что позволяет закрепить названия продуктов. Студенты перечисляют: *«Компот, лапша, морковка, лук и т.д.»*. Далее проводится словарная работа, разъясняется значение непонятных слов. Следующий вопрос, предложенный иностранным студентам: *«Почему серия названа «компот», а не «лапша»? Ведь брат выливает лапшу, а компот так и остается нетронутым?»*. На что студенты ответили: *«Он лапшу не хочет есть, а компот, наверное, любит»*. *«Он есть не хочет»*. *«Он просто хотел брата злить»*.

В качестве заданий на аудирование возможно использование следующих вопросов: *«Почему мальчик отказывается есть лапшу в самом начале сюжета? (герой отвечает: «Он горячий, не буду есть!»)*. Иностранные студенты ответили: *«Горячо ему показалось»*. На вопрос: *«Любит ли мальчик (Вовка – герой сюжета) овощи?»* студенты однозначно ответили:

Не любит, и есть не стал поэтому. Вопрос *Чем Вовке не понравилась лапша?* иностранцы заметили, что *Мальчику больше нравится короткая, мелкая лапша, а не длинная.* Далее преподавателем был задан вопрос на наблюдательность и внимательность: *Каким мы видим Вовку в начале и в конце сюжета? Есть ли различия?* заставил студентов обратиться к своему словарному запасу, поскольку им пришлось поработать над подбором синонимов, необходимых для описания изменений интонации и внешнего вида героя в целом. Иностранные студенты отметили, что *«сначала он был деловой, вредный, наглый, не хочет есть»*, а в конце назвали героя: *бедным, жалким, грустным, мокрым, испуганным, голодным.*

Послетекстовый этап работы предполагает сопоставление первоначального ожидания студентов и линии развития сюжета. В данном случае, на вопрос: *Как вы думаете, что произойдет в серии с названием «Компот»?* студенты ответили: *«Будут варить его смешно как-то..»*, *«Может пить как-то не так...»*, а после просмотра сюжета, сопоставив свои ожидания от ролика с увиденным отметили: *«Лапшу вылили на голову, а компот мальчик хочет пить. Не выливать надо сказал».* Таким образом, положительную роль сыграло то, что студенты не были знакомы с данным выпуском «Ералаша», они не были готовы к развитию сюжета в подобном плане, поэтому сопоставление первоначальных представлений и разрешение конфликта в финале ролика подобным образом вызвало смех и подняло эмоциональный настрой иностранной аудитории.

Таким образом, для адекватного и наиболее комфортного восприятия роликов необходимо учесть следующее: соответствие сюжета тематике занятия; в соответствии с уровнем владения языком необходимо учитывать темп речи героев ролика (речь должна быть четкой, медленной и предельно упрощенной); в случае, если в сюжете будет встречаться сложная лексика – преподавателю необходимо провести методически грамотную до-текстовую работу с привлечением изображений, возможно, использованием оригиналов самих предметов, необходим пояснительный комментарий, а после просмотра необходимо уточнить, какие трудности остались у студентов, совпали ли их ожидания о ролике до его просмотра с линией развития сюжета.

Таким образом, важно отметить, что большое значение имеет качество предлагаемого видео материала: изображение фильма должно быть четким и качественным. Имеет значение длина видео ролика. Считаем, что ролик не должен длиться более 10 минут, а его сюжет обязательно должен быть законченным.

Таким образом, медиатекст выступает в роли наглядной иллюстрации к содержанию учебной информации и предоставляет широкие возможности для стимулирования высказываний обучаемых. Все устные темы, а также различные речевые ситуации могут быть обеспечены соответствующей наглядностью. Фильм может ознакомить учащихся с изучаемыми реалиями, вызвать интерес, сформировать определенные установки, настроить на работу. Важно учитывать, в какой момент занятия происходит

показ ролика (желательно в начале или середине занятия), чтобы у студентов была возможность поработать над заданиями.

Просмотр видео сочетает все виды речевой деятельности: слушание, письмо (учащиеся в некоторых случаях фиксируют информацию во время просмотра), чтение (своих записей), говорение (обсуждение увиденного, комментарии, вопросы, недоумения и т.п.). Итак, планируя уроки с использованием видеоматериалов, преподавателю необходимо тщательно продумывать коммуникативные задачи, нацеленные на совершенствование навыков аудирования и развитие речевой активности учащихся. Все упражнения или обсуждение увиденного должны быть направлены на закрепление фонетического, грамматического и лексического материала, на отработку речевых образцов, на развитие навыков говорения. Только в этом случае медийный текст будет эффективным средством обучения языку.

В качестве медиаматериалов могут быть использованы выпуски киножурнала «Ералаш». Они позволяют продемонстрировать реалии современной России, услышать современный разговорный язык, ввести информацию социокультурного характера. Кроме того, такой материал всегда вызывает повышенный интерес на уроке РКИ, а значит, способствует формированию устойчивой мотивации, увеличивает эффективность обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокурова М. А., Миролюбова К. В. Юмористический текст на уроках РКИ как средство совершенствования коммуникативной компетенции // Педагогическое образование на Алтае. 2017. № 1. С. 136–140.

2. Казакова М. А. Медийные тексты как средство формирования коммуникативной компетенции // Молодой ученый. 2016. №7. С. 47–48.

3. Казакова Ю. В. Приемы работы с видеотекстами на уроках РКИ (на примере киножурнала «Ералаш») мат. 67-й научно-практической конференции. Челябинск, 2015. С. 1385–1388.

4. Миролюбова К. В. Восприятие карикатуры иностранцами студентами // Устойчивое развитие науки и образования. 2017. №7. С. 229–234.

5. Толстова Н. Н. Пример использования короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному // Молодой ученый. 2017. №11. С. 493–497.

Михайлова Е. М., Калинина Е. А.

ПРОЕКТ «ЛИНГВАЛИЕНА» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия*

Аннотация. В статье анализируются результаты первого этапа работы научно-исследовательского проекта по самостоятельному изучению языков «ЛингВАлиена» (2016-2017 учебный год), особое внимание уделя-

ется определению понятия самообразовательной компетенции в рамках проекта. Раскрываются принципы организации работы на втором этапе (2017-2018 учебный год). Показывается актуальность формирования самообразовательной компетенции у современной молодежи, а также исследований в области самообразования и дистанционного обучения.

Ключевые слова: самообучение, самообразовательная компетенция, иностранные языки, лингводидактика, дистанционное обучение, проект «ЛингвАлиена».

В эпоху глобализации все более усиливаются экономические, политические и культурные связи между странами и народами мира, что ведет к необходимости свободного общения между людьми, принадлежащими к разным лингвокультурам. Все это превращает знание иностранных языков в неотъемлемую характеристику высококлассного специалиста XXI века и просто образованного человека.

Развитие и повсеместное распространение сети Интернет, с одной стороны, способствует развитию связей между народами, с другой стороны, открывает новые возможности для изучения и практики иностранных языков. Тем не менее, проблема языкового образования стоит все также остро [1, с. 157].

Чтобы выяснить причину такого положения дел, нами был создан некоммерческий научно-исследовательский проект по самостоятельному изучению языков «ЛингвАлиена» (подробнее об идее и развитии проекта на первом этапе можно прочитать в посвященной этому вопросу статье [1, с. 156–160]). Проект функционирует на базе факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. В течение первого года работы проекта (2016-2017 учебный год) мы наблюдали за прогрессом 38 участников, которым были даны материалы для изучения и вариант примерного распределения материалов по неделям. Никаких особых рекомендаций по поводу организации своего времени, включения изучения языка в свой график, методов самоконтроля и самоанализа и др. дано не было.

Как и следовало ожидать, большинство участников постепенно бросили изучение языка. В конце проекта только трое участников изъявили желание продолжать участие в проекте, причем ни один из них не воспользовался предоставляемой нами возможностью сдать бесплатный пробный экзамен, составленный по образцу международных языковых экзаменов (A1 для европейских языков, N5 для японского). В качестве причины отказа ими была отмечена неуверенность в своих силах и знаниях.

Проанализировав анкеты участников, заполняемые ими при выходе из проекта, мы пришли к выводу, что у них не сформирован в достаточной степени комплекс знаний, умений и навыков по самостоятельной работе, который можно в целом обозначить как самообразовательную компетенцию. Мы выделяем в ней следующие компоненты:

- общая самообразовательная компетенция: включает в себя навыки

и умения, необходимые для самостоятельного овладения любым новым навыком. Среди них эффективная организация своего времени, целеполагание, самоанализ и самоконтроль, навыки поиска и обработки информации;

- самообучение иностранным языкам: представляет собой совокупность знаний о структуре любого языка мира (фонетика, лексика, грамматика), о навыках, которыми необходимо овладеть (чтение, понимание на слух, письмо, говорение), о различных методах изучения иностранных языков и умение применить эти знания для эффективной организации самостоятельного изучения выбранного языка;

- самообучение конкретному иностранному языку: знакомство с особенностями выбранного языка, знание основных трудностей, которые возникают при его изучении у представителей лингвокультуры, к которой принадлежит изучающий язык, и принятие мер по снятию этих трудностей, изучение особенностей культуры народов, говорящих на выбранном языке.

На основе полученных данных, проведенного анализа и сделанных нами выводов мы внесли значительные изменения в проект, поставив его целью не столько успешное изучение языка в течение определенного периода времени, сколько формирование и развитие у участников самообразовательной компетенции, которую они смогли бы использовать в дальнейшем и после завершения работы проекта для продолжения изучения выбранного языка, а также для самостоятельного овладения любыми умениями и навыками, которые будут необходимы им в жизни.

Мы считаем такую переориентацию работы проекта большим шагом вперед, так как в XXI веке технологии во всех сферах жизни развиваются с огромной скоростью, монотонный человеческий труд постепенно замещается механическим, а от высококлассного специалиста в любой отрасли требуется креативный подход к своему делу и стремление к личностному и профессиональному росту. Кроме того, в нашей стране провозглашена концепция непрерывного образования, что также предполагает сформированность самообразовательной компетенции.

В соответствии с внесенными нами изменениями, в 2017-2018 учебном году работа проекта будет выглядеть следующим образом. Во-первых, проект полностью перешел в онлайн-режим. К участию допускаются лица старше 13 лет не зависимо от места проживания и обучения/работы, а также от предыдущего опыта изучения языков. Участникам предлагается самостоятельно выучить с нуля или практически с нуля один из языков: английский, французский, немецкий, испанский, японский. Выбор языков обусловлен как их международным статусом, так и непосредственным знакомством с языками и достаточным владением ими организаторами проекта для реализации помощи участникам с подбором материалов для изучения, дополнительных ресурсов, ответа на возникающие вопросы касательно специфики изучения конкретного иностранного языка.

Для вступления в проект участники заполняют анкету в онлайн-режиме. В этом году проект начал работу 20 сентября. «ЛингвАлиена»

рассчитана на 32 недели – 14 в 2017 году и 18 в 2018 году. Каждый понедельник участники получают видео-задание, которое можно посмотреть и выполнить в любое удобное время (групповые консультации). Видео-задания размещаются в свободном доступе на нашем канале «LinguAliena» на видеохостинге YouTube [2]. Дополнительная информация доступна участникам проекта через закрытую группу в социальной сети Вконтакте. Кроме того, у участников есть возможность задать возникающие вопросы руководителю проекта через личные сообщения (индивидуальные консультации). Предполагается, что каждый участник раз в неделю пишет пост-отчет о проделанной работе, а также отмечает и анализирует неудачи в организации своего времени, достижения поставленных целей и т. п. (развитие навыка самоанализа и самоконтроля). Отчеты присылаются в сообщения нашей открытой группы Вконтакте «ЛингвАлиена – выучи язык сам и бесплатно» [3] и публикуются руководителями проекта. Во-первых, это дает возможность организаторам отслеживать прогресс каждого участника проекта, во-вторых, помогает участникам отслеживать свой собственный прогресс, развивать навыки самоконтроля и самоанализа, в-третьих, чтение отчетов друг друга может оказаться дополнительным источником полезных ресурсов об изучаемом языке, а также стимулом для продолжения изучения. Для участников проекта организованы языковые чаты для общения на изучаемом языке, практики изучаемых явлений, знакомства с другими участниками и совместного изучения.

Как и на предыдущем этапе, по окончании второго этапа проекта (май 2018 года) участникам, дошедшим до конца, будет предоставлена возможность сдачи бесплатного пробного экзамена по международному образцу. Для жителей г. Саратова и г. Энгельса экзамен пройдет в XVI корпусе СГУ; для проживающих в других городах он будет организован в онлайн-режиме. Каждый участник проекта, сдавший экзамен, получит грамоту от нашего факультета.

Таким образом, проект «ЛингвАлиена» направлен на формирование актуальной в современном мире самообразовательной компетенции, и вместе с этим в проекте реализуются принципы дистанционного обучения с использованием Интернет-технологий. Данный подход позволяет одновременно задействовать в проекте большое количество участников (в этом году мы получили порядка 70 заявок на участие), и в то же время обеспечивает гибкий график и индивидуальную траекторию обучения для каждого участника.

Мы считаем обучение самостоятельному овладению навыками наряду с применением Интернет-технологий и дистанционного обучения одним из самых перспективных направлений современного образования. Поэтому мы планируем продолжать исследования в данной области; на основе данных, которые мы получим по окончании второго этапа проекта, а также отзывов участников в проект будут внесены соответствующие изменения для перехода к третьему этапу (предположительно 2018-1019 учебный год).

ЛИТЕРАТУРА

1. Калинина Е. А., Михайлова Е. М. Что мешает современному студенту самостоятельно выучить иностранный язык? Проект «Лингвалиена» в действии // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов VI Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (28 апреля 2017 года). Саратов : Изд-во «Техно-Декор», 2017. С. 156–160.

2. *LinguAliena*. Официальный YouTube-канал проекта «ЛингвАлиена» [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.youtube.com/channel/UC8JBvvJG0nWU4px1GMzOMKg/> (дата обращения: 19.10.2017).

3. «ЛингвАлиена – выучи язык САМ и БЕСПЛАТНО». Официальная группа Вконтакте проекта «ЛингвАлиена» [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://vk.com/lingualiena> (дата обращения: 19.10.2017).

Радионова С. А., Саматова А. Р.

КОМПЕНСАТОРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность компенсаторной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, ее значимость при обучении иноязычному говорению школьников на уроках иностранного языка. Обосновывается, что именно формирование данного вида компетенции способно заполнить лексические и грамматические лакуны в иноязычном общении обучающихся. Данная статья призвана привлечь внимание к важности таких навыков общения, как компенсаторная компетенция, так как для достижения своих коммуникативных целей говорящие на иностранном языке должны знать несколько других аспектов, касающихся адекватности и формальности, помимо точности и коммуникативных стратегий, которые содержит в себе компенсаторная компетенция.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компенсаторная компетенция, компенсаторная стратегия, компенсаторные умения.

В соответствии с концепцией модернизации российского образования вопросы коммуникативного обучения английскому языку приобретают особое значение, так как коммуникативная компетенция выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении английским языком, а также на образование, воспитание и развитие личности школьника. Это и составляет актуальность данного исследования.

Целью исследования является рассмотрение сущности компенсаторной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции.

Согласно Федеральным государственным стандартам, одной из ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся, является иноязычная коммуникативная компетенция. На сегодняшний день методы, основанные на данном подходе, широко используются при обучении, однако реальная коммуникативная языковая практика оставляет желать лучшего.

Целью обучения языку является повышение коммуникативной компетенции обучающихся. Концепция коммуникативной компетенции впервые была введена в действие в 1966 году. С тех пор некоторые авторы обсуждали и переосмыслили ее по-разному.

В соответствии с общепринятой теорией коммуникативная компетентность в целом может быть объяснена с точки зрения трех составляющих компетенций: грамматической компетенции, социолингвистической компетенции и компенсаторной компетенции.

Грамматическая компетенция также известная как лингвистическая компетенция предполагает знание языка с точки зрения грамматики, правил, лексики, произношения, правописания и т. д. Традиционное обучение как раз направлено на развитие лингвистической или грамматической компетенции обучающихся.

Способность правильно использовать язык в различных социальных ситуациях называется *социолингвистической компетенцией*. Этот вид компетенции также называют *прагматической компетенцией*, желая подчеркнуть присущее владеющему языком умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели [3, с. 141].

Социолингвистическая компетенция может регулироваться двумя комплексами правил – социокультурными правилами и правилами дискурса. Социально-культурные правила подразумевают национально-культурные особенности социального и речевого поведения носителей языка: обычаи, этикет, социальные стереотипы, культура, а также способы пользования этими знаниями в процессе общения. Следование правилам дискурса помогает обучающемуся использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста. Понятие «дискурс» означает связный текст, сферхфразовое единство, то есть это тексты, порождаемые в результате общения [3, с. 141].

Обучающиеся сталкиваются с трудностями в выражении своих мыслей из-за ограниченного знания иностранного языка. Эта проблема в значительной степени может быть устранена путем повышения их компенсаторной компетенции. Компенсаторная компетенция определяется как *«компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде»* [3, с. 141]. Другими словами, компенсаторная компетенция это способность *«выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передачи информации»* [4, с. 170]. Она рассматривается как важный компонент эффективной коммуникации.

Функции компенсаторной компетенции проявляются во всех компонентах коммуникативной компетенции.

Формирование и развитие компенсаторной компетенции позволяет не только справиться с дефицитом иноязычных языковых средств, но и преодолеть психологические барьеры при общении на неродном языке, влечет формирование психических и познавательных процессов (память, мышление).

В процессе формирования компенсаторной компетенции учащиеся обучаются компенсаторным ходам (*ход – это определенное речевое действие, направленное на достижение конкретной единичной цели*), например, построение вопроса; затем – компенсаторным речевым тактикам (*речевая тактика – это конкретные речевые действия в процессе общения, направленные на осуществление стратегии и достижения коммуникативной цели*); которые в свою очередь, складываются в компенсаторные стратегии, что является «высшем уровнем» формирования компетенции (*коммуникативная стратегия – это комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели*).

Выделяются наиболее значимые компенсаторные стратегии, способствующие обучению экспрессивности и эмоциональности иностранной речи, а именно:

1. *Лингвистические стратегии* служат компенсации языковых и речевых планов продуцирования, с которыми не справляется обучаемый. Лингвистические стратегии включают в себя аппроксимацию, стратегию переноса, аналитическую стратегию.

- *Аппроксимация* (умение употреблять синонимы; умение перефразировать).

- *Перенос* (умение использовать ассоциации; умение применять знания словообразования, умение применять аналогию).

- *Аналитическая стратегия* (умение использовать описание основных и/или особых свойств предмета; умение использовать функциональное описание; умение использовать простые, усеченные фразы; умение использовать комментарий-интерпретацию).

2. *Паралингвистические стратегии* – невербальные средства коммуникации (жесты, мимика, взгляд, интонация, рисунки, тембр и т.п.).

Невербальные средства коммуникации приносят в речь различные смысловые и, в частности, эмоциональные оттенки, выявляют новые смысловые резервы [2, с. 40].

Компенсаторные умения – это способность пользоваться определенными иноязычными языковыми / неязыковыми средствами для компенсации трудностей, возникающих при овладении иностранным языком.

Такие умения формируются и применяются в случае богатого лингвистического опыта студентов и благоприятно сказываются на широте когнитивного репертуара и умения адекватного пользования стратегиями.

Чтобы сформировать компенсаторную компетенцию у учащегося, необходимо на уроке ставить его в ситуации, когда наиболее эффективно

могут активизироваться его речемыслительные механизмы, с помощью вербальных и невербальных средств общения, а именно:

- ситуация непонимания реплики партнера;
- уточнение информации и т.д.

В этом случае подходящими могут считаться упражнения, связанные с жизненными ситуациями (*real-life situations*), аутентичные тексты, звукозаписи и видео. Именно такие задания способны мотивировать учащихся на спонтанность речи и работу со словарем.

Таким образом, компенсаторная компетенция – способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке при помощи вербальных и невербальных средств (стратегий).

Следует отметить, что только при интегрированном подходе формирования у обучающихся компетенций можно говорить о всесторонне развитой личности, освоившей базовый уровень иностранного языка. А в случае с неязыковыми школами ведущей компетенцией выступает компенсаторная, способная помочь школьнику овладеть умениями и навыками иноязычного говорения.

Также данная компетентность необходима в общении, так как она поможет обучающимся оставаться в разговоре, тем самым повышая их уверенность в себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бим И. Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
2. *Крекин С. А.* Компенсаторная компетенция как эффективное средство общения в ходе иноязычного профессионального образования // СПО. 2011. №7. С. 39–41.
3. *Щукин А. Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых курсов. М. : ВК, 2012. 336 с.
4. *Сиразиева Л. М., Фахрутдинова Р. А.* Компенсаторная компетенция школьников в аспекте обучения иноязычному говорению на старшей ступени // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 1 (7). С. 169–172.

Степанова Т. Я.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается компетентностный подход в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку

ку и особая роль коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, коммуникативная направленность, компетенция.

На современном этапе поиска новой парадигмы образования проблемы освоения иностранного языка на всех уровнях учебного процесса приобретают все большую актуальность. Перед высшей школой стоит задача не только обновить содержание обучения, но и ввести новые способы формирования коммуникативной компетенции путем развития составляющих ее компонентов, необходимых будущим специалистам в любой сфере их деятельности.

Согласно Государственным образовательным стандартам системы высшего образования подготовка по иностранному языку является обязательной, ее цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции выпускника, его подготовка к профессиональному общению на иностранном языке в различных ситуациях межкультурной профессиональной коммуникации. Для решения повседневных задач на современном социо-культурном пространстве молодому специалисту необходим такой уровень владения иностранным языком, который был бы достаточным для реализации личных и производственных контактов различного рода, для дальнейшего профессионального роста и саморазвития.

Понятие иноязычной коммуникативной компетенции неоднократно рассматривалось рядом ученых-методистов, и большинство из них полагают, что здесь мы имеем дело с явлением сложным, включающим в себя ряд составляющих. Что касается терминологии, ряд ученых предлагают разграничивать понятия компетентность и компетенция, полагая, что компетентность – понятие более емкое и многогранное, включающее в себя ряд составляющих компонентов (компетенций) [1, с. 87].

Так как общение – это непростой, многоплановый процесс, следовательно, его компонентный состав неоднороден и может быть определен основными компетенциями: лингвистической (языковой), социокультурной, стратегической, дискурсивной, когнитивной. Компетенция как результат учебной деятельности подразумевает комплекс взаимосвязанных знаний, умений и навыков в сочетании с личным опытом учащихся, полученным в процессе выполнения поставленных задач, и эмоциональным отношением к различным видам учебной деятельности и способам ее осуществления [2, с. 60].

Гибкость компетентностного подхода к организации учебного процесса дает возможность внедрить в компетентностно-ориентированную образовательную среду элементы базовых образовательных парадигм (знаниево-ориентированную, личностную, культурологическую) [3, с. 142].

Перед высшей школой сегодня стоит проблема поиска эффективных способов формирования компетенций, входящих в состав иноязычной коммуникативной компетенции. К достаточно эффективным методическим приемам можно отнести проектную деятельность, связанную с кол-

лективным решением поставленных задач, проблемные дискуссии, ролевые игры с моделированием ситуаций профессионального общения.

Формирование коммуникативной компетенции можно представить в виде восхождения на вершину пирамиды, в высшей точке которой находится умение выполнять задачи на продуктивное мышление, а весь процесс движения к этой точке – каждодневное преодоление учебных трудностей для перехода от простого к сложному, от воспроизведения знаний к простым мыслительным действиям (описание), затем к более сложным операциям (аргументация, объяснение), а далее к порождению речевых высказываний.

Эффективность формирования коммуникативной компетенции зависит от правильного выбора стратегии, лежащей в основе процесса обучения. Оптимальная дидактическая стратегия связана с тем, насколько правильно определен набор целевых задач и учитывает ли он логику развития процесса усвоения, то есть важно четко осознавать, каким должен быть набор целевых компетенций на каждом этапе учебного процесса, и как правильно акцентировать приоритетные моменты в их выборе.

Как известно, языковая компетенция как один из основных компонентов коммуникативной компетенции подразумевает знание лексики, грамматики и фонетики иностранного языка, а также умение использовать это знание рецептивно и продуктивно в различных видах речевой деятельности.

Развитие лингвистической (языковой) компетенции требует от преподавателя такого подхода к организации обучения, который дал бы каждому студенту возможность развиваться и раскрываться как творческая личность, понимающая, что ее мировоззрения, чувства, интересы в значительной степени важны на каждом этапе овладения языком. Чтобы непосредственная деятельность студентов выходила на первый план, разумно использовать такую форму, как разработка проектов. Работа над проектом помогает формированию универсальной системы речевых действий учащихся, которые применимы не только для решения определенной учебно-коммуникативной задачи на занятии, но и реальных профессиональных задач на поликультурном пространстве. Важно, чтобы студент чувствовал себя не столько «учащимся», сколько полноценным партнером, от деятельности которого зависит общий успех, в результате чего студент превращается из пассивного слушателя в активного участника коммуникативного взаимодействия, а сам процесс сообщения знаний приобретает форму взаимообусловленного обмена знаниями.

Проектная деятельность как дидактический прием неразрывно связана с развитием навыков работы в команде (team work), а также с методом проблемного обучения, так как проект – это, прежде всего, проблема, требующая разрешения. Этот метод не новый, но эффективность его несомненна, потому что он побуждает студентов активно, творчески, самостоятельно добывать знания.

К системообразующим компонентам проектной деятельности можно

отнести отбор тематики, в котором должны принимать участие не только преподаватели, но и наиболее активные студенты, при этом следует учитывать их интересы, потенциальные возможности, творческие и профессиональные потребности. Важными компонентами являются также организация рабочего места и формирование рабочих команд, внутри которых начинается планирование конкретных направлений реализации проекта, определение роли и задач каждого члена команды, исходя из его индивидуальных языковых способностей и учитывая возможность реализовать субъективную позицию [4, с. 134].

В качестве примера можно привести исследование возможных непредвиденных (аварийных) ситуаций на буровой вышке нефтегазового месторождения и способов их предотвращения. Первый этап работы в команде – поиск информации в различных источниках, включая преподавателей выпускающих кафедр. Затем работа со специальными словарями, проработка найденного аутентичного текстового и видеоматериала, накопление необходимой лексики. Финальный этап – ролевая игра – «производственное совещание», на котором каждая команда сообщает о «происшествии» (остановка бурового оборудования, выброс сопутствующего газа, возгорание на нефтехранилище), обращается к другим командам за помощью и советом, а затем предлагает свои способы решения этой проблемы. Цель этой работы – моделирование реальной производственной ситуации, акцентируя внимание на поведении инженера-нефтяника (бурового мастера или других специалистов), его умении найти решение и управлять командой, а также на готовности каждого члена команды сделать все возможное для поиска путей решения и грамотного обоснования вариантов.

Таким образом, участники проекта оказываются вовлеченными в процесс, где они являются субъектами собственной деятельности, где перед ними стоит задача увидеть и вычленив проблему, сформулировать и организовать изучение и решение того или иного вопроса, применить полученные знания в речевой деятельности.

Деятельностный подход ориентирован как на усвоение знаний, так и на формирование умений и навыков, он помогает преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практикой их применения в речи, делает возможным развитие умений и навыков с деятельностных позиций. Обучающийся, когда он добывает знания, а не получает их готовыми, осознает смысл учебной деятельности. Это содействует результативному развитию собственных деятельностных способностей и общеучебных компетенций. Если каждый последующий этап логически базируется на предыдущих результатах, значит, общая дидактическая стратегия определена верно, и результатом является плавный переход от формирования умений к развитию компетенций столь необходимых будущему специалисту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губа П. С., Михалева Л. В. Таксономия учебных задач как средство управления формированием иноязычной коммуникативной компетентности в неязыковом вузе

// Материалы междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения-XV». Май 2013 г. Пятигорск. С. 86–89.

2. *Ермакова Н. И.* Этапы становления компетентного подхода // Проблемы компетентного подхода в высшем образовании : сб. научн. тр. Калининград : Изд-во РГУ им. И.Канта, 2008. С. 60–68.

3. *Кузнецова Е. М.* Компетентно-ориентированные концепции в современном лингвистическом образовании // Материалы междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения-XV». Май 2013 г. Пятигорск. С. 142–146.

4. *Борисова Л. Е., Лысикова Ю. А.* Реализация компетентного подхода в обучении иностранному языку в условиях бакалавриата // Материалы II Междунар. науч.-практ. Интернет-конференции. Февраль 2017 г. Орел. С. 133–136.

Сулейменова А. Х., Лазаренко И. А.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ТЕНДЕНЦИЙ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНА

*Карагандинский государственный технический
университет, г. Караганда, Казахстан*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы языковой политики в Казахстане, анализируются проблемы взаимодействия и сохранения языков в условиях двуязычия, характеризуется речевое поведение и особенности формирования коммуникативной компетенции билингвов разных возрастных групп, описывается развитие общественных функций родного языка в условиях национально-русского двуязычия и др.

Ключевые слова: билингвизм, коммуникативная компетенция, двуязычная компетенция, дуалингвизм, субординативный, координативный, рецептивный билингвизм, билингвальное образование, двуязычная личность.

Как известно, одним из важных вопросов социолингвистики является дву- и многоязычие. Двуязычие и многоязычие – это наличие и функционирование в пределах одного общества (обычно – государства) двух или нескольких языков. Двуязычие (билингвизм) – гармоничное сочетание функции своего национального языка и языка международного, межнационального общения [1, с. 27]. Как пишет в своей работе «Этнокультурное образование» Ж. Наурызбай, «билингвизм – объективная необходимость в многоязычном обществе, вызываемая потребностями индивида в знании родного и государственного языка» [2, с. 20]. Хасанов Б. Х. считает: «Для личности ее двуязычие – это средство выражения мысли, познания действительности и средство коммуникации в многоязычном обществе: при этом основной его компонент (родной язык) является характерным компонентом национального, другой же компонент (второй язык) – средством познания личностей, представляющих разноязычные национальности и освоение культурных ценностей других народов. Велика роль двуязычия в формировании гармонически развитой личности, для которого

оно – важное средство всестороннего развития и самовыражения в многонациональном обществе» [4, с. 216]. Двухязычие (многоязычие) – это явление социально закономерное и необходимое в многонациональном государстве [5, с. 75].

Около 70% населения Земли владеют, в той или иной степени, двумя или более языками, причем, это наиболее свойственно для регионов, на территории которых проживают люди разных национальностей. Для Казахстана, где существуют государственный казахский и официальный русский языки, также характерно многоязычие. Как показывают статистические данные, по количеству билингвов и даже полилингвов Казахстан опережает другие страны СНГ.

Различаются три основных типа индивидуального двухязычия. При субординативном билингвизме говорящие воспринимают второй язык через призму родного: понятия соотносятся с лексическими единицами родного языка, а последние – с единицами второго языка. При координативном (чистом) билингвизме два языка совершенно автономны, каждому соответствует свой набор понятий, грамматические категории двух языков также независимы. Смешанный билингвизм в идеале подразумевает единый механизм анализа и синтеза речи, а сосуществующие языки различаются лишь на уровне поверхностных структур.

В норме билингвы владеют хотя бы одним языком в полном объеме. Однако возможны случаи, когда общение индивида с носителями его родного языка ограничено, а уровень коммуникативного взаимодействия с носителями языка, доминирующего в языковом сообществе, невысок. В подобной ситуации адекватное знание родного языка утрачивается, а второй язык осваивается в ограниченных пределах. Это явление получило название *полиязычия*.

В настоящее время большое внимание уделяется исследованию общих тенденций современной языковой жизни Казахстана. Основными среди них являются следующие:

- возрождение интереса к национальным языкам и к национальным культурам;
- стремление расширить социальные функции государственного языка в разных сферах общения.

Посредством Домов Дружбы Народов, при которых организованы языковые и культурные центры, наблюдается интерес к народам, населяющим республику, к языкам этих народов [3, с. 173].

К сожалению, в основном, сейчас билингв владеет одним из языков настолько слабо, что его коммуникативные возможности на этом языке весьма ограничены. Если стремиться к формированию идеальной двухязычной/многоязычной личности, которая будет владеть двумя языками достаточно свободно и в зависимости от обстоятельств легко переключаться с языка на язык, то следовало бы внести некоторые инновации в рамках системы школьного образования, включив в нее двухязычное образование, считает профессор Казахского университета международных отношений и

мировых языков, доктор филологических наук М. К. Исаев [6, с. 3]. В результате мы получим высокообразованных билингвов, одинаково свободно владеющих двумя литературными языками. Суть билингвального образования сводится к программе, в которой два языка выступают языками обучения. Цель такого образования – формирование двуязычных личностей, способных свободно осуществлять коммуникативно-деятельностные операции на двух языках во всех без исключения жизненных ситуациях. Владение литературными нормами двух языков означает, вместе с тем, понимание, восприятие и сохранение фундаментальных культурных ценностей двух народов.

По мнению М. К. Исаева, билингвальное образование не обязательно внедрять повсеместно – оно могло бы стать лишь одним из компонентов плюралистической образовательной системы, которая сейчас формируется в Казахстане [6, с. 6].

Введение программы билингвального образования подразумевает учет ряда факторов – лингвистических, социальных, психологических, культурных и т.д., которые приходится учитывать, чтобы принимать адекватные административные и педагогические решения.

- **Лингвистический фактор** включает такие понятия, как природа языка, система и структура Я1 и целевого Я2, сходство и различие контактирующих языков на всех уровнях, объем знаний учащихся в области Я1 и Я2, степень компетентности педагогов-словесников в обоих языках и т.д.

- **Психологический фактор** – это процесс овладения учащимися Я1 и Я2, проблемы, возникающие при использовании индивидом навыков на двух языках, трудности переключения с одного языка на другой, конфликт языков в сознании билингва, условия, способствующие и препятствующие освоению Я2, вопросы мотивации и интеллекта.

- **Социологический и антропологический факторы** связаны с социо-культурологическими проблемами билингвизма. Это ожидания и надежды билингвов, влияние на их поведение социальных факторов, семьи, сверстников, открытость двум культурам, роль языковой ситуации и контекста в пользовании тем или иным языком или их изучении, видение преимуществ владения двумя языками, методы и приемы обучения, возможные в билингвальной среде, и учет их в учебном процессе.

- **Педагогический аспект** подразумевает разработку методики обучения языкам как средству обучения и как учебному предмету, составление четко продуманного учебного плана и расписания занятий, определение способов контроля над процессом обучения, повышение мотивации [6, с. 4].

В билингвальной школе на родной язык и литературу и на второй язык и литературу отводится определенный объем часов. На занятиях ученики приобретают необходимые навыки и умения, усваивают литературные нормы, принятые в обоих языках. Билингвальная программа предусматривает и изучение иностранного языка.

Родной язык – лоно становления полноценного человека с колыбели

через близких людей, через окружающий с младенчества мир природы, мыслей, чувств, настроений. Именно через него наилучшим образом могут раскрыться все способности человека, сформироваться его самосознание. Поэтому русский язык необходимо изучать не вместо родного, а вместе с родным, с опорой на родной язык, в органической связи с ним. Только при таком отношении к родному и русскому языкам возможно гармоничное национально-русское двуязычие [5, с. 75].

Такая форма билингвального образования формирует сбалансированный билингвизм, т.е. двуязычную личность, одинаково свободно осуществляющую коммуникативно-деятельностные акты на двух языках.

Билингвальное образование, которое мы считаем необходимым, дело новое не только для такого полиязычного государства, как Казахстан, но и для всего мира. По сравнению со многими другими странами, где происходит аккультурация личности, в Казахстане оба языка востребованы и полноценно функционируют, обе культуры взаимодействуют, имеет место постоянное сотрудничество разных этносов, следовательно, об аккультурации не может быть и речи.

Следует согласиться с выводом М. К. Исаева о том, что в билингвальной школе ребенок учится общаться на родном языке, будь то Я1 или же Я2, и он постепенно осознает, что его язык востребован, на нем можно выразить самые высокие мысли, самые сокровенные чувства. Билингв утверждается в мысли, что его культура признается всеми, и с нею считаются. Гордость за культурное наследие своего народа способствует его самосовершенствованию и обостряет стремление к реализации всех своих потенциальных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сулейменова Э. Д. О казахстанской лингвистике : к десятилетию независимости Казахстана // Вестник Казахского Национального университета им. Аль-Фараби (серия: филологическая). 2001. № 16. С. 19–30.
2. Наурызбай Ж. Этнокультурное образование // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. 2005. №6. С. 16–22.
3. Кашкимбаев З. Билингвизм как средство формирования культуры межнационального общения нравственного воспитания школьников // Поиск. Гуманитарная наука. 2000. № 4. С. 171–175.
4. Хасанов Б. Х. Языки народов Казахстана и их взаимодействие. Алма-Ата, 1976, С. 216.
5. Закирьянов К. В условиях активного билингвизма // Народное образование. 1998. № 5. С. 74–75.
6. Исаев М. К. Билингвальное образование : вызов времени // Русский язык и литература в казахской школе. 2004. №3. С. 3–6.
7. Минасова К. Р. Двуязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе // Социологические исследования. 2002. №8 (220). С. 49–56.

О НЕОБХОДИМОСТИ УЧЁТА ТРИГЛОСИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения второму иностранному языку, преимущества владения им в условиях поликультурного образования; указывается на явление триглоссии и факторы, влияющие на триглоссную ситуацию; обосновывается необходимость учитывать трилингвизм, как один из основных принципов обучения второму иностранному языку, в целях оптимизации процесса обучения последнему; подчёркивается влияние трансференции и интерференции на изучение немецкого языка после английского; приводятся примеры положительного и отрицательного влияния первого иностранного языка на второй.

Ключевые слова: триглоссия, трилингвизм, трансференция, интерференция, второй иностранный язык, немецкий язык, английский язык.

В настоящее время иностранный язык необходим в различных сферах жизни: для учёбы, работы, путешествий и пр. Знание одного иностранного языка является нормой во всём мире. И таким языком является английский. Именно английский язык изучается, как правило, в качестве первого (единственного) иностранного языка (ИЯ1). Причинами его распространения являются экономическая глобализация, стремительное развитие СМИ и коммуникации и др. Между тем интернационализация общения, базирующаяся на английском языке, ведёт к унификации лингвистического образования, что недопустимо в современном мире. Знание двух, а возможно и трёх, иностранных языков даёт значительное преимущество человеку, ими владеющему, является не только престижным, но и жизненно необходимым, «обеспечивает обществу быстрый выход на передовые позиции научно-технического прогресса, более органическое вхождение в международное образовательное и экономическое пространство» [1, с. 4].

В качестве второго иностранного языка (ИЯ2) на 1-ом месте называют немецкий, затем следуют французский, испанский, китайский и арабский языки.

Введение второго иностранного языка в программы обучения делает образование многоязычным и поликультурным. Три языка (родной язык, ИЯ1 и ИЯ2) образуют специфическое лингвистическое явление – триглоссию или трилингвизм. Это означает, что к факторам, влияющим на усвоение иностранного языка, помимо нейрофизиологических (врождённая способность усваивать язык), внешних (окружение), эмоциональных (мотивация и пр.), когнитивных (знание своего типа обучающегося, учебных стратегий и пр.) и уже имеющихся лингвистических (родной язык и опыт в его изучении) прибавляется ещё один – первый иностранный язык и опыт в изучении этого языка [4, с. 28]. Тот, кто изучает несколько иностранных

языков, неоднократно замечал, что языки в его сознании не существуют изолированно, а тесно взаимосвязаны между собой и по-разному влияют друг на друга.

В каждом конкретном случае, в каждой конкретной группе обучающихся триглоссная ситуация будет своеобразной. Она зависит от разных факторов. От языковой биографии обучающихся, т. е. от того какие языки и в какой последовательности они изучали. А так же от того, какие языки образуют трилингвизм, являются ли они родственными или принадлежат к разным языковым семьям. Так, родственные языки будут создавать больше возможностей для трансференции (положительного переноса). В то же время возникает и угроза интерференции (отрицательного переноса) в случае наличия сходных, например, по способу образования, и различных по употреблению явлений.

Рассмотрим триглоссную ситуацию, образуемую русским (РЯ), английским (ИЯ1) и немецким (ИЯ2) языками.

Поскольку английский и немецкий языки принадлежат к одной языковой группе, у них наблюдаются сходства во всех аспектах языковой системы: в фонетике, лексике, грамматике. Это создаёт благоприятную почву для трансференции.

На уровне фонетики, например, изучающие немецкий язык уже знают о том, что ударение или долгота гласного могут быть смыслообразительными.

В области орфографии при сравнении английского и немецкого языков можно увидеть множество примеров переноса. При написании большого количества слов орфография в обоих языках различается минимально. Существуют соответствия в англо-немецких парах. Так, в тех случаях, когда в английском языке пишется “pp”, в немецком – “pf”, “ff” (apple – Apfel, hope – hoffen). Есть и другие регулярные соответствия [2].

Морфология является той частью грамматики, откуда довольно сложно делать межязыковой перенос. Тем не менее изучение английского языка как ИЯ1 позволяет нам осуществить его из-за родства языков. Так, например, усвоение такого явления как определённый и неопределённый артикли в немецком языке облегчается тем, что подобное явление существует и в английском.

На сходство двух языков можно опираться и при объяснении образования временных форм в немецком языке:

- Präsens. Формальная похожесть форм (ich gehe – I go).
- Futur I. Оба языка используют вспомогательный глагол и инфинитив.
- Perfekt (er hat getan – he has done). Внешнее сходство формы образования.
- Präteritum (er wollte – he wanted).
- Plusquamperfekt (er hatte getan – he had done).

Сходства наблюдаются и в синтаксисе. Например, в построении по-

будительных предложений, простых вопросов с вопросительным словом, сложносочинённых предложений с союзами «и», «но», «или».

В области лексики при сравнении английского и немецкого языков обнаружено более 600 пар слов сходных и по правописанию (произношению), и по значению. Как правило, эти слова обозначают элементарные понятия, например, части тела, название месяцев и др.

Тем не менее, во всех вышеперечисленных сферах возможен не только положительный перенос, но и отрицательный, т. е. интерференция. Элементы и структуры одного иностранного языка (слова, окончания, элементы произношения, правописание и т.д.) заменяются элементами и структурами другого иностранного языка. При этом обучающийся часто не замечает этого.

Например, в немецком языке звонкие согласные на конце слова после звонких согласных или гласных произносятся по аналогии с английским языком звонко, вместо оглушения.

Примерами интерференции в орфографии являются: опущение умлаутов (**amüsiert* – *amused* – *amüsiert*), различное употребление двойных согласных (**kontrolieren* – *control* – *kontrollieren*), правописание фонемы /sch/ (**Shuh* – *shoe* – *Schuh*) и др.

В грамматике так же можно найти примеры интерференции. В английском языке образование сравнительной степени происходит с помощью слова *more*, а в немецком – с помощью суффикса *-er* (*more interesting* – **mehr interessant* – *interessanter*). При внешнем сходстве временных форм их употребление в большинстве случаев различается.

Существует целый пласт слов (так называемые «ложные друзья переводчика»), которые пишутся или произносятся в обоих языках одинаково, при этом имеют абсолютно разное значение (*bekommen* – *become*, *spenden* – *spend*, *Gift* – *gift*, *Kollege* – *college*, *Mappe* – *map*, *Art* – *art*, *Note* – *note*, *Rente* – *rent* и др.).

В данном случае, мы сделали акцент на сравнении двух иностранных языков. Тем не менее, в процессе изучения иностранного языка обучающиеся так или иначе мысленно обращаются к родному (русскому) языку, если они замечают, что тот или иной изучаемый феномен ИЯ2 имеет сходства с родным языком. Эти сходства могут быть как настоящими, так и ложными. В любом случае привлечение родного языка обучающимися расширяет возможности сравнения изучаемого ИЯ2 с другими языками и делает процесс его изучения более осознанным.

Сравнение РЯ, ИЯ1 и ИЯ2 показывает, что английский и немецкий языки имеют больше сходств нежели русский и немецкий. Тем не менее, и в РЯ есть феномены, сходные с таковыми в немецком языке. Это слова-интернационализмы, наличие сходных грамматических категорий (род существительных, склонение существительных и прилагательных) и пр.

При обучении ИЯ2, особенно на начальном этапе, важно развивать осознание того, что многие элементы из других языков (РЯ и ИЯ1), которые обучающиеся уже знают, могут быть полезны при изучении ИЯ2. При

этом необходимо осознавать не только сходства, но и различия трёх языков. Всё это говорит о том, что на занятиях по иностранному языку учителю / преподавателю с целью профилактики интерференции и обеспечения положительного переноса необходимо специально акцентировать внимание обучающихся как на первых, так и на вторых, побуждать к осознанному сравнению всех трёх языков.

Подводя итог, подчеркнём, что при обучении ИЯ2 преподавателю следует учитывать следующие факторы: 1) учащиеся уже имеют определенные лингвистические знания, полученные на занятиях по РЯ и ИЯ1; 2) они обладают определённым репертуаром стратегий изучения иностранного языка (стратегии работы с текстами, запоминания лексики, работы со словарём, ведения записей, работы над грамматикой, над устной и письменной речью и др.); 3) каждый ученик обладает свойственными ему особенностями (мотивацией, стилем учения), что необходимо не упустить в процессе изучения и ИЯ2 [3, с. 36].

Таким образом в учебном процессе реализуются сразу несколько основных принципов обучения ИЯ2: принцип когнитивно-интеллектуальной направленности процесса обучения, рационального сочетания сознательного и бессознательного, учёта искусственного субординативного трилингвизма, учёта лингвистического и учебного опыта обучающихся в обучении второму иностранному языку [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барышников Н. В.* Методика обучения второму иностранному языку в школе. М. : Просвещение, 2003. 159 с.
2. *Терновых Т. Ю., Филиппова Л. Б.* *Beginnen wir mit Deutsch!* : учебное пособие для студентов языковых факультетов, изучающих немецкий язык как второй иностранный после английского и французского языков (1-ый год обучения). Орел, 2009. 184 с.
3. *Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U., Erlenwein, S.* *Deutsch als zweite Fremdsprache.* Fernstudieneinheit 26. Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 2009. 176 S.
4. *Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U., Erlenwein, S.* *Deutsch im Kontext anderer Sprachen.* Tertiärsprachendidaktik : Deutsch nach Englisch: Erprobungsfassung. Langenscheidt, 2003. 181 S.

Ulzhabayeva A. G., Sadyrbayeva A. Z.

CLASSIFICATION OF THE CONCEPT “PEDAGOGICAL CONDITIONS”

*Карагандинский государственный университет
им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан*

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «педагогические условия». На основе сравнительного анализа нескольких сторон понятия «условия», определяется понятие «педагогические условия» и проявляются

его основные характерные черты. «Педагогические условия» в статье анализируются в качестве компонента педагогической системы; они отражают экзогенные возможности, влияющие на личности, повышая ее успешное функционирование. Рассмотрены различные группы условий, обеспечивающих эффективное функционирование педагогической системы. Раскрыты своеобразные свойства трех групп «педагогических условий» (организационно-педагогических, психолого-педагогической, дидактической).

Ключевые слова: педагогические условия, организационно-педагогические условия, психолого-педагогические условия, дидактические условия.

Philosophically, the category of “condition” is one of the leading along with, as a person, activity, matter, etc. “Condition” is regarded as a category that expresses the ratio of the object to its surrounding phenomena, which without this subject can not exist, develop.

In modern educational research related to the problems of improving the functioning education system, increasing the efficiency of the educational process, one of the aspects of greatest interest is the identification, justification and verification of pedagogical conditions for the success of activities.

Here is analysis of the main characteristics and features of the concept “condition” in various aspects of the phenomenon.

In referential literature “condition” is understood as:

- 1) The fact that something depends on;
- 2) the rules that set out in any area of life activities;
- 3) setting in which something occurs [1, p. 588].

In psychology, the concept of the test is usually presented in the context of mental development and revealed through the combination of internal and external factors that determine human psychological development, accelerating or retarding it, influencing to the development process, its dynamics and outcomes.

Teachers occupy a similar position with psychologists, considering the condition as a set of variable, natural, social, external and internal influences that affect the physical, moral and mental development of a person, his behavior, education and training, the formation of personality (V. M. Polonsky) [2, p. 36].

Thus, the results of a comprehensive analysis allow us to conclude that the term “condition” is the general scientific, and its essence in the pedagogical aspect can be characterized by several provisions:

1. condition is a set of complex, circumstances any facilities, etc.;
2. labeled set of complex on development, education and training of human rights;
3. the effect of conditions can accelerate or decelerate the development processes, education and training, as well as work on their dynamics and outcomes.

Researchers like V. I. Andreev, M. Y. Duranov, T. A. Ilina, Zh. K. Konarzhevski, A. J. Nain, V. I. Smirnov, V. A. Slastenin, N. M. Yakovlev and others interpreted the term “pedagogical conditions” ambiguously.

V. I. Andreev defines “pedagogical conditions” as a result of the purposeful selection and application of elements of content, methods, techniques, organizational forms of education to achieve their goals.

M. Y. Duranov said that pedagogical conditions is the circumstances under which implemented factors [3, p. 55].

A. J. Nain treats pedagogical conditions as a set of objective possibilities of content, forms, methods, pedagogical methods and material spatial environment, aimed to solve goals.

The concept “pedagogical condition” in relation to development of creative abilities in psychological and pedagogical literature, as the researchers note, is widely considered – from the presence of natural instincts to foreign cultural environment. In this regard, V. I. Andreev said that “... in the study and development should be based on methodological principle of systematic, comprehensive and holistic determination of development of creative abilities, depending on the natural, social, and pedagogical factors and conditions for the development of personality” [4, p. 29].

Generalization of the results of numerous scientific and educational research show that the theory and practice of pedagogy can find such variety of pedagogical conditions as organizational and pedagogical (V. A. Belikov, Y. I. Kozyreva, S. N. Pavlov, A. V. Sverchkov etc.), psychological and pedagogical (N. V. Zhuravskaya, A. V. Kruglov, A. V. Lysenko, A. O. Malyhin etc.), didactic conditions (M. V. Rutkovskaya etc.) and etc. Let us turn to a more detailed description of each group of conditions [5, p. 102].

The first group of selected conditions constitute the **organizational pedagogical conditions**. This kind of pedagogical conditions considered by scientists, as a set of any of the features, providing successful solution of educational problems:

- a set of objective possibilities, providing successful problem solving (Y. I. Kozyrev);

- a set of features of content, forms, methods, holistic educational process aimed at achieving the objectives of educational activities (V. A. Belikov).

The second kind of pedagogical conditions are **psycho-pedagogical conditions** (N. V. Zhuravska, A. V. Kruglov, A. V. Lysenko, A. O. Malyhin etc.) [6, p. 15].

Generalizing materials of several studies, we found that psycho-pedagogical conditions are considered by scientists as the conditions that are designed to provide specific educational measure of impact on personal development subjects or objects of the pedagogical process (teachers or students), entailing increase of the efficiency of the educational process.

In studies of the problems of modern pedagogy specifically covers the didactic conditions, which are defined as “the existence of such circumstances, assumptions that, first, takes into account existing learning environment, and secondly, a method of converting these conditions in the direction of learning objectives, and thirdly certain way of selected elements are arranged and used content, methods (techniques) and organizational forms of education based on the

principles of optimization”, that is didactic conditions act as a result of the purposeful selection, design and implementation of elements of content, methods (techniques), as well as organizational forms of training to achieve didactic purposes.

To summarize the results we should focus on the positions that are important for our research:

- synthesis of complex analysis allows us to assume that the term “condition” is the general scientific and represents a collection of causes, circumstances, any objects that affect the functioning and development of any object (including educational systems, integrated pedagogical process);

- pedagogical conditions, addressed as one of the components of the pedagogical system, reflect the combination of capabilities and educational material spatial environment, affecting the personal and procedural aspects of the system, and ensure its effective functioning and development;

- based on the analysis of numerous scientific and educational research, we found that researchers have identified different types of pedagogical conditions for the operation and development of an effective educational system, among which the most frequent organizational, educational, psychological and pedagogical, didactic conditions;

- organizational and pedagogical conditions represent a set of features specifically designed content, forms, methods, holistic educational process (measures of impact), the underlying management operation and development of the procedural aspect of the pedagogical system (integrated pedagogical process);

- psycho-pedagogical conditions is the set purposefully designed interrelated and interdependent capabilities and educational material spatial environment (measures of impact) aimed at developing the personal aspect of the pedagogical system (conversion of the specific characteristics of the individual);

- didactic conditions act as a result of the purposeful selection, design and implementation of elements of content, methods (techniques), as well as organizational forms of training to achieve didactic purposes. Identifying conditions for the operation and development of educational system, a holistic educational process is one of the important tasks of educational research, the successful solution of which, as a rule, compose a novelty of scientific research and determines its practical value.

REFERENCES

1. *Ozhegov S. I.* Russian dictionary : approx. 53000 words; under society. prof. L.I. Skvortsov. 24th ed., Rev. Moscow : OOO “Publisher Onyx “LLC” Publishing World and Education”, 2007. 640 p.
2. *Polonsky V. M.* Dictionary of education and pedagogy. M. : Higher. wk. 2004. 512 p.
3. *Zaretsky V. K., Kovaleva N. B.* Introduction to Psychology Scientific and Technical Creativity // Improvement of creative activity in the creation of new technology solutions. 1987. 88 p.
4. *Babanskii J. K.* Optimization of the educational process : Methodical bases. 1982. 192 p.
5. *Lysenko A. V.* Psycho-pedagogical conditions of formation of professional value

orientations of the future teacher of music: dis. candidate. ped. science. Maikop, 2005. 203 p.

6. *Malyhin A. O.* Educating moral consciousness pupils of 5-7 classes on labor training lessons : Author. dis. candidate. ped. Science / Nat. ped. Univ. M.P. Drahomanova . Kiev, 2000. 20 p.

Шамсутдинова А. Р.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ФРАНЦУЗСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма, г. Казань, Россия*

Аннотация. Статья посвящена особенностям преподавания иностранных языков во Франции, где неотъемлемым компонентом формирования коммуникативной компетенции студентов является применение интерактивных форм обучения на занятиях. Показано, что повышению эффективности обучения способствует применение компьютерных технологий, что обеспечивает усвоение каждым студентом нового материала в своем ритме.

Ключевые слова: инновации, интерактивные формы, коммуникативная компетенция, коллективная работа в минигруппах.

Вопросы, связанные с эффективным обучением, интересуют педагогов всего мира, которые делятся результатами своих исследований на конференциях, семинарах, а также в научных изданиях. Целью статьи является изучение опыта французских коллег, которые занимаются внедрением интерактивных форм в процесс преподавания иностранных языков, а также анализом факторов, тормозящих этот педагогический процесс.

Иностранный язык представляет собой инструмент, необходимый для коммуникации, таким образом, одной из целей обучения любому иностранному языку является формирование у студентов коммуникативной компетенции, позволяющей общение в бытовых ситуациях. Обучение иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого задания и приемы, является отличительной особенностью занятий по иностранному языку. Иноязычная компетенция подразумевает овладение знаниями о культуре и системе изучаемого языка, которое реализуется посредством формирования речевых и языковых навыков оперирования профессиональной лексикой, проявляющегося в продуцировании самостоятельного устного и письменного высказывания и позволяющего обучающимся адекватно понимать и участвовать в общении с носителями языка. Для того, чтобы добиться поставленной задачи, важно сочетать традиционные и инновационные методы обучения, опираясь на принципы коммуникативного общения.

Актуальность данного исследования определяется тенденцией к интеграции в образовательной сфере России зарубежного опыта по примене-

нию современных педагогических методов, увеличивающих результативность учебного процесса.

Во Франции с 2010 года Министерство Образования ежегодно организует «Дни инновации», во время которых на сайт выкладываются сотни проектов, участвующих в конкурсе. Также во Франции ежегодно проводится «Форум преподавателей, работающих по инновационным образовательным программам» [2].

Однако на сегодняшний день не все преподаватели положительно относятся к инновационным идеям в обучении, поскольку они не знакомы с подобными методами; некоторые полагают, что при этом существует риск регресса. Таким образом, возникает необходимость в организации перманентной работы с преподавателями в виде регулярного повышения квалификации на специализированных курсах.

С точки зрения французского педагога Ж. Астольфи, в спорте, в искусстве, и во многих других областях ошибки считаются нормальным условием на пути к прогрессу [1]. Необходимо признать существующие ошибки в преподавательской деятельности для того, чтобы сделать систему более эффективной. Помимо ошибок, связанных с невнимательностью или отсутствием интереса к работе, автор называет следующие возможные недостатки в деятельности преподавателя: отсутствие умения объяснить задание, перегрузка одним видом деятельности, нелогичное или непонятное изложение материала дисциплины, неверное понимание образа идеального ученика, студента (главным, с точки зрения некоторых педагогов, является хорошее поведение учащегося, а не развитие его умственных способностей).

Необходимо установить связь между целями обучения и методами преподавания с тем, чтобы выбрать наиболее эффективные формы работы преподавателя со студентами [3, с. 57]. В настоящее время как государственные, так и частные университеты широко используют в процессе обучения иностранным языкам аудитории, оснащенные современным мультимедийным оборудованием. Таким образом, больше не возникает вопроса о том, использовать ли компьютер на занятии. Главным на данном этапе развития технологии является необходимость в совершенствовании существующих компьютерных программ по педагогической дидактике, а также разработка новых методик в преподавании иностранных языков с помощью компьютера.

Невозможно требовать постоянной концентрации внимания студентов на протяжении всего занятия, в связи с чем возникает необходимость в частой смене деятельности. Наряду с традиционными лексическими, грамматическими упражнениями, заданиями для аудирования, содержащимися в учебниках и учебных пособиях, представляется уместным развитие коммуникационных навыков с помощью интернет-сайтов.

По утверждению К. Пюрена, в процессе преподавания языка компьютер позволяет преподавателю самостоятельно выбирать те методики, которые идеально подойдут именно для конкретной группы студентов, учи-

тивная их уровень владения языком, способности и т.д. [4, с. 15].

Работа в мультимедийном кабинете, проведение занятий в интерактивной форме повышают эффективность изучения иностранного языка. Изучая новую информацию за компьютером, студенты с помощью упражнений запоминают лексику в своем ритме, удобном для усвоения материала. Преподаватель в диалогической форме индивидуально опрашивает обучающихся с целью выявить и исправить их ошибки в произношении.

Применение шестигранного кубика позволяет не только рассмотреть тему или ситуацию со всеми деталями, но и вовлечь в коммуникационную деятельность каждого студента. Эта методика состоит из нескольких этапов: нанести на грани кубика слова *описать, сравнить, проанализировать, провести ассоциации, применить, аргументировать*, разделить группу студентов на шесть команд, объявить обсуждаемую тему. Каждая команда работает в одном из следующих направлений: описать цвет, форму, размер и т.д.; найти отличительные и схожие черты; подумать над тем, из каких материалов сделана вещь или из чего состоит, для чего применяется (привести аргументы «за» и «против»).

К интерактивным формам обучения иностранным языкам можно отнести формирование мини групп для устного обсуждения темы. Преподаватель задает конкретный вопрос, контролирует проведение дискуссии в группах, после чего студенты формулируют свои ответы, опираясь на аргументы.

Рассмотрим другие варианты интерактивной формы преподавания иностранных языков, предлагаемые французскими педагогами [2].

- «Подумать – сравнить – ответить». Преподаватель объявляет вопрос студентам, каждый из них думает в течение десяти секунд, после чего обсуждает свой ответ с соседом. Один представитель из пары студентов представляет аргументированный ответ своей группы.

- «Входной билет». Войдя в аудиторию, студенты пишут вопросы, ответы на которые не были даны на прошлом занятии, а также их пожелания по изучению какой-либо темы. Анализ вопросов и ответы на них происходят в течение занятия.

- «Билет для выхода». За некоторое время до конца занятия студенты пишут самое главное, что они извлекли для себя из изученного материала, а также вопросы, оставшиеся без ответа на занятии.

- Викторина. Преподавателю необходимо подготовить вопросы с четырьмя вариантами ответов. Всем студентам раздаются карточки с вариантами а), б), в), г). После озвучивания преподавателем вопроса студенты поднимают карточки с вариантом ответа. В случае необходимости происходит анализ ответов, обсуждение вариантов.

- «Вопрос-ответ». В начале занятия все студенты записывают перечень вопросов, на которые их наталкивает заданная тема. В конце занятия обучающиеся проверяют, все ли вопросы нашли ответы.

- «Аквариум». Преподаватель выбирает от пяти до десяти студентов,

которым предлагается к следующему занятию подготовиться к дискуссии или разыграть ситуацию. Таким образом, остальные студенты являются зрителями того, что происходит «в аквариуме». После завершения мероприятия зрители кратко излагают увиденное и услышанное.

- «Профсоюзы». Группа делится на подгруппы по три-четыре человека, каждой из которых предоставляется несколько вопросов, а также интернет-ссылки, содержащие информацию по этим вопросам. После самостоятельного изучения студентами нового материала, преподаватель организует обсуждение вопросов в определенные моменты занятия.

Во время подготовки к занятиям, включающим интерактивные формы обучения, преподаватель планирует индивидуальную или коллективную работу студентов, решает вопрос о разделении проекта на несколько этапов, а также о том, оставить ли состав мини групп таким же в следующий раз. При планировании данного процесса в задачи педагога входит распределение всего времени занятия по определенным этапам, организация «круглого стола», принятие решения о том, в какой момент урока ввести интерактивные методы.

Таким образом, на основании проведенного исследования необходимо отметить, что интерактивные формы, применяемые в преподавании иностранных языков во Франции, основываются на самостоятельной работе студентов в небольших группах, целью которой является совместное обсуждение вопросов. Результативность учебного процесса повышается благодаря применению мультимедийного оборудования, которое обеспечивает усвоение материала студентами в индивидуальном порядке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Astolfi J.-P.* L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, 1997 [Электронный ресурс]. Режим доступа : www.vousnousils.fr/2004/04/30/hors-serie-recherche-appliquee-2105-questions-a-jean-pierre-astolfi-lerreur-source-apprentissage-246821.
2. *Pellaud F., Heinzen S.* Innover pour mieux penser // L'école qui avance. L'innovation en éducation. Dossier thématique. Mai 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа : www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_innovation_final.pdf.
3. *Prégent R., Bernard H., Kozantis A.* Enseigner à l'Université dans une approche programme. Montreal : Presses internationales polytechniques, 2009.
4. *Puren Ch.* Éclectisme et complexité. *Cahiers pédagogiques*. «Le FLE, une langue vivante», n 360, 1998. P. 15.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ С ПОЗИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

*Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, Россия*

Аннотация. В статье представлены суждения и выводы российских и зарубежных исследователей по проблеме иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматриваются различные подходы ученых к определению коммуникативной компетенции и ее структурных компонентов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), компоненты ИКК: языковая, лингвистическая, речевая, социокультурная, социолингвистическая, прагматическая, дискурсивная, стратегическая; иноязычное общение.

Современное общество ждет от выпускников вузов мыслящих, инициативных, деятельных, творческих, эрудированных специалистов с прочными знаниями. Вузы, в условиях модернизации системы образования стараются найти пути, позволяющие выполнить этот заказ общества.

При традиционном способе обучения иностранному языку преподаватель часто ставит обучающегося в положение лица, которому извне (со стороны) передается информация, при котором педагог искусственно «сдерживает» познавательную-образовательную активность студента, чем наносит вред в его интеллектуальном, нравственном, педагогическом развитии.

Содержательная основа массовой компьютеризации образования, безусловно, связана с тем, что современный компьютер представляет собой продуктивное средство совершенствования умственного труда, является более емким, обширным и существенным в любом его проявлении. Это подразумевает обучение контакту, общению и развитию способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета.

Формирование мотивации обучения иностранному языку в вузе можно назвать одной из главных и ключевых задач современной педагогики, делом общественной важности, которая вызвана обновлением содержания и сущности обучения, постановкой задач по развитию у обучающихся приемов и способов самостоятельного получения знаний и познавательной заинтересованности, формирования профессиональных и социальных компетентностей, активной жизненной позиции.

Основной целью обучения иностранному языку по-прежнему остается формирование у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. стремление осуществлять и реализовывать иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Государственный стандарт высшего профессионального образования

от 31.01.2005 № 713 пед/сп с изменениями 2014 года по специальности «Иностранный язык» предусматривает включение в программу обучения помимо требований к владению обучающимся грамматическими, лексическими, произносительными знаниями и навыками, также умения пользоваться ими в различных ситуациях общения, в связи с чем, студентам необходимо владеть социокультурной компетенцией, культурологическим аспектом, а также обучение в диалоге культур [3].

Таким образом, сегодня приоритетным является воспитание и развитие обучающихся средствами иностранного языка.

Для дальнейшего логического рассуждения, рассмотрим понятие: «Иноязычная коммуникативная компетенция» и ее виды с различных точек зрения, описанных в отечественной и зарубежной литературе с целью выявления ее специфических особенностей в процессе обучения иностранному языку.

Само значение «коммуникативная компетенция» в научной литературе отличается многозначностью и это усложняет возможность теоретических обобщений и выводов в этой области.

Н. Хомский ввел термин «языковая компетенция», которую в широком смысле слова определял «как систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается... во взаимодействии с другими факторами ... и определяет виды поведения» [11, с. 15].

Понятие «коммуникативной компетенции» в западной литературе было введено Д. Хаймсом, который определял ее, как то, что следует знать говорящему, для реализации и исполнения коммуникации в культурно значимых обстоятельствах [9, с. 72].

Хаймс Д. одним из первых убедительно показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [15].

В иноязычную коммуникативную компетенцию (ИКК) он включает четыре компетенции: лингвистическую (правила языка); социально-лингвистическую (правила диалектной речи); дискурсивную (правила построения смыслового высказывания); стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником) [5].

Иноязычная коммуникативная компетенция имеет непростую многокомпонентную структуру. Следует отметить, что согласно модели, предложенной в документе Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция» (1997), коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического (*linguistic component – lexical, phonological, syntactical knowledge and skills*); социолингвистического (*sociolinguistic component*); и прагматического (*pragmatic component – knowledge, existencial competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation*) [14].

По мнению М. Кэналя и М. Свейна, коммуникативная компетенция, касается как знания, так и навыка в «реальном общении». Функциональный подход к языку позволил ученым включить в компонентный состав

коммуникативной компетенции: грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую компетенции [16].

Иная модель иноязычной коммуникативной компетенции, предложенная лингводидактом П. Дуайе, включает следующие компоненты: компетенция в говорении (лексическая, грамматическая, произносительная); компетенция в письме (лексическая, грамматическая, орфографическая); компетенция в аудировании (различение звучащих знаков, грамматическая и лексическая); компетенция в чтении (различение графических знаков, грамматическая и лексическая) [6, с. 176].

На наш взгляд, наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л. Бахману, используя термин «коммуникативное языковое умение» (*communicative language activity*), он формирует следующие ключевые компетенции:

- языковая/лингвистическая (говорить на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- дискурсная (связанность/*cohesion*, организация/*pattern* речи, логичность/*coherence*);
- прагматическая (умение передать коммуникативное содержание/*message* в соответствии с социальным контекстом);
- разговорная/*fluency* (умение говорить связно, в естественном темпе, без напряжения и затяжных пауз для поиска языковых форм);
- социально-лингвистическая (умение выбирать языковые формы);
- стратегическая (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);
- речемыслительная/*cognitive* (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования) [13].

Своеобразную модель коммуникативной компетенции, в виде «перевернутой пирамиды», предлагает С. Савиньон. Основание пирамиды модели показывает, как через практику и опыт, в возрастающем круге коммуникативных контекстов и событий, изучающий язык, раз за разом расширяет свою коммуникативную компетенцию, включающую в себя: грамматическую, дискурсивную, стратегическую и социокультурную компоненты, которыми являются грани пирамиды [17].

А. Холлидей определяет коммуникативную компетенцию как внутреннюю готовность и способность к речевому общению [10, с. 54].

Р. П. Мильруд включает в состав коммуникативной компетенции четыре основных компонента: грамматический (знание грамматики, лексики и фонетики); прагматический (знание того, что сказать в определенной ситуации); стратегический (знание, как говорить в различных обстоятельствах); социокультурный (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т. д.) [7, с. 33].

Коммуникативная компетенция, по мнению И. А. Зимней, это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта

коммуникативной деятельности общения» [4, с. 37].

А. В. Хуторской относит к коммуникативной компетенции знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями [12]

А. А. Миролубов отмечает, что при изучении иностранного языка компетенция характеризует определённый уровень владения языком и включает взаимосвязанные компетенции: языковую (лингвистическую), речевую, коммуникативную, прагматическую и др. С этих позиций понятие «компетенция» ориентирует на формирование способности изучающему иностранный язык осуществлять реальное общение, а также на получение практического результата этого общения [8, с. 19].

И. Л. Бим отмечает, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции является интегративной целью на всех этапах обучения иностранным языкам [1, с. 88].

В настоящее время высшая школа ставит задачу не только кардинально изменить содержание обучения иностранным языкам, но и ввести новые способы и приемы по формированию коммуникативной компетенции будущих специалистов. При выборе подходов развития коммуникативной компетенции студентов, учитывается соответствие форм и методов учебной работы поставленным целям формирования компетентного специалиста [2].

Анализируя определения понятия «коммуникативная компетенция», а также ее компонентного состава позволил автору данной статьи придерживаться позиции Вана Эка, который включает в иноязычную коммуникативную компетенцию шесть компонентов: лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный [18].

Данные компоненты, на наш взгляд, наиболее полно отражают содержание иноязычной коммуникативной компетенции и соответствуют целям обучения иностранному языку в языковом вузе. Эффективность и результативность работы по формированию иноязычной компетенции определяется уровнем сформированности у студента перечисленных компонентов и рассматривается нами как готовность и способность будущего специалиста вступить в иноязычное общение на межкультурном уровне.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что проблеме иноязычной коммуникативной компетенции и выделению ее структурных составляющих уделяется специалистами особое внимание.

Исследуя работы, посвященные рассматриваемой теме, мы пришли к выводу, что теорий и вариантов о составе коммуникативной компетенции достаточно много. Учеными признается многокомпонентность структуры коммуникативной компетенции, хотя их представления о ней могут существенно отличаться.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бим И. Л.* Обязательный минимум содержания основных образовательных программ [Текст]. М., 1999.
2. *Бушуева М. А.* О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Материалы междунар. науч.-практ. конф., ч. 1. Пермь, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://avkrasn.ru/article-996.html>
3. *Государственный стандарт высшего профессионального образования* Министерства образования и науки РФ от 31.01.2005 № 713 пед/сп с изменениями 2014 г. по специальности «Иностранный язык». Москва, 2005.
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. *Красильникова Е. В.* Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Сборник статей. – Пермь, 2009 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://avkrasn.ru/article-996.html>
6. *Мазо М. В.* Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2000. 198 с.
7. *Мильруд Р. П.* Компетентность в изучении языка [Текст] // Иностранный язык в школе. 2004. № 7. С. 30–36.
8. *Миролюбов А. А.* Методика обучения иностранному языку : традиции и современность [Текст] // Обнинск : Титул, 2010. 464 с.
9. *Настольная книга преподавателя иностранного языка.* Справочное пособие, 4-е изд., стер. Минск : «Высшая школа», 1998. С. 70–82.
10. *Невирко Л. И.* Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка [Текст] // Педагогика развития : становление компетентности и результаты образования в различных подходах : материалы X науч.-практ. конф. Красноярск, 2003. С. 51–58.
11. *Хомский Н.* Язык и мышление. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с.
12. *Хуторской А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
13. *Bachman, L.* Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p.
14. *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 Strsburg, 1997.
15. *Hymes, D.* On Communicative Competence ; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). New York : Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
16. *Keen, K.* Competence : What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels : IBM Education Center, 1992. P. 111–122.
17. *Savignon, S. J.* Communicative Competence : Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. 2nd ed. New York : McGraw-Hill, 1997. 272 p.
18. *J. A. Van Ek.* Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Гордеева Н. Г., Зейнутдинова Э. Ш.

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ И ТРЕБОВАНИЯ К ПРОВЕДЕНИЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена игровой деятельности, ее значимости при проведении уроков иностранного языка с младшими школьниками, требованиям, предъявляемым к использованию различных игровых методов, которые помогают повысить мотивацию детей младшего школьного возраста к изучению данного предмета. В ней детально рассматриваются педагогические и психологические условия проведения игр с младшими школьниками, так как в методике преподавания иностранным языкам не существует универсальной игры, которая подходила бы по всем параметрам для всех возрастных категорий учеников, а игра представляет собой четко спланированную деятельность, которая требует от ребенка умственной и эмоциональной работы.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, речевые навыки и умения, учебный процесс, урок.

Использование разнообразных нестандартных приемов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, поддержанию интереса и активности учащихся. Именно поэтому все чаще на занятиях предпочтение отдается так называемым активным методам обучения. Одним из таких методов является игра.

Для проведения игр с младшими школьниками на уроках иностранного языка необходимы конкретные условия, которые должны соответствовать некоторым требованиям [1].

Педагогические требования сводятся к тому, что применяя игру как форму обучения, преподаватель должен быть, уверен в целесообразности ее использования, должен определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса. Учебные игры должны составлять структуру, предполагающую их определенную последовательность и постепенное усложнение. При этом необходимо учитывать особенности группы и ее членов. Всякая учебная группа должна решать конкретную задачу, соответствующую уровню ее участников. Преподаватель формирует цели и задачи игры, ее содержание и ход. Участники игры должны быть обеспечены методиче-

скими материалами: игровыми заданиями, инструкциями, учебными материалами, документацией, реквизитом и т.п. Педагогические требования подразумевают выявление оптимальных условий введения игры в учебный процесс.

Психологические требования заключаются в том, что любая игра, используемая на уроке, должна обладать релевантностью и иметь личный смысл и важность для каждого из учеников. Так же, как и любая физическая активность, игровая деятельность на каждом уроке иностранного языка должна обладать мотивацией, направлять детей, а обучающиеся должны ощущать потребность в ней. Также главная роль отдается психологической и интеллектуальной готовности учащегося к участию в игре. Сама атмосфера игры тоже очень важна. Основная ее цель – создание радостного настроения, привлечение учеников к игре, расположение к коммуникации в атмосфере дружелюбия, взаимопонимания и сотрудничества. Учителю также отводится большая роль в этом творческом задании. Он должен присматриваться и учитывать индивидуальные особенности всех учащихся – характер, темперамент, целеустремленность, усидчивость, организованность, дисциплинированность, волю, состояние здоровья, самочувствие каждого участника игры.

Требования социально-психологического характера подразумевают создание условий, обеспечивающих взаимодействие, общение и сотрудничество участников игры. Одним из таких условий является социально-психологическая готовность учащихся к такому роду деятельности. Данный вид готовности предполагает, в частности, компетенцию участников общения в области той или иной затрагиваемой проблемы и наличие коммуникативных умений, обуславливающих эффективность взаимодействия в процессе игры. Содержание учебной игры должно быть интересно и значимо для ее участников, а любое игровое действие должно завершаться получением определенного результата, представляющего для них ценность. Игровое действие должно опираться на знания, навыки и умения, приобретенные на различных занятиях, и обеспечивать возможность обучаемых принимать рациональные и эффективные решения, при этом критически оценивая себя и окружающих [3].

Для каждого возрастного этапа при формировании языковых способностей характерны свои принципы:

1. Возможность для детей осознавать на доступном им уровне того, что кроме них существуют люди, говорящие на другом языке, а это значит, что у них совершенно другая жизнь, которая отличается от той, которую дети видят вокруг себя каждый день; они общаются другими словами и наша речь им совсем непонятна, они увлекаются другими книгами, живут в других городах и странах, в других домах, интересуются другими фильмами, а сами же дети играют совсем в другие игры. Это все представляет для них совершенно другой мир, нечто новое, неизведанное, поэтому может быть для них интересным, так как они поймут, что можно жить по-другому.

Для этого этапа характерно формирование у младших школьников способности для начального различения языка, для отличия иностранного языка от родного.

2. Кроме этого, важно понять то, что эти люди, говорящие на других языках чем-то похожи и на нас, что они хоть и живут, и общаются по-другому, но принципы их жизни и коммуникации, ценности и традиции немножко похожи на наши, а в некоторых пунктах и совпадают с нашими (они тоже приветствуют друг друга, когда встречаются, заботятся друг о друге, спрашивают, как дела...).

3. Формирование способности «видеть» ситуацию общения (что характерно и для родного языка), различать собеседников и то, что они говорят, понимают они друг друга или нет, какая реакция их собеседников. Есть различия в употреблении разговорных вопросов родного и иностранного языков. Например, на родном языке на выражение «доброе утро» отвечают также «доброе утро» или «здравствуйте». Но при общении на иностранном языке выявляются различия: на выражение «доброе утро» люди могут отвечать «хорошо» или «как дела?» и наоборот. Для закрепления данной концепции нужно проиграть такие ситуации, натренировать их, чтобы это все закрепились в их сознании, и они понимали разницу.

4. Формирование способности осознавать, понимать момент речи не только по словам, но и по жестам, по мимике, по действиям, а фильмы и книги по иллюстрациям. На двух последних этапах (3, 4) формируется то, что называется педагогами языковой догадкой, которая первоначально уже заложена в сознании детей.

5. Формирование способности различения в языке, способности выделять отдельные фразы, затем в них слова, употреблять их адекватно ситуации.

6. Формирование способности не только выделять отдельные слова, понимать их место и смысл в целой фразе, но и самостоятельно конструировать фразы, в соответствии с тем смыслом, который нужно передать [5].

Последние два этапа большей частью свойственны школьной ступени обучения. Работа по освоению языка ребенком должна затрагивать работу с бессознательным, ассоциативным восприятием языка детьми и быть связанным с общим развитием ребенка. В младшем возрасте важно, чтобы детям нравилось говорить на чужом языке. Поскольку они пока с трудом строят свои собственные высказывания, то на иностранном языке дети могут воспроизводить (песни, стихи, скороговорки, игры и т.д.), что и определяет степень овладения иностранным языком.

Из понимания дидактических игр вытекают следующие требования к ним:

1. Каждая дидактическая игра должна давать упражнения, полезные для умственного развития детей и их воспитания.

2. В дидактической игре обязательно наличие увлекательной задачи, решение которой требует умственного усилия, преодоления некоторых трудностей.

3. Дидактизм в игре должен сочетаться с занимательностью, шуткой, юмором. Увлечение игрой мобилизует умственную деятельность, облегчает выполнение задачи [4].

Можно выделить следующие характеристики дидактических игр:

1. Простота объяснения. Правила игры должны быть простыми и понятными. Необходимо перед игрой донести до учеников правила игры на родном языке учеников, а саму игру проводить на иностранном языке.

2. Отсутствие сложных материалов для игры.

3. Универсальность. Важно выбирать игры, которые соответствуют возрастным особенностям и знаниям учеников.

Дидактические игры являются уникальным средством, чтобы закрепить недавно пройденную тему [2].

Игровые действия – это не только практические действия, направленные на рассмотрение, анализ, сравнение и разработку чего-то нового, но и сложные умственные действия, выраженные в процессах целенаправленного восприятия, наблюдения, сравнения, повторение ранее усвоенного, умственные действия, выраженные в процессах мышления [5].

Игра является хорошим способом активизации лексики, грамматики, отработки произношения, тренировки и развития навыков устной речи, что способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции младших школьников. Она увеличивает мыслительную деятельность учащихся, именно игра помогает детям усваивать общественные функции, нормы поведения, всесторонне развиваться. Игры на уроках иностранного языка помогают тренировать речь обучающихся, погружают школьников в иностранную среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Китайгородская Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика. Москва: Русский язык, 2006. 254 с.

2. *Поршинева Е. Р., Петрова Т. С.* Языковые игры на французском языке и лексический материал для их проведения // Иностранные языки в школе. 1991. №3, 4. С. 30–33.

3. *Сергеева И. С., Гайнуллова Ф. С.* Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников : методические рекомендации. Москва : Проспект, 2016. 120 с.

4. *Филатов В. М.* Игровые и дискуссионные методы обучения в преподавании иностранных языков на интегративной основе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 192 с.

5. *Финогенов А. В., Филиппов В. Э.* Игровые технологии в школе : учеб.-метод. пособие. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2001. 228 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

*СОШ №49 с углубленным изучением отдельных предметов
г. Чебоксары Чувашской Республики, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении в общеобразовательных школах Предметно-Языкового Интегрированного Обучения (CLIL) как метода организации учебного процесса по иностранному языку, способствующего достижению успешных образовательных результатов в контексте требований ФГОС, отмечаются преимущества данного метода как передового инструмента для школьного обучения, с помощью которого вместе с языковыми умениями существенно могут быть усовершенствованы умения для межкультурной коммуникации и самостоятельного обучения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, методика CLIL, этапы работы с текстом, мотивация, языковые навыки.

В процессе интенсивного развития общества все больше и больше требований выдвигается к интеллектуальным и коммуникативным способностям человека. Согласно последним исследованиям для успешной карьеры человек должен обладать критическим мышлением, уметь работать и решать проблемы в сотрудничестве. Кроме того, он должен быть любознательным, инициативным и предприимчивым, гибким, способным адаптироваться в быстро изменяющемся мире. Ему необходимо уметь анализировать и оценивать информацию, как в устной, так и письменной форме и эффективно обмениваться ею в межкультурном пространстве, что требует высокого уровня владения иностранными языками. В связи с этим, учителя иностранных языков сталкиваются со следующей проблемой: на изучение иностранных языков в средних общеобразовательных школах отводится ограниченное количество учебного времени, при этом требования к знанию иностранных языков существенно возрастают.

В зарубежных билингвистических учебных заведениях и российских школах с углубленным изучением иностранного языка ряд предметов или курсов преподаются на изучаемом иностранном языке, то есть в ходе обучения применяется методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Это позволяет, одновременно, вести обучение неязыковому предмету посредством иностранного языка и иностранного языка через изучаемый предмет.

Однако, в неспециализированных общеобразовательных российских школах сегодня не предусмотрено изучение того или иного учебного предмета на иностранном языке. Но современные учебники английского языка предлагают применять элементы методики CLIL при изучении отдельных разделов, модулей и отдельных тем по всем предметам, входящих

в школьную программу, за исключением родного языка. С одной стороны, учащиеся имеют возможность получить определенные знания по специальному предмету, либо повторить и закрепить уже пройденное, а с другой стороны, усовершенствовать владение иностранным языком.

Стараясь отойти от стандартной подачи учебного материала, авторы современных учебников тщательно подбирают тексты и задания. Это дает возможность учащимся получить знания более обширные, которые будут необходимы в общении в бытовой и профессиональной сферах в будущем. Так в УМК «FORWARD» уже в пятом классе ученики изучают следующие темы: физико-технические «How do cameras work?», «How do you make a film?», «The car of the future», по географии: «Natural treasures», «Islands of the South Pacific», по астрономии: «The solar system», по биологии: «Under the sea»; по литературе отрывки из художественных произведений: «Gulliver's travels», «The adventures of Tom Sawyer», «The story of Robinson Crusoe» и другие. Не стоит исключать и социокультурный компонент. Материалы по страноведению активно используются на занятиях по иностранному языку, например «A glimpse of Britain», «A glimpse of the USA», «Dialogue of Cultures». Таким образом, учащиеся знакомятся с культурой стран изучаемого языка и своей страны, лучше узнают их историю, традиции и обычаи и терпимее относятся к разнообразию мнений и ценностей, что ведет к формированию социокультурной компетенции учащихся.

Методика CLIL основана на работе с печатными и аудиотекстами. С учетом возрастных особенностей и уровнем знаний учащихся в учебниках разработаны различные типы заданий. Следует подчеркнуть, что при изучении тех или иных тем идет развитие всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма. При этом акцент делается на лексический, а не грамматический подход к обучению языку, так как учащиеся работают с большим объемом языкового материала, расширяя свой словарный запас, заучивая речевые клише и конструкции, специфические предметные термины, развивая умение понимать значения незнакомых слов из контекста, то есть, развивая языковую догадку. А закрепление грамматических правил уходит на второй план.

На разных этапах работы с текстом особое внимание уделяется на предметное содержание текстов, их понимание, а затем и активное обсуждение. На предтекстовом этапе проводится следующая подготовительная работа: устанавливается речевая задача, создается необходимый уровень мотивации у учащихся, снимаются языковые и смысловые трудности у учащихся. Им предлагается определить по иллюстрациям или заголовку тематику текста, главную идею и проблемы, которые в нем поднимаются, выявить ключевые слова и выражения и грамматические структуры. Так например, по теме «How do cameras work?», можно рассмотреть следующие предметно-языковые единицы (the camera obscura, X-ray cameras, powerful cameras, light, button, shutter, lens, film, «trick» photos), словосочетания (look like, in the same way, through a hole, to record the picture, to magnify smth), употребление предлогов места of, through, inside, in, opposite, on в

английском языке: on top of the camera, грамматические структуры (герундий: start making smth, сложное дополнение: to make a picture appear, пассивный залог: is broken, времена английского глагола: Present Simple, Past Simple, модальный глагол can.

На текстовом этапе осуществляется контроль различных языковых навыков и речевых умений. Для того, чтобы проверить понимание текстов учениками, им может быть предложено подобрать заголовки к абзацам, ответить на вопросы по содержанию текста, установить правильное ли утверждений или ложное и подтвердить это, по порядку расставить предложения, выполнить задание на множественный выбор, в тексте вставить пропущенные слова или предложения, восполнить недостающую информацию и так далее. В то же время, в процессе выполнения этих заданий у учащихся продолжают формироваться языковые навыки и речевые умения.

На послетекстовом этапе для развития умений устной и письменной речи изученный материал используется как языковая, речевая, содержательная опоры. На этом этапе создается модель реального общения, побуждающая учащихся к взаимодействию с другими участниками учебной ситуации, способствующая погружению в естественную языковую среду. При этом язык используется для решения конкретных коммуникативных задач. Учащимся предлагаются различные самостоятельные и творческие задания по развитию умений устного и письменного общения, как в образовательном, так и в жизненном пространстве, например, описать процессы и явления, сравнить или противопоставить что-либо, задать вопрос, высказать (дать) свою точку зрения, сделать презентацию и так далее. На основе специальных предметных текстов, так же, выполняются проблемные задания, для выполнения которых учащиеся активно используют межпредметные знания.

В процессе работы с текстами ученики используют различные рисунки, схемы, графики и диаграммы, заполняют таблицы, учатся составлять описания, характеристики, определения и сравнения, определяют понятия, создают обобщения, что способствует развитию умений и навыков структурировать, анализировать и классифицировать информацию, то есть формированию метапредметных результатов обучения, что предусмотрено требованиями ФГОС. Кроме того, учащиеся могут ставить научные опыты и проводить различные эксперименты. Это позволяет сделать урок более интересным и познавательным для детей, которые имеют возможность применять на практике знания, полученные на классических уроках по определенным предметам, свободно и с желанием обсуждая данные темы на уроках английского языка. Тем самым у них формируется потребность в учёбе, они переосмысливают и развивают свои способности в коммуникации, как на иностранном, так и на родном языке.

Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) позволяет улучшить качество организации учебного процесса и оптимизировать иноязычную подготовку учащихся. Изучение английского языка становится более целенаправленным, совершенствуются речевые

навыки учащихся, снимается языковой барьер в общении, расширяется их кругозор, развиваются их мыслительные способности. Более того, повышается их мотивация к процессу обучения в целом, так как они имеют возможность продемонстрировать как свои лингвистические способности, так и знания в различных областях науки и техники, искусства, литературы и так далее. Они учатся свободно и осознанно применять иностранный язык за пределами сферы школьного образования – в различных областях их будущих профессий, тем самым расширяя свои будущие профессиональные возможности.

Благодаря всему этому ученики осознают, что иностранный язык – это не просто один из учебных предметов школьной программы, а возможность получить доступ к важным иноязычным информационным ресурсам при реализации творческих идей и проектов и при решении проблем в профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bentley K. and Philips S. Teaching Science in CLIL contexts, unpublished raw data, 2007
2. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms : supporting students in content and language integrated learning contexts in Masih, J. (ed) Learning through a Foreign Language, London : CILT, 1999.
3. Мамаева А. С. Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL URL:<https://multiurok.ru/files/priedmietno-iazykovoie-intieghrirovannoie-obuchieniie-clil.html>
4. Медведева О. Л. Этапы работы с текстом на уроках английского языка URL <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2013/12/19/metodicheskaya-razrabotka-etapy-raboty-s-tekstom-na>
5. Тележкина И. О. Особенности предметно-языкового интегрированного обучения CLIL URL:<http://www.infourok.ru/osobennosti-ispolzovaniya-tehnologii-clil-content-language-integrated-larning-981321.html>
6. Усманова З. Ф., Заяц Т. В., Мукажанова Г. Ж. Реализация технологии CLIL в условиях полилингвального обучения // Филология и лингвистика в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). М. : Буки-Веди, 2017. С. 94–97.

Журавлева Н. А., Зейнутдинова Э. Ш.

ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена обучению элементам стилистического анализа текста на иностранном языке в целях повышения мотивации и формирования иноязычной коммуникативной компетенции в старших классах. Аутентичные тексты способны помочь обучающимся совершенствовать навыки восприятия иностранной речи, в которой отража-

ются особенности национальной культуры. В статье рассматриваются критерии подбора текстового материала, который был бы интересен обучающимся, доступен для их понимания, создавал бы благоприятные условия для овладения ими новой страноведческой информацией, речевым поведением носителей языка, способствовал бы их знакомству с культурой и менталитетом страны изучаемого языка. Также приводятся примеры упражнений по тексту, способствующих развитию речевых навыков обучающихся.

Ключевые слова: обучение, урок иностранного языка, стилистический анализ, текст, старшие классы.

В настоящее время иностранный язык является важным источником информации, а также средством национального и межнационального общения. Его цель – не только обучение разным видам речевой деятельности, таким как: говорение, чтение, аудирование или письмо, но еще и обучение речевой деятельности как средству общения. Формирование речевой компетенции является одной из составляющих формирования коммуникативной компетенции – основной цели обучения иностранному языку в школе согласно ФГОС. Одним из немаловажных аспектов формирования речевой компетенции является работа над текстом.

И. А. Гинатуллин и К. М. Левитан утверждают, что недооценка обучения работе над текстом ведет к невыполнению по сути дела основной практической цели обучения иностранному языку. Смещение акцентов с изучения языка на изучение речи обусловило возросший интерес методистов к стилистике [1]. Многие преподаватели уже давно прибегают к такому методическому приему, как стилистический анализ текста, который не раз оправдал себя на практике.

При обучении элементам стилистического анализа текста на иностранном языке можно выделить следующие цели и задачи:

1. обучающие: закрепление ранее изученного материала и совершенствование знаний по изучаемой теме, систематизация знаний;
2. развивающие: развитие навыков аналитической работы с текстом, редактирования, устной и письменной речи учащихся, развитие логики, творческого мышления, воображения, интереса к изучению иностранного языка;
3. воспитательные: воспитание любви к иностранному языку; формирование благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке.

Текст является универсальным средством формирования речевой компетенции в процессе обучения иностранному языку. Глубокое проникновение в смысл текста очевидно сопряжено с членением его на элементы, анализ которых является непременной составляющей его корректного понимания и представляет собой важный инструмент создания литературного образа. Поэтому очень важен подбор текстового материала для работы на уроке. Пригодность текста или его части для речевой практики может определяться такими критериями отбора, как,

например:

- яркой и занимательной фабулой текста или отрывка (Фабула – это та цепочка событий и фактов (реальных или вымышленных), которые делают данное повествование возможным.);
- эмоциональностью и образностью изложения событий;
- актуальностью материала для учащихся;
- тематической близостью предмета изложения к интересам и жизненному опыту учащихся;
- возможностью столкновения точек зрения и суждений, дающих повод для дискуссий;
- воспитательной ценностью. При подборе текста необходимо брать во внимание, какие нравственные проблемы поднимаются, как они решаются, близки ли они старшеклассникам.

В связи с этим встает вопрос о необходимости учитывать возрастные особенности учащихся.

Старший школьник стоит на пороге вступления во взрослую жизнь, он обращен в будущее. Новая социальная позиция изменяет для него значимость учения, его задач и содержания. Старший школьник оценивает учебный процесс с точки зрения того, какие знания и опыт он получит для будущего.

Старший школьник в своей учебной работе уверенно пользуется различными мыслительными операциями, логически рассуждает, осмысленно запоминает информацию. Особенность познавательной деятельности старшеклассника заключается в том, что если подросток хочет знать, что из себя представляет то или иное явление, то старшеклассник стремится разобраться в разных точках зрения на этот вопрос, составить собственное мнение, установить истину. Старшим школьникам становится скучно, если нет задач для ума.

Старшеклассников интересуют не только теоретические вопросы, но и сам ход анализа и способы доказательства. Им нравится, когда преподаватель ставит задачу выбрать решение между разными точками зрения, требует обосновать те или иные утверждения; они с готовностью, даже с радостью вступают в дискуссию и упорно защищают свою точку зрения.

На уроках иностранного языка в школе изучение литературных произведений и художественных текстов зачастую сводится к ознакомлению со смыслом произведения, которое обучающиеся получают в готовом виде от учителей или авторов учебников. При чтении текстов на иностранном языке учителя обыкновенно ограничиваются комментариями в адрес истории, географии, культуры и т.п., связанными с пробелами общей подготовки обучающихся. Это, безусловно, является одним из важнейших этапов работы с текстом, также как и рассмотрение, например, незнакомого лексического и грамматического материала. При этом значительно снижается способность осмысленного чтения текстов, развитие на их базе критического мышления и самостоятельности

суждений. Однако для более глубокого понимания и осмысления текста необходимо рассматривать и принимать в расчет все художественные средства. Изучение стилистики и основ стилистического анализа текста может предотвратить неправильное понимание прочитанного.

В настоящее время качественное обучение естественному, живому иностранному языку невозможно без использования аутентичных материалов, т. е. составленных с учетом культуры и менталитета носителей языка, в соответствии с наиболее используемыми и употребляемыми в современном языке речевыми нормами. Поэтому, как утверждает Е. Н. Соловова, учитель может с уверенностью сказать, что не только учит видеть смысл текста, авторскую интенцию, помогает ученикам обрести высокую культуру чтения художественной литературы, но и сочетает это с работой по формированию всех составляющих коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной, социальной [3].

Однако, чтобы чтение текстов было увлекательным для обучающихся и в то же время развивающим речевые навыки, необходимо проводить работу над текстом, как перед чтением отрывка, так и после, чтобы помочь учащимся понять текст и активизировать новые языковые явления. Следовательно, учителю нужно знать различные упражнения по работе с текстами.

Упражнения по тексту разделяются по этапам:

1. предтекстовый (работа над лексикой и грамматикой текста), например: найти, выписать и перевести предложения с определенными словами; найти пары: слово и его определение, учащимся даны две колонки, их задача соединить пары стрелочками; перефразировать предложения, используя определенную грамматическую структуру; перефразировать предложения, заменив выделенное слово или выражение на синоним, использованный в тексте.

2. текстовый этап: озаглавить главные смысловые части текста; перечислить последовательно всех действующих лиц; продолжить (окончить) рассказ одной-двумя фразами; ответить на вопросы, ответы на которые учащиеся могут найти в тексте; согласиться или не согласиться с высказываниями в соответствии с содержанием; пересказать текст, сокращая его и выбирая главное, и т.д.

3. послетекстовый этап: охарактеризовать того или иного героя повествования (внешность и характер); охарактеризовать время, место и обстоятельства действия; объяснить намерения автора; ответить на вопросы с изложением в ответе собственной точки зрения по затронутому вопросу; выразить главную идею текста одним предложением; рассказать о своих впечатлениях о тексте, оценить его. Сказать, что понравилось, что нет и почему [2].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что аутентичные текстовые материалы представляют широкие возможности для повышения мотивации на уроке иностранного языка и развития коммуникативной

компетенции обучающихся. Практически все современные исследователи обращают внимание на то, что для адекватного перевода и понимания иноязычного текста огромное значение имеет стилистический анализ аутентичного текста. Обладая большой информативностью материала, он создает атмосферу языковой коммуникации и погружает обучающихся в языковую среду, поэтому обучение элементам стилистического анализа текста на уроках иностранного языка имеет немаловажное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гинатуллин И. А., Левитан К. М.* Обучение чтению на иностранных языках в старших классах : методические рекомендации. Свердловск, 1972. 60 с.
2. *Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск : Высшая школа, 2001. 522 с.
3. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. М. : Просвещение, 2006. 239 с.

Иванова С. В., Савельева М. А.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В настоящей статье уделяется внимание вопросу об основной цели современного учителя, о факторах, влияющих на выбор цели, о важности знания иностранного языка и повышения мотивации его обучения. Автор также отмечает, что во многих школах сохраняется традиционная форма обучения иностранному языку, которая не способствует повышению интереса у школьников. Особое место уделяется определению понятия «мотивация» и рассматриваются наиболее основные возрастные и психологические особенности старшего возраста учащихся.

Ключевые слова: урок иностранного языка, интерес, мотивация, старший школьный возраст, возрастные особенности.

В наше время одной из самых основных целей учителя является «научить школьников учиться». На выбор цели влияет множество факторов, прежде всего социальный заказ общества. И если рассматривать урок как социальный заказ общества в системе образования, то сегодня люди хотят видеть в обществе самостоятельных, уверенных в себе выпускников, способных находить выход из различных ситуаций, отличающихся широким кругозором, необычным складом ума и креативным мышлением. А также выпускники должны владеть достаточным уровнем иностранного языка, чтобы иметь перспективы на будущее. Знание иностранного языка является важным критерием в настоящие дни, поскольку это обеспечивает успех будущей профессии. Именно поэтому так важно пробудить в детях

интерес к иностранному языку.

К сожалению, у школьников на данный момент не выявлено стремление к изучению иностранного языка. Это объяснено тем, что во многих школах сохранена традиционная форма обучения, сопровождающаяся традиционными учебниками и упражнениями. Однако, многие учителя стремятся вызвать интерес школьников к иностранному языку, занимаясь поиском способов его поднятия.

Один из таких способов – выискивание **мотивации** у школьников. Не секрет, что чем разнообразнее и интерактивнее проходят уроки, тем интереснее на них становится школьникам, и тем желаннее они будут ходить на уроки и изучать предмет. Чтобы правильно построить урок с учетом повышения мотивации школьников, для начала необходимо изучить само понятие «мотивация».

Исходя из источника свободной энциклопедии Википедии, мотивация есть побуждение к действию. Это «психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности» [1]. Мотивация – одно из важнейших условий достижения определенных целей. А, по мнению психологов, в основе мотивации лежат потребности и интересы. Таким образом, чтобы добиться от учеников хороших результатов, необходимо превратить обучение в желанный процесс. Существует шесть стадий мотивационного процесса.

Первая стадия, согласно источнику Студопедии, это возникновение потребностей, то есть человек начинает ощущать недостаток чего-либо на основе физических, психологических и социальных потребностей [2]. С точки зрения урока иностранного языка, для того, чтобы у детей появилась мотивация на уроке, необходимо, чтобы они ощутили недостаток чего-либо. Это, например, может быть непонимание какой-либо темы или ее неполная информация, либо же ограниченный словарный запас.

Когда человек начинает искать возможности устранить этот недостаток путем удовлетворения или подавления, возникает вторая стадия – поиск путей устранения потребностей [2]. То есть ученик начинает либо искать дополнительную информацию по теме для ее полного понимания, либо же обращается за помощью к учителю. Или, например, старается запоминать как можно больше слов из лексики нового урока.

На стадии определения целей человек анализирует, что и какими способами он должен сделать, чтобы добиться того, что желает, устранив потребность [2]. Если проблема школьника состоит в ограниченном словарном запасе, и он ставит перед собой цель выучить как можно больше новых слов, то ученик, для достижения своей цели, читает, например, книгу внеклассного чтения и выписывает новые слова, изучая их и используя в своей речи.

Четвертая стадия – осуществление действия. Человеку необходимо затратить определенные усилия, чтобы осуществить действия, которые

предоставят ему возможность получения чего-то для того, чтобы устранить свою потребность [2]. Ученик, ставя перед собой цель изучить новый непонятный ему материал, анализирует новую информацию, выполняет различные задания, таким образом, затрачивая определенные усилия и время.

Проделав определенную работу, человек получает вознаграждение за ее выполнение [2]. Трактуя эту стадию мотивационного процесса на языке обучения иностранного языка, ученик получает либо хорошую отметку за проделанный труд, либо похвалу, грамоту и т.д.

И, наконец, на шестой стадии человек либо прекращает деятельность до возникновения новой потребности, либо продолжает искать новые способы устранения потребностей [2]. То есть, ученик прекращает свою работу до возникновения новой потребности узнать что-то.

Поскольку тема мотивации обучения иностранному языку учащихся в обучении является актуальной и по сей день, над проблемой по ее повышению работали и работают многие педагоги и психологи, подчеркивая значимость данного аспекта в обучении.

Например, в книге О. С. Гребенюк «Основы педагогики индивидуальности» перечислены следующие элементы мотивационной основы учебной деятельности учащегося:

- сосредоточение внимания на учебной ситуации
- осознание смысла предстоящей деятельности
- осознанный выбор мотива
- целеполагание
- стремление к цели (осуществление учебных действий)
- стремление к достижению успеха (осознание уверенности в правильности своих действий)
- самооценка процесса и результатов деятельности (эмоциональное отношение к деятельности) [3].

Работа по формированию мотивов учения, согласно П. М. Якобсону, предполагает наличие трёх блоков. Каждый блок рассматривается с точки зрения получаемого результата, выступающего основанием для использования в других блоках.

Таким образом, «каждый новый блок возникает на основе предшествующего и становится на данном этапе приоритетным, управляющим и подчиняющим себе другие. В зависимости от учебной ситуации один блок может пронизывать или дополнять другой [4].

Главная задача **эмоционального блока** состоит в пробуждении у учеников любопытства – причины познавательного интереса.

Задачу осознания целей учения, обучения учащихся целеполаганию в учении и их реализации решает **мотивационно-целевой блок**.

Познавательный блок направлен же на формирование учебной деятельности, характеризующейся умением самостоятельно вычленять учебную задачу, овладевать новыми способами учебных действий и приемами

самоконтроля своей учебной деятельности [4].

Однако, для конструирования урока, вызывающего повышенный интерес, учителю не достаточно изучить только основные понятия мотивационной сферы. Необходимо также учитывать и возрастные особенности старшеклассников. Потому что атмосфера, вызывающая интерес среди школьников младшего звена, не соответствует атмосфере, требуемой для мотивации старшеклассников.

Возрастные особенности каждого возраста выделяет в своем труде «Формирование мотивации учения» А. К. Маркова. Рассмотрим наиболее основные возрастные и психологические особенности старшего возраста учащихся.

- В старшем школьном возрасте возникает потребность в совершенствовании своей учебной деятельности. Это проявляется в стремлении к самообразованию, а именно овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки и планирующего самоконтроля своей учебной деятельности является важной основой приемов самообразования.

- Интерес к способам добывания знания видоизменяется как интерес к методам творческого и теоретического мышления.

- Также, умение ставить перед собой нестандартные задачи и находить такие же способы их решения.

- Укрепляются социальные мотивы отдачи своего гражданского долга обществу.

- Возрастает умение оценивать реалистичность идей, начинается стремление к соотносению различных целей в ходе активных действий.

- Наиболее важной чертой данного возраста является самоанализ. Учащиеся старшего возраста стремятся к определению своих сильных и слабых сторон, к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности.

- Мотивы самообразовательной деятельности связываются с жизненными перспективами выбора своей будущей профессии.

Таким образом, по мнению А. К. Марковой, учителю при работе по формированию мотивов учения с учащимися старшего возраста необходимо опираться на результаты *предыдущего возраста* и стремиться активировать потенциальные возможности *данного возраста*. И если же у учащихся не выявлены особенности мотивации, присущие данному возрасту, необходимо провести особую работу по ее повышению, активируя эти возрастные возможности и учитывая индивидуальный опыт и особенности каждого ученика [5, с. 48–50].

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. С. 48–50.

2. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/965903/page:12/>

3. *Энциклопедия Википедия* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мотивация>

4. *Энциклопедия Студопедия* [Электронный ресурс]. Режим доступа : https://studopedia.ru/4_133232_stadii-motivatsionnogo-protssesa.html

5. *Якобсон П. В.* Психологические проблемы мотивации поведения человека [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://test-metod.ru/index.php/stati/133-psikhologicheskie-problemi-motivatsii-povedeniya-cheloveka-p-m-yakobson>

Иванова С. В., Широкова Е. С.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Авторы волнует проблема активного поиска и разработки эффективных методов организации учебных и внеклассных занятий по иностранному языку в начальной школе, которые стимулируют учебно-познавательную, творческую активность учащихся, способствуют всестороннему развитию личности ребенка, с учетом его возрастных и природных особенностей. Поэтому в настоящей статье обосновывается необходимость применения игр и игровых технологий на уроках иностранного языка в младших классах. Автор дает определение понятию «игра», приводит примеры использования игр при обучении известными мыслителями и педагогами-методистами и приходит к выводу, что уроки иностранного языка должны включать в себя игры, особенно в младших классах, так как обучение с использованием демонстрации будет более эффективным, чем просто пространственное объяснение.

Ключевые слова: урок иностранного языка, игра, игровые технологии, классификация педагогических игр, младший школьный возраст.

Обучение иностранным языкам сегодня является одним из основных направлений модернизации школьного образования, их изучение сегодня становится приоритетным направлением на всех этапах образования, так как весь мир переходит к многоязычному пространству. Роль иностранных языков возрастает и требует оптимизации школьного обучения иностранным языкам. В связи с этим в педагогике ведется активный поиск и разработка эффективных методов организации учебных и внеклассных занятий по иностранному языку в начальной школе, которые стимулируют учебно-познавательную, творческую активность учащихся, способствуют всестороннему развитию личности ребенка, с учетом его возрастных и природных особенностей.

Опыт показывает, что очень важно заинтересовать ученика именно на начальном этапе обучения. Главной задачей каждого учителя становится постоянное стремление повысить мотивацию школьника, поддержать и

укрепить их интерес к языку. Одним из способов повышения мотивации являются такие активные формы проведения уроков, как игры. Игра – это активный способ достижения многих образовательных целей, привлекающие внимание учащихся, повышающие их интерес к предмету и способствующие лучшему усвоению материала. Игра, как активный метод обучения, побуждает учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Актуальность проблемы обучения иностранному языку в начальной школе обосновывается научными данными о необходимости максимально использовать активные методы для поддержания у учащихся интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Эффективным средством решения этой задачи являются игровые технологии. История насчитывает множество примеров использования игр в социально-образовательной сфере для воспроизводства реальных практических ситуаций с целью их освоения, с целью выработки необходимых человеческих черт, качеств, навыков и привычек, развития способностей.

Игры могут быть использованы на любом этапе урока, после того, как представлена и объяснена цель урока. Они служат как средством запоминания, так и средством повторения. Они также могут служить диагностическим инструментом для учителя, с помощью которого учитель может вовремя отметить проблемные моменты и принять соответствующие меры по их устранению. Очень важно воспитывать детей с помощью игр, подходящих именно для их возраста.

Помимо мотивационной ценности игры как увлекательной формы деятельности, они предоставляют ситуативную обстановку, которая включает в себя язык. Этот контекст «аутентичен» в том смысле, что игры создают свой собственный мир: на протяжении всей игры он заменяет собой внешнюю реальность.

Великий мыслитель античной цивилизации Платон и мыслители эпохи Просвещения Томмазо Кампанелла и Франсуа Рабле призывали к использованию принципов игрового обучения. Они хотели, чтобы дети без труда и как бы играя, знакомились со всеми науками.

Игры в начальной школе результативны больше всего там, где они являются предпосылкой для релаксации и вознаграждения, но на самом деле укрепляют уже усвоенные навыки. Как только учитель находит наиболее эффективную игру, он может использовать её в дальнейшем в качестве средства, для выполнения учебных заданий или сосредоточения.

Игровые технологии издавна привлекают внимание педагогов, философов, этнографов, психологов, социологов. Началом разработки общей теории игры послужили работы Г. Спенсера [3, с. 408]. Об обучающей функции игровых технологий писали в своих работах Я. А. Коменский, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Фридрих Фрёбель, Е. И. Пассов, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский и др.

Необходимость применения игровой деятельности обуславливает и

то, что она несет познавательную нагрузку, прививает желание учиться, развивает логическое мышление, помогает в занимательной форме решать учебные задачи. Около 90% преподавателей придают огромное значение игровым формам обучения.

Негативные тенденции в жизни общества, связанные с нестабильными социально-экономическими условиями, не замедлили отразиться в социальной практике современного детства, а значит и в детских играх. Не всегда корректная организация игр в школе, выражающаяся в излишней опеке, дидактизации, педагогизации игры, есть следствие того, что на протяжении ряда лет игра серьезно не входила в учебные планы подготовки педагогов как педагогическое средство, как педагогический феномен. Между тем, К. Д. Ушинский более века назад писал: «Мы придаем такое важное значение детским играм, что если бы устраивали учительскую семинарию, то сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из главных предметов» [1, с. 187]. Однако этого не произошло, поэтому педагогическая практика по-прежнему очень нуждается в разработке методик игровых форм обучения школьников.

Обучающей игрой, применяемой на уроках иностранного языка, мы называем вид учебной деятельности, способствующий стимулированию и поддержанию интереса учеников к языку, что позволяет им практиковаться в аудировании или говорении в целях обучения языку в атмосфере радости и активности.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

Игры можно разделить по виду деятельности на:

— физические (двигательные), интеллектуальные (умственные);

по характеру педагогического процесса на:

— обучающие, тренировочные; воспитательные, творческие; коммуникативные.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики: предметные, сюжетные, ролевые, деловые и др. По предметной области выделяются игры по всем школьным дисциплинам, например: математические, музыкальные, спортивные. По продолжительности различают: короткие игры, игровые оболочки, длительные развивающие игры.

Выделяют игры с готовыми «жесткими» правилами; игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий; игры, которые сочетают и свободную игровую организацию деятельности, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу [2, с. 130].

Многие авторы учебников и трудов по методике обсуждают образовательную ценность игр. Большинство языковых игр заставляют пользоваться языком вместо заучивания правильных форм. Игры могут рассматриваться как центральная, а не периферийная система в программе обучения иностранным языкам. Игры могут снизить волнение, делая введение

материала более естественными.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы пришли к следующим выводам. Игровые технологии:

- значительно повышают мотивацию к изучению иностранных языков;
- создают «зону ближайшего развития» ученика;
- являются средством активизации познавательной деятельности учащихся, способствующим ее актуализации;
- способствуют коммуникативному характеру обучения, обеспечивают развитие речемыслительной деятельности учащихся.

В заключение хочется сказать, что уроки иностранного языка должны включать в себя игры, особенно в младших классах, так как обучение с использованием демонстрации будет более эффективным, чем просто пространственное объяснение. Игра является самым важным и существенным элементом в развитии человека и всего общества. Каждый ребенок имеет прекрасную возможность ощутить себя взрослым, повторять действия, которые он видел, и, следовательно, приобретать навыки, которые могут пригодиться ему в будущем. Дети анализируют определенные ситуации в играх, делают выводы и различают положительные и отрицательные стороны. Воображение ребенка может превратить палку в коня, стул в автомобиль, таким образом, игры развивают абстрактное мышление ребенка. Кроме того, каждая игра для ребенка – это великий мир, мир, который очень личный и суверенный для него, мир, где он может делать все, что хочет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского. М. : Педагогика, 1974. 270 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
3. Спенсер Г. Основания психологии. Ижевск, 2004. 832 с.

Лаурентьева О. Ю.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос использования проектных методов в обучении французскому языку в средней школе. Раскрывается их преимущество перед другими методологическими видами деятельности при обучении. Также предоставляются примеры обучения методу проектов.

Ключевые слова: метод проектов, иностранные языки, проектная

деятельность, проект.

В современном мире неотъемлемой частью практики образования непосредственно в словаре преподавателя являются термины проект, проектирование, проектная деятельность, проектное знание, проектный метод. В ряду профессиональных компетенций педагога появилось требование к формированию проектировочных умений учащихся, таких, как умение выделить проблему, найти способ ее решения, поставить цель, спланировать ход ее достижения, проанализировать полученный результат в соответствии с целью и способом ее достижения, увидеть новую проблему и т.д. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проектная деятельность учащихся и педагогов находится в процессе формирования и становления. Таким образом, одной из проблем современных школ является отсутствие необходимых знаний, умений и навыков при проектной работе.

Некоторые исследователи предполагают, что сейчас проектная деятельность прочно засела в нашем мире. Можно отметить, что сейчас проектируют все и всё. Проектирование стало образом жизни.

Метод проектов возник во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США, затем был перенесен в общеобразовательную школу. Джон Дьюи (1859–1952), американский философ-идеалист, поставил перед собой цель сделать жизнь ребенка интересной, полной творческим трудом и значимыми достижениями, предлагая для этого «строить обучение через его целесообразную деятельность, ориентируясь на его личный интерес и практическую необходимость полученных знаний в дальнейшей жизни» [6]. Умения, навыки и опыт ребенок должен приобретать при помощи изготовления различных макетов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы. Дж. Дьюи, предлагая свой подход, искал способы приобретения знаний, сообразные природе детского познания, пытаясь перестроить современное ему школьное обучение в школьную систему, обучающую «путем делания» [1].

У данной теории были свои достоинства и недостатки. Особенность данного метода состоит в том, что ребенок обучается в ходе активной игры, труда. В этом есть необходимая связь обучения с жизнью, самостоятельная активная позиция ребенка. Недостатком этого метода является преувеличение роли индуктивного метода познания. Известно, что на основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения, могут строиться лишь формальные действия, без понимания содержательной стороны деятельности.

Ярким примером обучения методу проектов является продолжительный эксперимент в одной из сельских школ штата Миссури в 1910-е годы, проводимый профессором Коллингсом [5]. Он выделял четыре группы проектов.

- «Проекты игр» – детские занятия, непосредственной целью которых является участие в групповой деятельности: различные игры, народ-

ные танцы, драматические постановки и т. д.

- «Экскурсионные проекты» – предполагают целесообразное изучение проблемы, связанной с окружающей природой и общественной жизнью.

- «Повествовательные проекты» – они разрабатывались детьми, у которых была цель – «получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме»: устной, письменной, вокальной и т. д.

- «Конструктивные проекты» – нацелены на создание конкретного полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление сцены для школьного театра и др. [1].

Русскими педагогами основы проектного обучения разрабатывались практически параллельно с американскими [4]. Небольшая группа педагогов-исследователей под руководством С. Шацкого работала по проблеме внедрения «Метода проектов» в практику обучения уже начиная с 1905 г. В 1920 г. «Метод проектов» и его вариант «Дальтон-план» стали использоваться в школах России. Российские педагоги считали, что это помогает развивать творческую инициативу детей.

В настоящее время в центре внимания стоит изучение иностранных языков. Во многих школах внедряются 2 языка для того, чтобы развить у учащихся другое отличительное мышление, память и концентрацию. Чаще всего встречается изучение английского языка, но в данной статье хотелось бы затронуть именно французский язык и использование метода проектов именно данного языка в средней школе, так как проектная методика является одним из самых эффективных методов обучения иностранным языкам.

Недавно появилась тенденция называть почти любое событие «проектом». Именно поэтому некоторые школьные события (такие как неделя французского языка, создание школьной газеты, любого соревнования по спорту) часто называют «проектами». Иногда это правильно, но с другой стороны, некоторые «проекты» в действительности являются просто типом работ, посвященных определенной теме, или работам группы или общим событиям. Таким образом, у метода проектов появляется все больше сторонников.

Давайте разберемся, что же такое метод. Согласно Полат Е. С., метод является дидактической категорией, единством методов, операций, которая стремится справиться с некоторой областью практических или теоретических знаний или некоторым умением. Это – также способ познания, способ организации процесса познания. Именно поэтому, когда мы говорим о методе проектов, мы имеем в виду способ достижения цели посредством подробной разработки проблемы [2].

Метод проектов появился в начале века, когда все педагоги и философы пытались найти способы развития взглядов активного, независимого ребенка, чтобы обучить его не только запоминать и воспроизводить знание, данное в школе, но быть в состоянии использовать их в жизни.

Метод проектов может использоваться на уроках французского язы-

ка, посвященному любой теме, что является огромным преимуществом перед другими видами проектной деятельности.

Учитель иностранного языка учит детей говорить по-разному, вот почему мы предполагаем коммуникативную компетентность, которая является одной из основных целей обучения иностранному языку. Но коммуникативная компетентность могла быть сформирована только на основе лингвистической компетентности соответствующего уровня.

Несомненно, язык является элементом культуры, которая функционирует в пределах ее границ. Следовательно, мы должны познакомиться с особенностями этой культуры и ее языковыми функциями.

Для учащихся, чтобы сформировать коммуникативную компетентность без реальной языковой среды, недостаточно урока, полного коммуникативными действиями, которые позволяют решать коммуникативные задачи. Важно позволить студентам думать, решать проблемы, которые помогают сформировать мыслительные навыки.

Метод кооперации, метод проектов – все эти методы помогают решить проблему мотивации, вдохновить студентов учить иностранные языки, открывать их скрытые потенциальные способности [3].

Метод проектов широко используется во всем мире, главным образом, потому что он позволяет объединять знание всех студентов от различных областей, чтобы решить одну проблему, и он также дает возможность провести в жизнь их знание, производя в то же время новые идеи.

Проектная методика и ее применение на уроках французского языка является одним из способов развития и раскрытия творческого потенциала учащегося, развития его самостоятельности, познавательной деятельности и мировоззрения. Она предоставляет возможность выражать свои идеи в удобной для учащегося форме в виде разработки проектов, презентаций, рефератов и докладов.

Актуальность методической разработки состоит в том, что в связи со стремительным изменением жизни и требований к обучению учащихся, проект – это новая современная образовательная технология, позволяющая решать задачи личностно-ориентированного подхода в обучении и отвечающая запросам современного общества.

Таким образом, метод проектов является важной частью обобщения, консолидации и пересмотра материала при изучении французского языка и иностранных языков в целом. Влияние данного метода на мотивацию студентов играет особенную роль, так как метод проектов позволяет преподавателю превратить французские языковые уроки в творческую научно-исследовательскую лабораторию, где каждый ученик вовлечен в активный творческий познавательный процесс. При данном методе учащиеся развивают навыки речи и письма, развивают коммуникативные способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Джурицкий А. Н.* История педагогики : учебное пособие для студентов пед. вузов. М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. 431 с.

2. *Мартьянова Т. М.* Использование проектных заданий на уроках английского языка // Иностранный язык в школе. 1999. №4. С. 19–21.
3. *Полат Е. С.* Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа. 1997. №4. 132 с.
4. *Сергеев И. С.* Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М. : АРКТИ, 2008. 78 с.
5. *Тарасова И. П.* Метод проектов в образовательном учреждении // Приложение к журналу «Профессиональное образование». 2004. № 12. 110 с.

Федотова Н. В.

СТРАТЕГИИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПОНИМАНИЕ УЧАЩИМИСЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА

*СОШ №98 с углубленным изучением английского языка
Калининского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Новые требования к результатам образовательной деятельности диктуют новые требования к уроку как основной форме организации учебного процесса. Как разработать урок по-новому? Как учителю сохранить собственное лицо и учесть при этом новые требования ФГОС? Новые задачи требуют перестройки методической работы учителя.

Диалог с текстом происходит в результате активного вычитывания текстовой информации с целью понимания «загадки» текста, позиции автора, осознания своего отношения к этой позиции. Учителю важно выделить стратегии смыслового чтения текстов, применение которых на уроках немецкого языка позволяет формировать умения учащихся делать заключение о намерениях автора или главной мысли текста.

Ключевые слова: ФГОС, как определить главную тему текста, работа со словом, педагогические технологии, используемые в работе с текстом.

ФГОС регламентируют в основной школе на всех предметах формирование и развитие *основ читательской компетенции*. Должна быть сформирована *потребность в систематическом чтении* как средстве познания мира и себя в этом мире, усовершенствована *техника чтения, навык осмысленного чтения, навык рефлексивного чтения*.

Что должен осознать каждый учитель, готовясь работать по новым стандартам? Будущее зависит не столько от количества знаний обучающихся, сколько от сформированности у них универсальных способов познания, мышления, практической деятельности в добывании знаний. Основная идея, заложенная во ФГОС – идея развития. Это необходимое условие жизни человека. Поэтому учителю должна быть ясна главная цель педагогической деятельности – дать человеку умение действовать и помочь в формировании способа действий, подготовить обучающегося к саморазвитию. Сегодня под ФГОС учёные заложили отличный теоретиче-

ский фундамент, перед учителем стоит задача трансформировать теоретические понятия в практическую деятельность на уроке.

Преподавание немецкого языка занимает важное место в реализации данной стратегии образовательного стандарта. На уроках учащиеся овладевают различными видами и типами чтения, учатся выбирать стратегию чтения, отвечающую конкретной учебной задаче.

Стратегии смыслового чтения и работы с текстом предполагают освоение учеником универсальных учебных действий по поиску информации и пониманию прочитанного, преобразованию и интерпретации информации, оценке информации.

В работе с учащимися на начальном этапе изучения немецкого языка как второго иностранного важно развитие умений делать заключение о намерениях автора или главной мысли текста как стратегии определяющей понимание учащимися содержания текста и относящейся к разделу стратегий «Работа с текстом: поиск информации и понимание прочитанного».

Практика работы каждого учителя формирует модель действий по формированию тех или иных универсальных учебных действий. Модель работы учителя по формированию данной стратегии смыслового чтения предполагает использование педагогических технологий в новых условиях, определенных ФГОС, и должна отвечать новым образовательным задачам.

Рассмотрим практику работы над текстом, где следует научить учащихся определению главной мысли текста.

Что такое главная тема текста?

Главная тема текста – это основной вопрос, который ставит перед собой автор, или основное утверждение, которое он доказывает на протяжении целого текста. Главная тема текста развивается в микротемах, которые могут затруднить определение главной темы. Поэтому, если автор явно не указывает главную тему в заголовке целого произведения, определить главную тему часто можно только прочитав текст полностью. Главная мысль текста – это сжато сформулированный предмет содержания и его основной анализирующий признак. В развёрнутом виде – это значит, что главная мысль текста заключена внутри его формы и раскрывается в основных тезисах, аргументах и заключении автора, касательно основной темы текста.

Как определить главную тему текста

Тема текста – это то, о чем текст. Как правило, тема текста отражена в его названии. Основная мысль текста (или идея) – это то, зачем создан текст на данную тему, что именно автор хотел сказать, к чему привлечь внимание, что доказать. Основная мысль текста может быть отражена в заглавии. Но чаще ее можно «найти» в самом тексте. Иногда автор «прячет» основную мысль, не высказывает ее «вслух», оставляя читателю возможность самому догадаться и сформулировать для себя идею текста (главную мысль автора).

Чтобы найти главную тему текста, нужно отыскать в тексте ключе-

вые фразы. Ключевые фразы – это фразы, в которые автор вкладывает особую силу и придаёт значение. Обычно ключевые фразы расположены во введении или в заключении текста или речи.

Определение главной темы текста зависит от стиля письма. Проще всего определить главную тему в научном тексте, где она дана в названии или заголовке. В официально-деловом стиле письма тема текста указывается тоже явно. Сложнее с этим дело обстоит в текстах, написанных в художественном, публицистическом или разговорном стиле. *Если определить главную тему текста, то без труда можно проследить главную мысль автора.*

Технология действий по определению главной темы текста: выяснить отношение автора к предмету, определить заключение автора по поводу главной темы, главные аргументы автора в пользу его заключения. В заключении главная мысль автора выражается наиболее ярко, но важно понять, как он пришёл к этому заключению и с какой точки зрения он рассматривал выбранный предмет.

Педагогические технологии, используемые в работе с текстом: чтение просмотровое, самостоятельное.

Как выделить в тексте главное в содержании

Если определить главную тему текста, то можно проследить главное в содержании.

Технология действий по выделению в тексте главного: обозначить главную тему текста в заголовке или названии текста, составить план текста с микротемами, обозначить основную тему и микротемы во вступлении, если текст большой, то разбить его на главы с говорящими заголовками, составить оглавление, повторить основную тему текста и микротемы в конце, коротко и ясно изложить основную мысль и сделать заключение в конце текста.

Педагогические технологии, используемые в работе с текстом: чтение изучающее, просмотровое, пересказ, самостоятельное.

Работа со словом.

Без внимательной работы со словами не может быть понимания текста. Словарная работа должна вестись на каждом уроке иностранного языка и ей надо уделять должное внимание. Словарную работу можно разделить на 3 вида: работа с незнакомыми словами; работа со словами-ключиками; работа со словами-образами.

Работа с незнакомыми словами.

Технология действий в работе с незнакомыми словами: подчёркивание непонятных слов, без которых невозможно понимание текста, после чтения обсуждение (можно ли понять слово из контекста или нужно воспользоваться словарём), слово выписывается словарик, который ученики ведут с 5-го класса с самостоятельным переводом и выучиванием данного слова, если незнакомых слов много, предлагается написать словарный диктант.

Педагогические технологии, используемые в работе с текстом: про-

смотровое чтение.

Работа с ключевыми словами.

Серьезно страдает понимание и от невнимания к ключевым, наиболее важным в тексте словам. Иногда от одного слова зависит смысл всего текста, и без «зацепки» за это слово нельзя понять правильно текст. Обращать внимание учащихся на такие слова нужно при чтении любого текста.

Действия в работе с ключевыми словами: подчёркивание ключевых слов, без которых невозможно понимание текста, как зависит смысл всего текста от ключевого слова, выписывание ключевых слов.

Педагогические технологии, используемые в работе с текстом: просмотровое чтение.

Например, учебник «Горизонты. Немецкий язык. 8 класс», стр. 50., упр. 1, текст «Рейн».

Вопросы учителя, действия ученика:

1. Подчеркнуть в тексте ключевые слова.
2. Перевести при необходимости ключевые слова.
3. Выписать ключевые слова.
4. Как зависит смысл всего текста от ключевого слова?
5. Помогают ли ключевые слова пониманию незнакомого текста?

Результат работы с текстом: Главная тема: *выделение ключевых слов как способ понимания общего смысла текста и отбора его для дальнейшей работы (например, в работе по поиску информации в Интернете).*

Главные аргументы: *По ключевым словам можно догадаться о содержании текста.*

Заключение от учащихся по теме: *Рейн – важнейшая река в Германии. Ключевые слова определяют не только содержание текста, но по ним можно определить главную тему текста.*

Работа со словами-образами.

Показать, что образность текста подчинена замыслу автора и помогает читателю «сблизиться» с текстом и с пониманием позиции автора.

Действия в работе со словами–образами: подчёркивание слов–образов, которые отражают красоту текста, как зависит смысл всего текста от слов–образов, выписывание слов–образов, понятия о сравнении через слова–образы.

Педагогические технологии, используемые в работе с текстом: чтение изучающее, поисковое, выборочное, учебное, самостоятельное, выразительное.

Например, учебник «Горизонты. Немецкий язык. 8 класс» стр. 50., упр. 1, текст «Рейн», дополнительно к тексту стихотворение Г. Гейне «Лорелея».

Вопросы учителя, действия ученика.

Учебное чтение:

Прочитать текст с полным пониманием. Есть ли вступление в этом тексте?

Ответ: *да, первая строфа*

Подчеркнуть слова-образы в тексте.

Например: вершина горы пламенеет (почему пламенеет? - ответ: *зловещее предзнаменование*),

золотые украшения, властная мелодия (почему властная? - ответ: *которой необходимо подчиниться*),

дикая тоска – *потому что непереносимая*,

волны поглотят – *невозвратимая гибель корабля*.

Вопрос: Как зависит смысл всего текста от слов-образов? Ответ: *стихотворение приобретает страшную, зловещую окраску*.

Вопрос: Можно ли изобразить это в виде картины? Ответ: *да*.

Задание: нарисовать картинку по стихотворению.

Выписать слова-образы в свою тетрадь.

Вопрос: какими словами-образами выражена зловещая атмосфера? *Вершина горы пламенеет в закате солнца – зловещее предзнаменование (как кровь); Спокойно течет Рейн. Внешность Лорелеи: золотая одежда Лорелеи, золотой гребень, золотые волосы; властная мелодия (берет власть над человеком)*.

Задание: Прочитать стихотворение с выражением. Выучить наизусть.

Результат работы с текстом.

Главная тема: *Красота бывает обманчива*. Главные аргументы: *Лорелея, хотя она очень красивая и поет прекрасные песни, губит людей своим пением и красотой*. Заключение от учащихся по теме: *Не все то золото, что блестит*.

Современный мир ставит задачу школьнику подготовиться к необходимости учения на протяжении всей жизни. Мир изменчив, технологии совершенствуются, но чтение как основа любого образовательного процесса остается актуальным и умения, сформированные в школе, в работе с текстом станут залогом успешности в профессиональной деятельности....

Выводы: Только овладев различными видами и типами чтения, учащиеся научатся ориентироваться в море существующей ныне информации, научатся отделять главное от второстепенного, выделять главную мысль текста и то, что хотел сказать автор.

Учитель должен научить учащихся стратегиям смыслового чтения так, чтобы они смогли в дальнейшем самостоятельно использовать эти стратегии, вне зависимости на какую тему будет текст, и на каком языке.

Памятка ученику по определению главной мысли текста

1. Определите тему текста, отвечая на вопрос: «Что интересует автора текста?»

Ответ на этот вопрос приходит легко, как само собой разумеющееся, особенно, если тема отражена в заголовке прямо. Когда же название использует метафору, определяйте тему, читая текст по абзацам. Исходите из того, что тема – это обозначение предмета речи (о чем говорится в тексте, о каких жизненных явлениях, вопросах), а основная мысль – это отношение автора к предмету речи, его оценка изображаемого.

2. Определите, какую задачу ставит автор текста.

Задайтесь вопросом, что хотел сказать автор по выбранной теме? Хотел ли он передать информацию, выразить свое отношение к проблеме или акцентировать внимание на злободневной проблеме.

3. Обратите внимание, в чем своеобразие авторского восприятия?

Каким образом автор выражает оценку предметам или явлениям, привлечшим его внимание? Освещение круга проблем с авторской позиции и есть основная цель и идея текста.

4. Ответьте на вопрос, почему автор считает именно так? Какие аргументы приводит автор в обоснование своей позиции?

Читая текст, обращайтесь внимание на главные слова в предложениях. Учитывая, что тексты пишут с использованием различных приемов убеждения, гиперболизирования, или художественных приемов создания яркости и образности текста, можно отделить второстепенные слова от главных, несущих смысловую нагрузку. Тем самым упрощается выделение основной мысли.

5. Наконец, определите, какие выводы делает автор?

Основная мысль в тексте может быть оформлена как некий авторский вывод, к которому автор подводит и читателя.

Как отмечает немецкий автор Martin Mostyn в своей работе «Methoden der Textanalyse», 2013: «Das Verstehen eines Textes stellt einen sehr komplexen Vorgang dar. Einige Texte verstehen wir besser als andere, was auf unseren individuellen Verstehenshorizont zurückzuführen ist. Dieser umfasst drei wichtige Bestandteile. Es handelt sich um:

- Weltwissen
- Handlungswissen
- konzeptionelle Deutungsmuster

Unser Weltwissen umfasst vor allem unser Alltags-, Erfahrungs-, Bildungs- und Fachwissen. Unser Handlungswissen erlaubt es uns, bestimmte Abläufe bzw. Ereignisse als bestimmte Handlungen zu deuten und selbst Handlungen durchzuführen.»

Что переводится как: «Понимание текста представляет собой очень сложный процесс. Некоторые тексты мы понимаем лучше, чем другие, что связано с нашей индивидуальной системой понимания. Речь идет о трех важных компонентах:

- Мир знаний
- Практические знания
- Концептуальные модели интерпретации.

Наш мир знаний включает в себя, прежде всего, наш повседневный опыт, образование, специальные знания.

Наши определенные практические действия позволяют интерпретировать определенные события, и даже прояснять содержание текста и делать выводы».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт* основного общего образования : Министерство образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011. 48 с.
2. *Общеобразовательная программа 2016-2017* Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 98 с углубленным изучением английского языка Калининского района Санкт-Петербурга, <http://school98.spb.ru/>
3. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя* [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская] ; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М. : Просвещение, 2011. 159 с.
4. *Сметанникова Н. Н.* Обучение стратегиям чтения в 5 – 9 классах : Как реализовать ФГОС : пособие для учителя. М. : Баласс, 2011.
5. *Martin Mostýn* Methoden der Textanalyse. Olomouc, 2013.

Цвижба К. А., Шамиурова М. Ю.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия

Аннотация. На первый план сейчас выходит не просто знание английского языка, а его понимание и способность использовать навыки, приобретенные в процессе изучения в повседневной жизни. Сейчас мировые стандарты современного образования направлены на подготовку образованного, думающего и творчески развитого человека, способного адаптироваться в нашем быстро меняющемся мире и современном социально-экономическом окружении. За последние полвека сильно возросла роль именно английского языка, как показателя успешности и образованности человека. Это влечет за собой его более интенсивное и глубокое преподавание в большинстве учебных заведений нашей страны и, что немаловажно, сдвиг точки отсчета начала процесса обучения английскому языку на дошкольное образование или 1-2 класс средней школы, которые традиционно считаются наиболее благоприятными периодами для овладения языком.

Ключевые слова: языка, учатся, английского, формирование, постепенно, школе, дети.

Начало обучения английскому языку с 1-2 класса оправдано с точки зрения возрастной психологии. Ведь именно в возрасте 7-10 лет огромную роль играет долговременная память. Все, что ребенок учит, надолго запоминается, если то, что он изучает, отвечает его интересам. Поэтому легче всего манипулировать памятью ребенка в начальной школе, но обязательно учитывать интересы детей при организации учебной деятельности. Как показывают наблюдения, младшие школьники проявляют большой интерес к людям с другой культурой, эти детские впечатления сохраняются на-

долго и способствуют развитию внутренней мотивации изучения иностранного языка. По данным исследований, начинать иноязычное образование следует во 2 классе, используя преимущества детской памяти и используя все механизмы запоминания. В начальной школе ребенок еще продолжает играть, а игра, как известно, создает прекрасные естественные условия для овладения языком.

Главной целью обучения английскому языку в начальной школе, на мой взгляд, является развитие коммуникативной компетенции школьников, другими словами обучение использованию английского языка как средства общения. Для успешного овладения иностранным языком учащиеся должны знать языковые формы (грамматику и лексику), уметь их использовать для реальной коммуникации и иметь представление о культуре изучаемого языка.

Второй по значимости целью я вижу развитие личности ребенка средствами английского языка: развитие памяти, мышления, творческих способностей, патриотизма, доброжелательности, терпимости детей. Согласно ФГОС данная цель начального образования формулируется как формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих учащимся умение учиться, способность к самостоятельной работе и самосовершенствованию.

Третьей по значимости, является, на мой взгляд, привитие любви к английскому языку, осознание значимости владения английским языком, формирование устойчивой мотивации к изучению английского языка и желания продолжить его изучение в дальнейшем.

Я считаю, что наиболее эффективным для развития умений устной речи на начальном этапе изучения английского языка является путь «снизу». Дети легко учатся говорить на элементарные темы с первых же уроков, когда они заучивают несложные речевые обороты и клише, постепенно увеличивая количество усвоенных фраз, и так учатся высказываться или вести диалог на определенную тему. Например, учащиеся 2 класса обычно в первую очередь учатся представить себя. На мой взгляд, нерационально им сразу предложить диалог-образец для имитации и заучивания (это целесообразно лишь при полном погружении в языковую среду, что мы не можем обеспечить детям в школе). Целесообразней вводить постепенно несложные речевые образцы.

При этом, конечно же, отработка данных образцов происходит в игровых упражнениях, с использованием игрушек и картинок. Таким образом, через 5 уроков дети могут представиться и рассказать о себе 3-4 предложения, а также принять участие в диалоге-знакомстве.

Аудирование это весьма непростой тип вербальной работы. И обучение аудированию процедура кропотливая. Это связано с тем, что в детском саду и в начальной школе уделяется мало интереса формированию акустической памяти и слухового восприятия у детей. Им проще усвоить в таком случае, то что они заметили в иллюстрации либо прочли, чем то, что они слышали в отсутствии какой-либо визуальной помощи. Согласно

этому, немаловажно, при выполнении задач на аудит представлять ребятам опоры (иллюстрации), однако не злоупотреблять ими, так как основной задачей остается восприятие на слух. Помимо этого, аудирование требует интенсивной интеллектуальной деятельности и приводит к быстрому утомлению. Поэтому уроки для аудирования следует проводить в начале занятия при наивысшей интеллектуальной инициативности учеников, но не более 10 минут.

Трудности в обучении чтению на английском языке связаны с тем, что учащиеся еще не уверенно читают по-русски, английский и русский алфавиты существенно отличаются, кроме того, английская орфография сложна. Поэтому следует выбирать учебники русских издательств, в них учитываются эти трудности: дети начинают чтение с простых слов, правила чтения вводятся постепенно, начиная с более легких (для русских детей), знаки транскрипции тоже вводятся постепенно.

Формирование у ребенка орфографической грамотности и письменной иноязычной речи является значимым. Письмо и речь учеников непосредственно связаны, так как искусства письменной речи у младших школьников создаются на основе умений устной речи. Согласно грани накопления лексических единиц почти все ребята имеют необходимость в визуальной опоре, так как усваивать только лишь на слух речь весьма сложно. В особенности это относится к тем детям, у которых визуальная память сформирована лучше акустической. Благодаря упражнениям, которые проводятся регулярно, мы можем достигнуть автоматизма. Непроизвольность орфографического опыта создается в следствие неоднократных повторений действий, то есть применения упражнений. На любом занятии в начальной школе должны быть упражнения для формирования орфографического навыка: выписывание, вставка пропущенных букв, подписывание иллюстраций, лексические кроссворды, диктанты и др.

В свете новых требований к образованию (ФГОС) задачей школы является формирование фундаментального ядра образования у учащихся или универсальных учебных действий, которые подразумевают умение ребенка учиться. Я считаю, что на уроках иностранного языка на первый план выходят коммуникативные универсальные учебные действия, которые способствуют продуктивному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками и взрослыми. В процессе формирования на уроках иностранного языка учащиеся учатся четко выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; учатся монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами языка; учатся слушать другого, участвовать в коллективном обсуждении проблем. Для успешного решения коммуникативных задач учителю необходимо создавать на уроке благоприятный психологический климат. Чем благоприятнее атмосфера на уроке, тем быстрее происходит формирование коммуникативных действий.

Особенность предмета «Иностранный язык» подразумевает освоение обучающимися коммуникативной компетенции точно разговору в загра-

ничном стиле. Но в сегодняшнем обществе ребята познакомились с всемирным цивилизованным фондом практически в одно и тоже время с родным (сеть интернет, заграничные кинофильмы, музыкальные работы, печатные издания и элементарно развлечение с родителями на заграничном курорте), и данное создает явным тот факт, что межкультурная компетенция считается необходимой составляющей коммуникативной зоны ответственности.

Для того чтобы результативно принимать участие в межкультурном общении, индивид обязан владеть межкультурной компетенцией. С целью развития у учеников межкультурной компетенции следует обеспечить их особенными познаниями и умениями межкультурного общения. К подобным базисным познаниям относятся: понимание этикетных общепризнанных мерок, свойственных иноязычной культуре; познания о различиях между родной и исследуемой цивилизациями, отличия в концепции ценностей.

Целями развития межкультурной компетенции в заданиях зарубежного стиля являются: ценностное отношение к другой культуре; преодоление предрассудков и стандартов, затрагивающих представителей другой культуры; чуткое подход к собеседнику.

Недостаток баланса при разделении класса в подгруппы по заграничным языкам является актуальным. Зачастую число учеников в английских группах доходит до 15 человек, что снижает качество образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолова А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М. : Просвещение, 2010. 151 с.
2. *Галльская Н. Д.* Современные методики обучения иностранным языкам. М. : Аркти-Глосса, 2004. С. 165.
3. *Комков И. Ф.* О некоторых методах начального обучения иностранным языкам в школе // Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения БССР. 1963. 170 с.
4. *Подласый И. П.* Педагогика начальной школы. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. 399 с.
5. *Рогова Г. В., Верещагина И. Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителей и студентов пед. вузов, 3-е изд. М. : Просвещение, 2000. 232 с.

ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Воробьева А. С., Зейнутдинова Э. Ш.

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ПОСТАНОВКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям использования театральных постановок на уроках иностранного языка в процессе обучения говорению, одному из самых трудных видов речевой деятельности. Авторы приходят к выводу, что театральные постановки не только способствуют развитию навыков говорения обучающихся, но и повышают уровень их социокультурной компетенции, а также создают благоприятные условия для формирования устойчивой положительной мотивации к изучению иностранного языка, что позволяет сделать процесс обучения более интересным и познавательным.

Ключевые слова: театральная постановка, говорение, театральная педагогика, театральная деятельность, социокультурная компетенция, урок иностранного языка.

В XXI веке педагоги уделяют большое внимание поиску новых методов и приемов обучения иностранным языкам. Как известно, речевая деятельность включает в себя четыре составляющие, без которых изучение иностранного языка невозможно: говорение, чтение, аудирование и письмо. Язык выполняет в большей мере коммуникативную функцию, поэтому одним из самых важных видов речевой деятельности является воспроизведение иноязычной речи вслух – говорение.

Говорение – это многоаспектное и сложное явление, выполняющее функцию средства общения между людьми. Существуют различные методы обучения говорению на иностранном языке: рассказы по картинкам, пересказ текстов, стихотворений; имитационная модель – звукоподражание и т.д. Одним из самых современных и эффективных методов обучения говорению на иностранном языке является использование театральной педагогики.

Основными формами театральной педагогики являются театрализации, игровые тренинги на изучаемом языке, постановки спектаклей, инсценировок, миниатюр. К формам театральной педагогики также относят театральную постановку.

Произведение театрального искусства, созданное посредством драматического или музыкально-драматического произведения, несущее конкретное название и общий замысел, называется театральной постановкой.

По мнению Сильви Хинли, изучение языка с помощью театра – это нововведение, которое позволяет создавать речевые ситуации, в которых слова «ощущаются» и оживляются во время их воспроизведения [4].

Лоран Хермлин отмечает, что обучающиеся в процессе игры обмениваются словами в речевой ситуации, а не только запоминают и воспроизводят их [3].

Изначально развитие театральных приемов в преподавании иностранного языка было основано на детских играх. Со временем теории пришли к художественной форме – к театру.

Согласно Кокетт, использование более сложных, стилизованных театральных систем позволяет намного реалистичнее и глубже исследовать повседневные жизненные ситуации изучаемого языка [2].

Иностранный язык может быть изучен в контексте человека, его повседневных действий, характера выражения эмоций. Используя театральную постановку на иностранном языке в процессе обучения говорению, учитель может предложить более широкий спектр методов: использование абсурдных или необычных ситуаций, экспериментирование с ритмом, звуками и интонацией, а также многочисленные репетиции по претворению в жизнь данного представления на иностранном языке.

Особенностью использования театральных постановок в целях развития говорения обучающихся является то, что они способствуют объединению образовательных, развивающих и воспитательных возможностей иностранного языка и театрального искусства. Участие в театральной постановке на иностранном языке повышает уровень мотивации школьников к его изучению как на уроках, так и во внеурочное время. Театральная деятельность формирует у обучающихся потребность в изучении иностранного языка как средства общения, познания, самореализации и социальной адаптации.

Театральная постановка на иностранном языке направлена на формирование нескольких смежных навыков в эмоциональной и интеллектуальной сферах. Имея небольшое количество часов, выделяемых на изучение второго иностранного языка или при создании искусственной языковой среды, обучающийся должен приобрести знания, на основе которых он сможет развить коммуникативное взаимодействие, навыки аутентичной и спонтанной речи.

Театральная деятельность – это самая точная модель общения, так как создает условия для естественного учебного процесса, где язык используется в реальном действии. С этой точки зрения, театральная деятельность повышает эффективность обучения и помогает сохранить интерес к изучаемому языку.

Отличительной чертой данного средства обучения говорению на иностранном языке является его разносторонность. С одной стороны, оно

обхватывает вовлеченность одного обучающего: ознакомление со своей ролью, воспроизведение своих реплик; с другой стороны – слушающего, который воспринимает как на слух, так и визуально. Театральная постановка несет собой коллективный характер – от самого начала (выбора тематики постановки и написания сценария) до самого конечного этапа (самого представления на иностранном языке).

В ходе постановки происходит обмен не только речевыми навыками, но также эмоциональным настроением. Очень важно учесть тот факт, что театральные постановки помогают обучающимся преодолеть языковой барьер. Во время театральной постановки диалог между преподавателем и обучающимися происходит в более свободной форме. Этот прием «непринужденности» позволяет обучающимся проявить не только знания в языке, но и в творческом плане, что играет немаловажную роль в обучении иностранному языку.

Использование театральных постановок на уроках иностранного языка способствует формированию социокультурных умений и навыков у обучающихся: повышению лингвострановедческих и страноведческих знаний, расширению знаний о культуре и науке, а также правильному употреблению языковых средств и правил вербального и невербального общения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка.

В современной методике обучения иностранным языкам одну из главных ролей играет социокультурная компетенция. Эта компетенция подразумевает воспитание толерантности к представителям другой культуры. В театральных школьных постановках социокультурная сторона обучающихся формируется путем знакомства с культурой страны изучаемого языка, спецификой речевого поведения, обычаев, правил, социальных условностей.

Как отмечает А. И. Атарщикова, именно через театральные постановки можно воспитать у обучающихся чувство ответственности за то, что они говорят, делают перед зрителями [1]. А это накладывает дополнительные обязательства на отработку языковых навыков.

Театральные постановки требуют тщательной и долгой подготовки. Самым сложным является языковой подготовительный этап. Кроме составления текста, нужно отработать с обучающимися его чтение и произношение. Нужно научить школьников говорить на иностранном языке и одновременно двигаться на сцене, что для некоторых может стать довольно сложной, но в то же время интересной задачей.

Используя театральные постановки на уроках иностранного языка, учитель старается закрепить пройденный или дополнительный языковой материал, научить школьников излагать свое мнение, повысить культурный уровень обучаемых.

Одним из важных сторон использования театральных постановок на иностранном языке является их наполненность не только пройденной, но и новой лексикой. Вводя в театральную постановку ранее неизученные слова, учитель дает возможность обучающемуся расширить кругозор, напол-

нить свой словарный запас.

Отдельно нужно остановиться на отработке произношения. Главной целью театральных постановок является совершенствование произношения, отработка звуков, слов, интонации. Неправильно воспроизведенный звук может исказить смысл слова и восприятие постановки в целом.

Таким образом, использование театральных постановок на уроках иностранного языка способствует развитию коммуникативных и социокультурных умений и навыков обучающихся, повышению мотивации к изучению иностранного языка, а также преодолению языковых и психологических барьеров, выражающихся в преодолении «боязни говорения» на иностранном языке и «боязни вступления в контакт».

Театральные постановки являются важным и необходимым элементом в процессе обучения иностранным языкам, требующим времени и усиленной работы не только учителя, но и обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Атарицкова А. И.* Что такое театральная методика обучения иностранным языкам и существует ли она. URL: <https://refdb.ru/look/1899506.html> (дата обращения 27.10.2017).
2. *Cockett, S.* 2000. Role-play in the post-16 language class : a drama teacher's perspective // *Language Learning Journal* (22) : 17–22.
3. *Hermeline, L.* 2003. Le théâtre au secours de la langue : entretien avec Gisèle Pierra // *Le Français dans le monde* (329) : 27–28.
4. *Hinglais, S.* 2003. Le français par le théâtre. Jouer c'est apprendre. *Le Français dans le monde* (329) : 23–26.

Ермакова Т. А.

РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье раскрыты основные функции диалога и сущность диалогической речи, которая позволяет сформировать у учащихся умение общаться, слушать собеседников, вступать в контакт с другими учащимися и поддерживать разговор. Рассмотрены речевые ситуации как средство обучения диалога, а также лингвистические свойства диалогической речи. Освещена роль диалогического говорения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: диалог, речевая ситуация, диалогическая речь, говорение, преподавание.

Коммуникативная функция является основной целью в преподавании

иностранных языков в школе, и занимает практически весь учебный процесс. Одна из главных форм речевого общения – это диалогическая речь. Диалог, или диалогическая речь, представляет собой некую цепь реплик или высказываний, которые возникают при условии непосредственного общения двух или более лиц (собеседников).

В современной методике обучения иностранным языкам развитие диалогической речи считается одной из основных проблем, поскольку порой не получается научить обучающихся вести беседу на изучаемом языке, поэтому необходимо найти более рациональную методику обучения диалогической речи, чтобы результаты были положительными, а сам процесс обучения был интересным и захватывающим.

Диалогическая речь сложнее монологической, поскольку она требует большой концентрации внимания и использования готовых речевых образцов и ситуаций. Тем не менее, при обучении говорению следует отдать предпочтение именно диалогической речи, так как именно через диалог обучающиеся отрабатывают и запоминают отдельные речевые образцы, и даже целые структуры, используемые позже в монологической речи.

Речь всегда ситуативно обусловлена, так как она зарождается в определенной ситуации. Речь не может существовать вне ситуации, поскольку и в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, что является источником порождения самой речи. Ситуативность составляет суть и определяет логику говорения обучающегося. Ситуативность как одна из характерных черт диалога предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от первоначальной ситуации и понимания учащимися речевой задачи коммуникации, иначе никакие опоры не помогут успешно выполнить заданную задачу. Это стоит учитывать в школьной практике. На уроке учителю следует приобщить учащихся к обучению на французском языке при помощи использования реальных ситуаций или путем создания учебно-речевых ситуаций, используя принцип наглядности: игрушек, предметов, картинок, рисунков, аппликаций и т.д., а также вербально-словесным описанием ситуации.

Ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегрированная система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся.

По мнению Пассова Е. И. именно такое понимание ситуации дает возможность моделировать их в учебном процессе и создавать условия, адекватные реальным. Он выделяет несколько типов ситуаций:

1) Ситуации социально-статусных взаимоотношений. (Урок-телемост, обсуждение прав и обязанностей граждан других стран, беседа с иностранцами о традициях, обычаях, быте страны изучаемого языка)

2) Ситуации ролевых взаимоотношений. (Проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения поможет лучше узнать взаимоотношения детей, повлиять на личностные качества учащихся, на их мотива-

цию к изучению языка)

3) Ситуации отношений совместной деятельности. (Обмен опытом, групповая работа)

4) Ситуации нравственных отношений [5].

Реальные ситуации – это ситуации, максимально приближенные к жизни. А для того, чтобы максимально приблизить учебные речевые ситуации к условиям реального общения, необходима заинтересованность говорящих в содержании разговора и необходимости вести этот разговор на иностранном языке.

Основные параметры моделирования реальных речевых ситуаций общения:

- мотивированность,
- целенаправленность,
- информативность процесса общения,
- новизна,
- ситуативность,
- характер взаимодействий общающихся,
- система речевых средств.

Условия создания реальных речевых ситуаций общения:

1) Постановка коммуникативных задач, которые связаны с личностью и жизнью обучающегося, затрагивают его эмоциональную и интеллектуальную сферы;

2) Использование разнообразных стимулов, учитывающих особенности школьников разного возраста, уровень их знаний, навыков и умений;

3) Стимулирование учащихся на выражение своего отношения к прослушанному, увиденному, прочитанному.

Моделирование реальных речевых ситуаций общения на уроках иностранного языка ставят обучающихся в условия, сходные с естественными, будят воображение, заставляют оформлять свои мысли и чувства иноязычными средствами, позволяют активизировать разговорные формулы, повседневно-бытовую лексику и грамматические структуры, не фиксируя на них свое внимание.

Моделирование речевых ситуаций общения способствует формированию ключевых компетенций, помогает решать учителю коммуникативные задачи, которые относятся к целевому аспекту обучения и тесно связаны с содержанием обучения, уменьшает утомляемость учащихся, повышает качество обучения, обеспечивает развивающий, проблемный характер обучения, стимулирует речемыслительную активность школьников, развитие их любознательности, целеустремленности, трудолюбия, приобщает к культурным ценностям другого народа.

Диалогическая речь создается в процессе общения двух или более собеседников. Речевое поведение одного из них в диалоге зависит от речевого поведения другого. Каждый из собеседников следует к своей цели в диалогическом общении. Особенностью диалогической речи является то, что она проходит, как правило, в непосредственном контакте участников

диалога, хорошо оценивающих обстановку, в которой происходит коммуникация [3].

К. И. Саломатов утверждает, что диалогическая речь является одной из наиболее распространенных форм устной разговорной речи. Монологическая форма речи занимает меньше места в разговорной речи, обычно монологу предшествует диалог. Диалог представляет собой обмен высказываниями, порожденными одно другим в процессе разговора между двумя или несколькими собеседниками [4].

Для того чтобы целенаправленно управлять процессом обучения диалогической речи, необходимо знать психологические особенности и то, как они влияют на лингвистические свойства диалогической речи.

Диалогическая речь всегда мотивирована, т. е. человек всегда говорит по какой-то причине, с какой-то целью, которая определяется либо внешними, либо внутренними стимулами. Эта характеристика должна учитываться еще на начальном этапе обучения иностранным языкам. Нужно вызывать у ученика желание говорить, и поэтому необходимо создавать условия, при которых появилось бы желание выразить свои мысли, эмоции и чувства. В школе часто приходится воспроизводить чужие мысли, так как учащемуся зачастую предлагается воспроизвести наизусть то, что было предложено в учебном материале. К подобным условиям, прежде всего, следует отнести использование стимулов, которые смогли бы вызывать у обучающегося желание «выразить себя» и поделиться собственным мнением. Это возможно при создании доброжелательного отношения с учителем и в коллективе класса, заинтересованности в выполнении предложенных задач и желание выполнить эти задания на «отлично».

Речь всегда адресована аудитории: каждый говорит с кем-то, для кого-то, для того, чтобы выразить свое собственное мнение, поделиться мыслями, спросить, и т.д. Как следствие, речь должна носить обращенный характер. Эта характеристика тесно связана с предыдущей. Говорящий привлекает слушателей тогда, когда он выражает что-либо персональное: учащийся рассказывает о своем любимом животном, показывает фотографию или игрушку (например, собаки), он находит своего слушателя, и его речь приобретает обращенный характер. Учителю необходимо давать такие задания и установки, которые бы реализовали эти характеристики речи.

Упражнения имеют целью развитие умения переносить в новую ситуацию выученные слова и речевые образцы, что не лишает речевое общение его коммуникативного характера. Следует широко использовать естественные ситуации общения, связанные с жизнью и интересами учащихся и не выходящие за рамки тематики учебного материала.

В заключение хотелось бы отметить, что цель обучения говорению – это развитие у обучающихся способности осуществлять устную речевую коммуникацию в различных, социально-детерминированных ситуациях [2]. Это означает, что по окончании любого типа школы обучающийся должен быть способен:

- 1) Понимать и реагировать на устные высказывания собеседника (в

том числе и носителя изучаемого языка) по общению в рамках ситуаций, которые обозначены программой для каждого типа учебного заведения.

2) Связно высказывать собственное мнение о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2008. 141 с.
2. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высшая школа, 2002. 252 с.
3. Мешимбаева Б. Ш. Научные и методические основы диалога. Усть-Каменогорск : Феникс, 2009. 162 с.
4. Саломатов К. И. Проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. 2007. № 6. С. 29–32.
5. Соколова Н. К. Обучение диалогической речи // Иностранные языки в школе. 2009. №1. С. 28–33.

Ибрагимова Р. И., Радионова С. А.

ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*Набережночелнинский государственный педагогический
университет, г. Набережные Челны, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность понятия «групповая работа», ее преимущества относительно урока английского языка. Групповая работа рассматривается как интересный, сложный и динамичный метод, открытый для использования в различных формах, и служит для достижения ряда целей при изучении английского языка. Особое внимание уделяется также обучающим, воспитательным и развивающим возможностям групповой работы. Статья раскрывает сущность основных типов обучения в малых группах, описывает основные этапы организации и проведения групповых работ. Деятельность учителя включает: планирование обучения в группах, учет психологической обстановки, в которой будет происходить обучение.

Ключевые слова: урок, английский язык, групповая работа, ФГОС.

В основе ФГОС нового поколения лежит системно-деятельностный подход, целью которого является развитие личности, способной и желающей выступать в общении на межкультурном уровне. Для достижения этой цели учителю необходимо создать благоприятные условия для практического овладения языком каждым учеником, выбрать формы организации учебного процесса, которые, в свою очередь, будут способствовать получению достаточной устной практики для формирования необходимых на-

выков и умений. Традиционно в учебных заведениях используются три организационные формы обучения – индивидуальная, фронтальная и групповая. Последняя из этих организационных форм, как показывают наблюдения, обладает наибольшими обучающими, воспитательными и развивающими возможностями.

В Великобритании предпринимались многочисленные попытки дать точное определение понятию «обучение в малых группах». Попытки определить понятие «групповое обучение» с помощью слов «семинар» (seminar) и «практическое занятие» (tutorial) являются проблематичными, так как эти понятия взаимозаменяются. Такие попытки привели к тому, что некоторые учёные отказались от использования термина «групповое обучение», хотя оно обеспечивает достижение основной цели преподавания иностранного языка – научить обучающихся думать, заниматься самообучением и взаимодействовать с другими обучающимися посредством обмена мнениями [4].

Многие авторы (Bligh, 1986; Griffiths and Partington, 1992) утверждают, что применение групповой работы требует глубокого знания самого предмета и качеств, которыми должен обладать учитель, работая с малыми группами. Понимание того, как функционирует группа, открытость к новым идеям, учет всех точек зрения – это те необходимые качества, необходимые учителю для работы в группах. Эти качества касаются не только учителей, но и самих обучающихся. Задача учителей заключается не в том, чтобы обучать, используя метод групповой работы, а в том, чтобы и сами обучающиеся понимали принцип работы в малых группах. Предполагается, что задача учителя – помогать обучающимся учиться, повышать их уверенность в себе и способствовать сплочению группы.

Обучение в малых группах на уроках английского языка является сложным и эффективным средством вовлечения обучающихся в процесс обучения. Групповая работа способствует: формированию положительной мотивации учения; росту познавательной активности и самостоятельности обучающихся; накоплению у них опыта согласия, поддержки и сотрудничества; увеличению работоспособности и темпа выполнения учебного задания; развитию творческих способностей; интенсификации общения между учащимися через обмен мыслями, оценочными суждениями.

Групповая работа требует от учителя более тщательного планирования и организации, так как от уровня подготовки учителя зависит эффективность групповой работы. Но этот факт иногда не учитывается, более того некоторые учителя и вовсе считают, что групповая работа может превратить учебный процесс в хаос. Поэтому уже на этапе ее планирования необходимо тщательно обозначить цель и заранее соотнести с ней планируемые действия и прогнозируемые результаты.

Другим важным условием эффективного использования групповой формы работы является комплектование групп обучающихся для совместного выполнения заданий. Исследование показало, что расположение обучающихся в учебном кабинете также оказывает мощное воздействие на

процесс обучения. Общеизвестно, что общение происходит на более благоприятном уровне, если разница в социальном статусе людей незначительна. Отсюда на учителя возлагаются требования по минимизации различий в группе обучающихся и, в частности, своего авторитета. Обстановка в учебном кабинете может также способствовать сглаживанию различий, что приведет к более свободному обсуждению интересующих вопросов. Гриффитс и Партингтон (Griffiths and Partington) приводят в пример следующие ситуации:

- взволнованный ученик легче вольтется в процесс обучения, если займет место напротив поддерживающего учителя или более разговорчивого сверстника;
- шумный лидер будет вести себя тихо рядом с учителем;
- уровень подготовки обучающихся и их взаимодействия между собой отчасти зависит от самого учебного кабинета, который будет благоприятно влиять на желание обучающихся изучать предмет и взаимодействовать с другими обучающимися и с учителем в том числе (перевод наш) [3].

Таким образом, при использовании групповой формы работы на уроках английского языка необходимо обратить внимание на следующие моменты:

- где должен сидеть или находиться учитель для максимального взаимодействия с группой;
- где должен сидеть каждый ученик для эффективной работы в группе;
- где может сидеть ученик, если он хочет убедить остальных учеников в правильности своей точки зрения (перевод наш) [2].

Эффективность изучения английского языка зависит также от конкретных методов, выбор которых вытекает из поставленных целей. Существует множество методов обучения в малых группах, многие из которых могут использоваться в сочетании друг с другом, что, несомненно, окажет эффективное воздействие на процесс обучения. Существуют следующие методы обучения в малых группах:

- Мозговой штурм (brainstorm session) – групповое генерирование идей без всякой критики;
- Гудящая группа (buzz group) – 2-3 ученика обсуждают вопрос, предложенный учителем, в течение нескольких минут. Итог обсуждению подводят совместно с учителем;
- Перекрестные группы (cross-over groups) предназначены для краткого обсуждения вопроса и дальнейшей передачи ее между группами;
- Аквариум (fishbowl) – малая группа формируется внутри большой, которая выступает в качестве наблюдателя. «Аквариумное» обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения.
- Свободное обсуждение (free discussion) – тема назначается группой; учитель лишь наблюдатель.

- Взаимное обучение сверстников (peer tutoring) – один обучающийся учит другого и наоборот.
- Ролевая игра (role-play) – использование распределенных или самостоятельно созданных ролей. Очень важно помочь обучающимся постепенно войти в роль и логически из нее выйти.
- Группы самопомощи (self-help groups) – организованная и управляемая обучающимися группа. Учитель лишь контролирует процесс.
- Снежный ком (snowballing) – пары становятся малой группой, малая группа превращается в большую.
- Пошаговое обсуждение (step-by-step discussion) – спланированная последовательность вопросов, во главе с учителем или учеником.
- Тьюторское занятие (tutorial) – занятие в малых группах, направленное на получение обратной связи, коррекцию мотивации, приобретение и обмен опытом.
- Синдикаты (syndicate) – группа формируется для разработки мини-проекта с последующим выступлением перед всем классом (перевод наш) [2].

Количество методов достаточно обширное, поэтому задача учителя выбрать наиболее оптимальный для работы с обучающимися и также рассмотреть возможность сочетания различных методов для достижения намеченной цели обучения. Учителю необходимо учитывать взаимодействие обучающихся между собой, их взаимные склонности, способности, темп работы при распределении их по группам. Например, на начальном этапе обучения английскому языку целесообразно использовать такие формы групповой работы, как ролевая игра и драматизация. В старших классах могут использоваться дискуссионные формы общения, заключающиеся в обсуждении вопросов, принятии решений для поставленных проблем. Это могут быть дискуссии, дебаты, проекты.

Групповая работа является достаточно эффективной формой организации деятельности обучающихся, которая, несмотря на свои достоинства, требует от учителя особых затрат усилий, специального исследования механизмов совместной деятельности обучающихся, возникающих в ней помех и затруднений, разработки принципов подбора групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bligh D.* Teaching Thinking by Discussion // Guildford, England : Society for Research into Higher Education : NFER–Nelson, 1986. 292 p.
2. *Griffiths S.* Teaching and learning in small groups. In: Fry H., Ketteridge S., Marshall S., editors. A handbook for Teaching and Learning in Higher Education. London, Kogan Page, 1999. P. 91-103.
3. *Griffiths S., Partington P.* Enabling Active Learning in Small Groups : Module 5 in effective learning and teaching in higher education // UCoSDA/CVCP : Sheffield, 1992. 212 p.
4. *Stenhouse L.* Teaching through small group discussion : formality, rules and authority // Cambridge Journal of Education: Carfax Publishing Ltd: vol. 2, No 1. 1972. 365 p.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЁМ АКТУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Средняя общеобразовательная школа №7, г. Глазов, Россия

Аннотация. В статье обосновывается важность использования такого методического приёма обучения английскому языку как ролевая игра. Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, в игре человек испытывает такое же наслаждение от свободного обнаружения своих способностей, какое художник испытывает во время творчества. Посредством ролевой игры в классе могут быть привнесены разнообразные а) формы опыта; б) могут использоваться разнообразные функции, структуры, большой объем лексического материала. Ролевая игра может превзойти возможности любой парной и групповой деятельности, тренировать учащихся в умении говорить в любой ситуации на любую тему.

Ключевые слова: урок английского языка, актуализация знаний, ролевая игра.

Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, в игре человек испытывает такое же наслаждение от свободного обнаружения своих способностей, какое художник испытывает во время творчества.

Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение её участниками реальной практической деятельности людей, создаёт условия реального общения.

Ролевая игра как методический приём актуализации знаний, полученных на уроках английского языка, принадлежит к категории приёмов обучения с низким вводом и высоким выводом. Это означает, что сконцентрированная вокруг учителя фаза презентации очень коротка. После короткого вступления учащиеся погружаются в деятельность, в которой выполнение задания намного важнее, чем использование точных слов; деятельность, в которой беглость превалирует над аккуратностью.

Посредством ролевой игры в классе могут быть привнесены разнообразные а) формы опыта; б) могут использоваться разнообразные функции, структуры, большой объем лексического материала. Ролевая игра может превзойти возможности любой парной и групповой деятельности, тренировать учащихся в умении говорить в любой ситуации на любую тему.

Преимущества ролевой игры заключаются в следующем:

1) 100% занятость учащихся, а также концентрация внимания участников в течение всей игры;

2) дает возможность использовать неподготовленную речь;

3) ролевая игра снабжает застенчивых, неуверенных в себе учащихся «маской» за которую они могут спрятаться. Учащиеся испытывают огромные затруднения, когда основной упор в обучении делается на личность

обучающихся, на их непосредственный опыт;

4) ролевая игра доставляет удовольствие играющим в нее. Как только учащиеся начинают понимать, что именно от него требуется, они с удовольствием дают волю своему воображению. А поскольку это занятие им нравится, то учебный материал усваивается намного эффективнее.

Виды ролевой игры:

Контролируемая ролевая (controlled role – play) Участники получают необходимые реплики. Умеренно контролируемая ролевая игра (semi-controlled role-play). Учащиеся получают общее описание сюжета и описание своих ролей. Свободная ролевая игра (free role – play). Учащиеся получают обстоятельства общения. Эпизодическая ролевая игра (small – scale role – play). Разыгрывается отдельный эпизод. Длительная ролевая игра (large – scale role – play). В течение длительного периода разыгрывается серия эпизодов.

Формы проведения ролевой игры:

- презентация,
- интервью,
- заочное путешествие,
- пресс-конференция,
- круглый стол,
- телемост,
- экскурсия,
- сказка,
- репортаж,
- клуб по интересам и т.д.

Ролевая игра пригодна для каждого вида работы с языком (отработка структур, лексики, изучение функций, интонационных моделей), это также использование правильного слова в правильном месте и в правильное время.

Широкие возможности для актуализации пройденного материала представлены в УМК М. З. Биболетовой «Enjoy English» для 11 класса.

Предметное содержание говорения строится вокруг тем и проблемных вопросов, представляющих интерес как для английских, так и для российских школьников. Подробный перечень предметов обсуждения и речевых функций, которыми должны овладеть учащиеся, приводится в разделе «Functions».

К концу 11-го класса учащиеся должны уметь без предварительной подготовки вести беседу с речевым партнером в связи с предъявленной ситуацией общения, а также содержанием увиденного, услышанного или прочитанного, адекватно реагируя на его реплики, запрашивая уточняющие сведения и побуждая собеседника к продолжению разговора, используя речевые формулы и клише этикетного характера в рамках языкового материала. Высказывание каждого собеседника должно содержать не менее 4-6 реплик, правильно оформленных в языковом отношении и отвечающих поставленной коммуникативной задаче.

Учебник содержит 4 раздела, каждый состоит из 5-7 тем, в свою очередь в конце каждой темы предлагается групповая форма работы в виде дискуссии или круглого стола, которые как раз и являются макетом для создания ролевой игры.

Предлагается разработка ролевой игры в 11 классе по теме “Let's get digital”.

Проект игры: ТВ-шоу “Grown-ups”.

Teacher: we are going to take part in a TV show where young people discuss the influence of modern technologies and especially the internet on their lives.

Distributing the roles:

Everybody is given some time to get ready for the show to think of the names and put them on the badges, age, interests. (5 min. at the lesson). Their homework was to think and put down all possible positive and negative aspects of using the internet.

1 pupil is a presenter (gets questions to ask guests).

2-3 pupils get the roles of students that think “We can't live without the internet” (they are “for”).

they get the cards:

Although it is..., it has certain advantages.

The main advantage of is...

One point of view in favour of is...

Many people are in favour of /convinced that...

To begin with,

Secondly,

Furthermore,

Finally,

2-3 pupils get the roles of students that think “The internet replaces the real life and feelings of people” (they are “against”)

However / on the other hand ...

Does have its disadvantages...

The main drawback of... is...

An additional disadvantage of... is...

One point against..

Some people are against...

Useful vocabulary:

to buy something online, to download music and movies, to give out personal information, to meet people face to face, to offer online courses of English, to give truthful information, to have inappropriate content, to be an anti-social activity, to communicate with people from different countries, to replace books and libraries, to use the internet for education, for entertainment...

A presenter starts.

Hello, everybody! Nice to see you all here. You know we all like browsing the internet.

I've recently read a very appealing letter on one of the forums:

Computer is a great invention. What could our life be without a computer? Most of people of my age play online games, chat on forums. We all are caught in a large net. It looks like freedom, but it's a prison, though very nice to be in. So I make an appeal to focus on our life! The world around us is full of wonders.

So, what do you think of this point of view.

Are we really all dependant on the internet?

Students are expressing their opinions for and against.

Possible answers:

Although we spend a lot of time using the internet we may study there taking on-line courses e.g. English or Spanish.

We can find a lot of information that we need doing research.

But don't you think that most of that information is of inappropriate content and even not truthful.

It's better to read books and study the facts yourselves.

A presenter: Many students use the internet to help them do their assignments and cut and paste information from the internet. Is it possible to stop this? How?

Students try to say their opinions.

A presenter: E-commerce has become very popular. Is it better to buy online or to go to a shop?

Why do you think so?

Discussion.

A presenter: Many people download MP3 music without paying any money for it. Do you think that this is the problem?

Discussion.

A presenter: Is it dangerous to meet people on the internet?

Discussion.

A presenter: Would you like to go on a date with someone you meet on the internet?

Discussion.

A presenter:

To sum it up...

We'd better find a compromise. We need to use the internet to communicate with our relatives and friends from far away places, to see them in Skype, it's useful in your studies, but we don't have to spend too much time browsing the internet, chatting on the forums instead of having a real life talk

Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, выступает как эффективное средство создания мотива к иноязычному диалогическому общению; способствует реализации деятельностного подхода в обучении иностранному языку, когда в центре внимания находится ученик со своими интересами и потребностями.

ПРИМЕНЕНИЕ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Монологическая речь представляет собой одну из тех базисных форм, при помощи которых осуществляется устно-речевая коммуникация, усвоение которой в соответствии с программой составляет важнейший компонент целей обучения школьников иностранному языку. Практическое владение иностранным языком, которое вырабатывается при обучении монологическим высказываниям, является основным элементом коммуникативной компетенции. В статье рассматриваются понятия «монолог», «монологическая речь», приводятся виды монолога. Авторы подробно раскрывают понятие «опоры» и останавливаются на их применении в обучении монологу.

Ключевые слова: монологическая речь, опоры, иностранный язык.

При изучении иностранного языка в школе, перед учеником стоит задача овладеть навыками общения на иностранном языке. Данное освоение включает развитие коммуникативной компетенции, умение и готовность совершать непосредственное общение (говорение и понимание на слух), а также опосредованное общение (чтение с пониманием текстов на иностранном языке, письмо).

Монолог – это форма связанной речи, для которой характерна «длительность и обусловленная его связность, построенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику; наличие заданности предварительного обдумывания» [7].

Монологическая речь – форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе [1].

Монологическая речь с точки зрения лингвистики характеризуется многосоставностью предложений, развернутостью высказываний. Для нее характерны усложненный синтаксис, разноструктурность предложений. В зависимости от характера передаваемой информации различают:

- а) монолог-сообщение;
- б) монолог-описание;
- в) монолог-повествование;
- г) монолог-рассуждение.

Овладение этими видами монолога предполагает формирование сложных монологических умений [4].

Целью развития монологической речи в школе можно считать формирование следующих умений и навыков:

1. пересказать содержание текста, описать что-либо, подготовить сообщение на какую-либо тему, сочинить рассказ;
2. раскрыть какую-либо тему в логической последовательности;

3. обосновать верность своего мышления, используя в своей речи элементы рассуждения, аргументации.

Все перечисленные умения развиваются во время выполнения различных подготовительных и речевых заданий, упражнений. Если мы хотим правильно определить вид упражнений на выработку монологических умений, следует учитывать данные ниже критерии:

1. вид монолога (описание, сообщение, рассуждение, повествование);
2. связность и логичность изложения мыслей и структурно-композиционная завершенность высказывания;
3. объем (полнота) высказывания – степень раскрытия темы и количество предложений;
4. степень комбинированности языковых (лексических и грамматических) средств характер речевого творчества);
5. лексико-грамматическая (в том числе и синтаксическая) правильность.

Ученикам не всегда удается четко выразить свои мысли, которые строятся из цепочки связанных друг с другом фраз. Намного чаще от учащихся можно услышать односложные ответы на заданные вопросы, или же последовательное указание каких-либо действий. Ведение монологической речи учеником, не важно, на родном или иностранном языке, представляет собой для него большую трудность. Данную трудность можно связать с проблемами ученика в выражении своих мыслей или с неуверенностью ученика в том, что он хочет сказать. Требования нового ФГОС ООО требуют пересмотра форм и методов обучения монологу на иностранном языке. Одним из средств обучения монологу могут стать опоры, которые, на наш взгляд, позволяют повысить эффективность формирования умений и навыков монологической речи [3].

Для начала разберем, что же такое опора. Опора – это, модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания [5].

Опоры – вызывая ассоциации с жизненным и речевым опытом у учеников, оказывают непосредственную или опосредованную помощь во время речевого высказывания. Проанализировав несколько разновидностей опор, Л. И. Лазаркевич сделала вывод, о том, что опорами при обучении монологической речи следует считать «особого рода стимулы, которые обеспечивают:

- а) общее направление содержания высказывания,
- б) адекватность высказывания по теме,
- в) логичность построения высказывания,
- г) количественную достаточность в раскрытии темы» [2].

Можно сказать, что опоры, как стимулируют речь учащегося, так и помогают правильно оформить мысли.

Чтобы вызвать нужные ассоциации, мы можем использовать слова, а

также различные изображения. Так что можно разделить опоры на словесные и изобразительные. Данное деление позволяет одновременно использовать различные виды опор в одном и том же упражнении, потому что они могут взаимодополнять друг друга.

Каждая опора является способом управления высказыванием, но в зависимости от вида опоры характер управления будет разным.

На что же воздействуют опоры? Они воздействуют как на содержание высказывания, так и на его смысл. Из этого следует, что мы можем различать содержательные и смысловые опоры, учитывающие два уровня высказывания: уровень значений (кто? что? где? когда? и т. п.) и смысловой уровень (зачем? почему?). Если оба критерия свести воедино, то получим следующую классификацию опор [6]: словесные (вербальные) содержательные, словесные (вербальные) смысловые; изобразительные содержательные, изобразительные смысловые.

К словесным содержательным относятся: текст (в письменной форме и в форме аудирования), микротекст (в письменной форме и в форме аудирования), план, логико-синтаксическая схема.

К словесным смысловым относятся: слова как смысловые вехи, лозунг, афоризм, поговорка, подпись.

К изобразительным содержательным относятся: кинофильм, диафильм, картина, серия рисунков, фотография.

К изобразительным смысловым относятся: диаграмма, таблица, цифры, даты, символика, плакат, карикатура.

Опоры всегда несут какую-либо информацию. Иногда она развернута (это содержательные опоры), а иногда – сжата (это уже смысловые опоры), но она лишь подталкивает к размышлению, вызывая при этом у учащихся различные ассоциации, которые благодаря речевым упражнениям можно направить в нужном направлении.

Методически важными являются:

1. характер опор, с помощью которых выполняются упражнения при обучении монологической речи,

2. цель высказывания.

Применение опор в процессе обучения монологической речи значительно ускоряет как процесс обучения иностранному языку, так и процесс овладения иностранным языком.

Для организации работы по развитию монологического высказывания необходимо применять методически правильно разработанный комплекс упражнений с применением опор, который сочетал бы в себе нетрадиционные и традиционные формы организации учебной деятельности, а изложение материалов в нем должно быть непрерывно и последовательно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы

школьного учебника. М. : Просвещение, 1999. 278 с.

3. *Григорьева Е. Н.* Подготовка будущих учителей иностранного языка к осуществлению профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2015. №1 (85). С. 118–122.

4. *Методика преподавания иностранных языков* : общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А. Н. Шамов. М. : АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008. 253 с.

5. *Попова Э. И.* Обучение монологическому высказыванию учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы. Л. : Просвещение, 1985. 220 с.

6. *Царькова В. Б.* Речевые упражнения в английском языке. М. : Просвещение, 1980. 135 с.

7. *Якубинский Л. П.* Избранные работы : Язык и его функционирование. М. : Наука, 1986. 205 с.

Ларионова Н. Г., Семенова Е. С.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается роль чтения на английском языке и основные трудности при формировании навыков чтения из-за орфографических и графических характеристик английского языка. Статья содержит пути преодоления этих трудностей. Игра рассматривается как лучший прием обучения в начальной школе и предлагается современная игра при обучении алфавиту. Рифмовка рассматривается как один из приемов усвоения правил чтения. Также предлагаются несколько видов упражнений, вызывающие интерес у учащихся при обучении чтению.

Ключевые слова: иностранный язык, урок английского языка, обучение чтению, навыки чтения, начальная школа, игра.

Формирование навыков чтения на иностранном языке рассматривается как самый важный аспект при обучении иностранному языку. Это легко доказуемо тем фактом, что огромное количество людей имеют возможность и способность читать на английском языке, в то время как прямое общение с носителем английского языка менее доступно. Положительная роль чтения заключается в том, что при чтении учащийся овладевает всем языковым материалом: он запоминает языковые единицы, причем как изучаемые в данный момент, так и совершенно новые. Чтение расширяет кругозор учащегося, а также вырабатывает умение пользоваться текстами, как источниками информации.

На сегодняшний день чтение является не только одним из средств обучения, то есть источником для изучения новой лексики и опорой при обучении диалогу и монологу, но и целью обучения.

Кратко суммируя преимущества чтения, можно прийти к выводу, что

обучение чтению на английском языке полезно всем учащимся, независимо от их способностей и этапа обучения. Оно оказывает существенное положительное воздействие на развитие психических функций младших школьников: его мышления, восприятия, памяти, внимания, воображения и др. Обучение чтению благотворно влияет на общие речевые способности ученика на любом этапе обучения. Но обучение чтению на начальном этапе оказывает большее практическое влияние именно в повышении качества владения первым иностранным языком, создает основу для продолжения его изучения на среднем этапе, а также открывает возможности для овладения вторым, третьим иностранными языками, что очень актуально в настоящее время. Также обучение чтению подразумевает содержание воспитательной и информативной ценности обучения чтению на английском языке, которая проявляется во вхождении ученика в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке. У учащегося раскрывается познавательный интерес. Затронув тему мотивирования учащихся к чтению, следует отметить, что обучение чтению на любом иностранном языке должно основываться на полученный учащимися опыт чтения на родном языке. Общность процесса чтения на разных языках служит базой для переноса уже имеющихся у учащихся приемов зрелого чтения на русском языке в чтение на английском. Одним из важнейших критериев такого переноса является подобающее отношение учащихся к чтению на английском языке [1].

Но опыт показывает, что интерес к чтению у школьников невысок. Школьники не рассматривают его как источник получения какой-либо информации, не испытывают удовольствие при чтении, это – лишь задание учителя, которое обязательно надо выполнить. Как мы знаем, на начальном этапе обучения интерес к чтению низок в силу сложной техники чтения. Само чтение характеризуется отсутствием пауз и интонаций, большим изложением текста, в отличие от устной речи, наличие сложных фраз, широкий охват языкового материала, иногда присутствие совершенно непонятной и незнакомой информации.

К тому же, английский алфавит состоит из 26 букв и 46 фонем. Написание печатных заглавных и маленьких букв равняется 52 символам, при этом:

1. только 4 подобны символам русского алфавита (Т, М, К, к);
2. 33 буквы – это совершенно новые символы для младших школьников (b, D, d, F, f, G, g, h, I, i, J, j, L, l, m, N, n, Q, q, R, r, S, s, t, U, u, V, v, W, w, Y, Z, z);
3. 15 букв (A, a, B, C, c, E, e, H, O, o, P, p, Y, X, x) характерны как русскому, так и английскому языкам, при этом произносятся совершенно по-разному. Чтение данных букв считается самым трудным.

Более того, обычное знание английских букв недостаточно, необходимо научить читать графемы, то есть определенные буквы или комбинации различных букв в разнообразных словах [2].

Мы согласны с Е. Н. Григорьевой, что под техникой чтения понима-

ется не только быстрое и точное соотнесение звука и буквы, но и соотнесение звукобуквенной связи со смысловым значением того, что ребенок читает [3].

Для того, чтобы чтение на английском языке мотивировало учащихся на чтение, необходимо принимать к сведению познавательные потребности, индивидуально-психологические особенности учеников, выбирать задания, которые вовлекают школьников в активную творческую деятельность, давать им «свободу» для проявления их самостоятельности и инициативы, а также научить преодолевать сложности в учебной деятельности. Для того, чтобы техника и правила чтения упростились в глазах младших школьников, учителю следует опираться на яркую подачу материала, использовать цветные иллюстрации, применять упражнения, максимально приближенные к реальным ситуациям общения, использовать четверостишия или речь, имеющие эмоциональную окраску, например, преподнести правило с известными героями мультфильмов.

Игра также является немаловажной формой работы, которая делает урок разнообразнее и интереснее. Любой вид игры имеет полный успех при мотивировании учащихся. Игры способствуют быстрой языковой практике. Участие в играх учит школьника сотрудничать, соревноваться, уважать одноклассников, уметь проигрывать, брать на себя ответственность. Более того, они снимают усталость и готовят учащегося к дальнейшему ходу урока [4].

Для прохождения практики мы запланировали различные виды игр, направленные на обучение чтению на английском языке. Некоторые мы уже применяли при обучении английскому языку не в стенах школы. И они оказались довольно успешны. Одной из самых популярных и любимых игр, учащихся является придуманная мною игра «Монополия». Данная игра очень популярна, поэтому мы попытались внедрить ее в изучение английского языка при изучении алфавита. Нам понадобится алфавит, расположенный в форме змеи, карточки со знаками (+2, -4, +1, и т.п.). Между некоторыми буквами нужно расположить карточки, например, названия животных на английском. При нулевых знаниях можно использовать карточки с изображениями животных и названиями. Если учащийся попадает на данную карточку, он должен прочесть и перевести слово. Если есть необходимость, можно попросить назвать начальную букву. Изучив больше букв и слов, можно усложнить задание, под каждой буквой прикрепив слово, которое ученик должен прочесть. Выигрывает тот, кто первый дойдет до последней буквы алфавита. При неправильном чтении ученик возвращается на букву Аа. Данную игру можно скорректировать любым образом, в зависимости от времени, уровня знаний, количества учеников, формой проведения.

Также нами был применен метод рифмовок. Дети легко и быстро запоминают рифмовки. Например, буква Сс легко запоминается через такую рифмовку: Букву Сс как [s] читай перед е, у и i; и как [k] прочти ее перед ц, а, о; и как с этими гласными, читай перед согласными.

Для заучивания этой же буквы можно с учащимися прочитать интересное для них стихотворение:

Cows can't fly;
Cows can't sing;
Cows can't dance
But cows give milk.
Can cows fly? No, they can't.
Who can fly?

Для младших школьников такого рода стихотворения очень привлекательны. Таким путем успешность овладения техникой чтения на английском языке гарантируется приемом персонификации почти всех букв латинского алфавита. Этот способ позволяет соотнести букву со звуком как части одного целого, представить эмоциональный образ, который понятен только школьнику.

На начальном этапе можно использовать и неигровые упражнения, но они должны вызывать какой-либо интерес. Например, могут быть использованы следующие виды упражнений:

- составьте из букв слово;
- объедините слова по группам;
- вставьте в текст недостающие слова;
- сгруппируйте слова, обращая внимание на чтение буквы Aa;
- дополните предложения и др.

Таким образом, следует уточнить, что в младшем школьном возрасте у учащихся еще не возникает психологического барьера при изучении иностранного языка. И учащиеся значительно быстрее овладевают необходимыми умениями и навыками. Успех обучения и отношение учащихся к предмету во многом зависит от того, насколько интересно и эмоционально учитель организовывает и проводит уроки. Конечно, в процессе обучения чтению на иностранном языке учащихся младшего школьного возраста значительную роль играет игра. Чем больше игровых методов, наглядности использует учитель, тем интереснее и насыщеннее проходят уроки, а значит, быстрее и прочнее усваивается материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азовкина А. Н.* Развитие интереса к чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 16.
2. *Гез Н. И.* Некоторые проблемы начального этапа обучения // Иностранные языки в школе. 2015. № 9. С. 59–67.
3. *Горячева К. В., Григорьева Е. Н.* Обучение технике чтения на начальном этапе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы лингводидактики и методики организации обучения иностранным языкам : сб. науч. ст. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. С. 190–194.
4. *Костюк Е. Н. и др.* Настольная книга учителя английского языка начальной школы. Обнинск : Титул, 2010.

«ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ

Гимназия №14 г. Волгограда, г. Волгоград, Россия

Аннотация. Используя в учебном процессе технологию «обучение в сотрудничестве», учитель приобретает новую роль – «роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся» [3]. Педагог должен помочь ученикам самостоятельно добывать нужные знания, уметь делать выводы, критически осмысливать полученную информацию, аргументировать свой выбор, решать возникающие проблемы.

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Данную технологию можно использовать для ознакомления и закрепления нового лексического материала, т. е. учитель предоставляет учащимся возможность самостоятельно разобраться с новым материалом, приучая ребят к сложной и кропотливой работе с информацией, к аналитической работе.

Ключевые слова: технология сотрудничества, урок английского языка, учиться вместе, творческая деятельность учащихся, критически осмысленная информация, ознакомление и закрепление нового материала, самостоятельная работа с материалом.

Согласно ФГОС «Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования». В связи с этим, важнейшей задачей является формирование совокупности УУД как метапредметных результатов образования.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, это – обучение деятельности в деятельности (обучение способам деятельности в процессе самой деятельности) учим не знаниям, а способам познания [1, с. 5].

Реализация ФГОС на основе системно-деятельностного подхода возможна при использовании современных образовательных технологий: обучение в сотрудничестве, проблемное обучение, развитие информационно-коммуникационной компетентности (ТРИИК), деятельностного метода обучения и др., которые обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Использование современных педагогических технологий позволяет перейти:

1. от обучения как функции запоминания к обучению как процессу умственного развития;

2. от статистической модели знаний к динамической системе умственных действий;

3. от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным и индивидуальным программам обучения;

4. от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно-волевой регуляции [2, с. 34].

Исходя из выше сказанного, учителю необходимо выбрать подходящие методы обучения и создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, которые позволили бы ученику проявить активность и творчество в выполнении поставленной задачи. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам.

«Обучение в сотрудничестве является успешной альтернативой традиционным методам. Целью обучения в сотрудничестве является эффект социализации, формирования коммуникативных умений» [3]. Обучающиеся учатся вместе творить, учиться, работать, быть готовыми прийти друг другу на помощь. Учителя, использующие в педагогической практике обучение в сотрудничестве, отмечают, что работая в группах на уроке ученики относятся друг к другу более доброжелательнее, их симпатии и заинтересованность в успехах других переходят на их жизнь и вне школы, становятся качествами их личности. А это – уже успехи нравственного воспитания.

Используя в учебном процессе технологию «обучение в сотрудничестве», учитель приобретает новую роль – «роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся» [3]. Педагог должен помочь ученикам самостоятельно добывать нужные знания, уметь делать выводы, критически осмысливать полученную информацию, аргументировать свой выбор, решать возникающие проблемы.

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Данную технологию можно использовать для ознакомления и закрепления нового лексического материала, т. е. учитель предоставляет учащимся возможность самостоятельно разобраться с новым материалом, приучая ребят к сложной и кропотливой работе с информацией, к аналитической работе.

На фрагменте урока в 5 классе (Верещагина И. Н., Афанасьева О. В.) «Health and body care» хотелось показать работу с применением технологии «Обучение в сотрудничестве».

В начале урока проводится беседа с обучающимися о здоровом образе жизни, и что мы должны и не должны делать чтобы быть здоровыми. Ребята делятся своим мнением.

Введение и первичное закрепление лексики

T: - Что люди обычно делают когда чувствуют себя плохо?

P1: - Измеряют температуру, принимают лекарство, вызывают

врача...

T: Совершенно верно. Посмотрите на экран, вы видите несколько новых слов: to listen to the chest and lungs, to take the blood pressure, to take the temperature, to feel the pulse, to take the medicines.

T-CL, T-P1P2P3

T: Задание по группам (учитель формирует группы до урока с учетом психологической совместимости детей. В каждой группе необходимо наличие сильного ученика, среднего и слабого, девочки и мальчика. Если группа работает слаженно, то нет необходимости менять состав (это базовые группы)). На парте вы видите некоторые рекомендации врача и их изображения. Вам нужно их сопоставить. Выполнить упражнение необходимо вместе, всей группой, а результат озвучит один ученик из группы. На выполнение задания отводится 1 минута.

Составляем фразы.

T: - Какие поводы для посещения врача вы знаете?

P1, P2: - Головная боль, температура, кашель, ...

T: - Верно. Посмотрите на экран: toothache, headache, stomachache, temperature, blood pressure, cough,

T-CL, T-P1, P2, P3.

T:- Какие рекомендации может дать доктор при различных заболеваниях? Подберите рекомендацию врача к подходящему заболеванию, составьте предложения, прочитайте их вслух.

Пример: - If you have a headache you should take the medicine.

- If you have a cold you should drink warm milk with honey.

You have 1 minute (У вас 1 минута)

На данном этапе урока закрепляем правильное употребление придаточных предложений условия. Введение лексического материала происходит от простого к более сложному. Были составлены упражнения разных уровней, чтобы каждый ученик в группе, независимо от его знаний языка, смог принять участие и усвоить лексический материал (Несколько человек из групп отвечают).

Проводим опрос.

T: Мы все хотим быть здоровыми и спортивными, но для этого мы должны соблюдать правила личной гигиены, делать зарядку, заниматься спортом, соблюдать режим питания. Что же делаете вы чтобы быть здоровыми?

T: What do you usually do to be healthy and strong? Look at the screen: to get up early, to take regular exercises, to take cool shower, to eat healthy food, never smoke, to clean teeth, to wash hands. Repeat after me, please.

T-CL

I usually take regular exercises to keep fit/to be healthy and strong...
Repeat, please.

T: Возьмите интервью у группы с целью выяснить, что они делают чтобы быть здоровыми. Необходимо организовать два круга: один круг будет стоять, а второй – двигаться по часовой стрелке и спрашивать: “What

do you usually do to keep fit/to be healthy and strong?” (У вас 1 минута)

Цель данного приёма – это обмен информацией. Данное задание дает возможность несколько раз обменяться речевым партнером, что в свою очередь позволяет задуматься о значимых вещах в своей жизни, развивая при этом коммуникативные навыки.

Составляем диалоги.

T: Представьте, что вы пришли на прием к врачу. Разыграйте диалог, используя выражения, которые у вас на опорных карточках.

D: - I see. I'd like to listen to your heart and lungs. Don't worry. Have you taken ...? (с переводом)

P: - Oh, doctor, I have... What shall I take/do?

Repeat, please.

По одной паре дети разыгрывают диалог.

Это упражнение позволяет развивать коммуникативные навыки, а так же навыки вежливого общения с другими людьми.

Итоги:

- познакомились с названиями некоторых заболеваний и научились их употреблять;

- научились давать советы;

- узнали, что нужно и чего не нужно делать чтобы быть здоровым.

При такой технологии и продвинутые, и средние, и отстающие учащиеся имеют равные возможности улучшить свои же собственные показатели. Мы можем сказать, что ученики идут с интересом на наши уроки, поскольку мы работаем в сотрудничестве.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования.* М. : Просвещение, 2010. С. 50.

2. *Полат Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007.

3. <http://eorhelp.runeorhelp.runeor.openclass.ru/node/327231>

Оммук О. А.

ТЕХНОЛОГИЯ «CASE-STUDY» КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Тюменское президентское кадетское училище, г. Тюмень, Россия

Аннотация. В данной статье описывается роль технологии «case-study» в повышении мотивации к изучению иностранного языка, способы подготовки и реализации кейсов. Также, приводится пример работы с учебным кейсом по теме «Первая медицинская помощь», который может быть использован для организации урочной и внеурочной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений в рамках спортивно-

оздоровительного направления и патриотического воспитания личности.

Ключевые слова: мотивация, внутренняя мотивация, технология кейсов.

Мотивация играет огромную роль в жизни каждого человека. Именно благодаря мотивации, мы достигаем своих целей. Мы стремимся стать успешными, обрести счастье и гармонию, признание в профессиональной деятельности.

Стремление человека добиваться успехов в различных видах деятельности, в том числе и обучении – мотив достижения успеха.

Внешняя мотивация – это желание получить поощрение от окружающего общества: похвалу, призы, деньги. Внешняя мотивация заставляет нас действовать за определённые блага.

Внутренняя мотивация отличается стремлением к удовлетворению потребностей в саморазвитии и реализации способностей. Внешние факторы, при этом, не играют ключевой роли, главным становится сам процесс деятельности, который доставляет удовольствие.

Говоря о процессе обучения, нужно заметить, что именно внутренняя мотивация играет ключевую роль в достижении образовательных результатов. Внутренняя мотивация теснейшим образом связана с такими врожденными потребностями человека, как потребность в активности и информации, именно они имеют особое значение в стимуляции учения, поэтому считается, что в формировании учебной мотивации должна преобладать именно внутренняя мотивация.

Одним из способов повышения внутренней мотивации является грамотная организация учебного процесса. В качестве инструмента для достижения данной цели можно предложить технологию «Case-study» (технологию кейсов).

Метод «case-study» или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Непосредственная цель метода case-study – совместными усилиями группы обучающихся проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы [3].

Сегодня метод case-study считается одним из самых эффективных способов обучения навыкам решения типичных проблем в условиях внедрения ФГОС. Он завоевал ведущие позиции в обучении и активно используется в зарубежной практике бизнес-образования [2, с. 16].

Различные учебные ситуации, которые специально разрабатываются учителем на основе фактов или произошедших событий, с целью последующего обсуждения на учебных занятиях, максимально приближены к реальности и заставляют обучающихся пережить ситуацию самостоятельно. В ходе разбора ситуаций, кадеты учатся действовать в «команде», про-

водить сравнительный анализ и принимать решения, представляя результаты на английском языке [1, с. 94].

Данный метод позволяет работать со всеми видами речевой деятельности: чтением, говорением, письмом и аудированием. У учащихся появляется реальная возможность общения на иностранном языке в процессе взаимодействия с другими участниками группы и учителем. Успех кейс-метода зависит от трех основных составляющих: качества кейса, который должен быть максимально наглядным и детальным, подготовленности учащихся и готовности самого учителя к организации работы с кейсом и ведению дискуссии.

Как правило, кейс – это единственный информационный комплекс, который состоит из трех основных частей: описание ситуации, связанной с реальностью, вспомогательная информация, необходимая для анализа и решения кейса и задания к кейсу.

Кейс может быть представлен в печатном виде, содержать таблицы, графики, иллюстрации и диаграммы. Для более реалистичного восприятия проблемы, можно показать обучающимся видеofilm или предложить аудио-файл в виде выпуска новостей или срочного сообщения, и т.д. Одним из наиболее интересных и эффективных способов реализации Кейса может быть web-квест. Web-квесты очень популярны в последнее время, но такой способ обучения зависит от технического оснащения школы. Существуют различные платформы для организации проектной работы, которые также можно использовать для создания кейсов. Например: wiki, Jimdo.com, Zunal.com и т.д. Сейчас появилась возможность создавать интерактивное видео с помощью таких сервисов, как GoAnimate, Animito, WeVideo, PowToon.

На своих уроках я применяю технологию «case-study» в основном для внедрения военного компонента, поскольку работа в условиях кадетского училища должна быть направлена не просто на изучение иностранного языка и овладение языковыми компетенциями, но и на развитие мотивации к овладению профессиональными навыками офицера. Нестандартные формы проведения уроков с использованием данной технологии, по моему мнению, являются одним из самых эффективных способов внедрения военной составляющей при изучении иностранного языка.

В качестве примера предлагаю обратиться к краткому содержанию урока английского языка, разработанного мною с применением указанной технологии.

Темой урока является: «First Aid» («Первая медицинская помощь»). Тема урока выбрана в соответствии с рекомендациями к структуре и содержанию учебных пособий по иностранным языкам для реализации военной составляющей в 5-9 классах довузовских образовательных организаций Минобороны России.

Цель урока – активизация базовой терминологии по теме «Первая помощь» во всех видах речевой деятельности.

Данный урок рассчитан на проведение в 7 классе довузовских обра-

зовательных организаций Минобороны России, в рамках темы Модуля 10 основного УМК «Spotlight 7. Английский в фокусе»: «Здоровое тело – здоровый разум».

Необходимо заметить, что уроку с использованием кейс-метода должны предшествовать уроки работы над лексикой и грамматикой по данной теме, которые помогут участникам ориентироваться в предложенном материале и более выразительно излагать свои мысли.

На первом этапе работы с кейсом, учителю необходимо продумать состав групп, которые будут принимать участие в его решении. В соответствии с этим, преподаватель может заранее определить степень сложности отдельных заданий внутри кейса, опираясь на уровень подготовки учащихся. Группа из 5-6 человек получает свой кейс и приступает к его изучению.

Учащимся предлагается следующая ситуация:

«You are on a Battlefield. There are some wounded soldiers. Help the soldiers using the medical equipment you have. Follow the plan».

«Вы находитесь на поле боя. Рядом с вами несколько раненных солдат. Окажите солдатам помощь, используя медицинскую аптечку, которая у вас имеется. Следуйте плану».

План работы с материалами кейса:

1. Ознакомьтесь со списком новых слов, необходимых для работы с кейсом.

2. Прочитайте и переведите текст, выполните задания к нему. Текст ознакомит вас с инструкцией по оказанию первой медицинской помощи и некоторыми медицинскими терминами.

3. Изучите содержание медицинской аптечки, которая у вас имеется. Подберите названия к каждому изделию.

4. Прослушайте диалог с поля боя и запишите последовательность действий солдат, которые оказывают помощь раненому.

5. Вернитесь к основной задаче кейса и предложите свой вариант решения проблемы.

Для облегчения работы с материалами кейса, учащимся предлагается список необходимых слов для ознакомления. Используя некоторые слова, ребята читают и переводят текст, содержащий информацию о первых действиях оказания помощи пострадавшему.

Далее учащиеся знакомятся с содержанием медицинской аптечки, которая у них имеется. Согласно заданию, детям необходимо соотнести картинки с названиями медицинских приборов на английском языке, либо, если это настоящая аптечка, подписать все медикаменты и инструменты, находящиеся в ней.

Работа с диалогом организована в два этапа. Сначала предлагается прослушать диалог и заполнить пропуски. Затем, используя опорные слова, учащиеся конспектируют порядок действий при оказании первой медицинской помощи. Последний пункт плана возвращает ребят к основному заданию кейса. Теперь, используя изученный на уроке материал, учащиеся выдвигают свои решения проблемы и обсуждают их в группе.

В заключение дискуссии, учитель освещает правильные ответы к основному заданию кейса на слайде презентации. Кадеты проводят самопроверку и комментируют свои ответы.

Этап рефлексии предлагается осуществить приемом «Синквейн».

Для закрепления изученного материала, в качестве домашнего задания, детям предлагается самостоятельно придумать ситуации с различными видами травм и симптомов, для последующей отработки инструкций первой помощи в классе. Для развития творческих способностей учащихся, можно предложить создать иллюстрированную инструкцию оказания первой медицинской помощи, либо плакат с изображением медицинской аптечки и ее содержимого.

Роль учителя во время занятия – организация предварительного обсуждения содержания кейса, руководство групповой работой, организация итогового обсуждения.

Оценивание на таком уроке необходимо проводить в соответствии с установленными критериями интерпретации ответов, которые можно предварительно разработать с самими учащимися. Как правило, оценивание складывается из 2-х компонентов: как ученик работал в группе и как выступал в презентации (условие участия в презентации каждого участника группы оговаривается заранее).

Следует заметить, что применение кейс-технологии требует от учителя высокой организации работы при постановке целей, задач урока, определении необходимых компетенций, подготовке сценария урока и подборе материала.

В ходе реализации кейса можно было наблюдать, насколько захватывающим является данный процесс для обучающихся. Ребята с удовольствием включились в работу, обсуждали возможные пути решения и озвучивали свои идеи.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что кейс-метод позволяет активизировать теоретические знания и практический опыт учащихся, развивать умения высказывать мысли, идеи, предложения, видеть альтернативную точку зрения и аргументировать свою, проявлять и совершенствовать аналитические и оценочные навыки, готовность работать в команде, способствует развитию мотивации к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова С. Ю., Белозерова Ю. В.* Использование кейс-метода на уроках английского языка // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI международного науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа : Лето, 2015. С. 94–96.
2. *Варданян М. Р., Палихова Н. А., Черкасова И. И., Яркова Т. А.* Практическая педагогика : учебно-методическое пособие на основе метода case-study. Тобольск, 2009.
3. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии : учебное пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают понятие «диалогическая речь», основные характеристики и виды диалогической речи, основные задачи обучения диалогической речи на уроках английского языка в средней школе, пути формирования умений диалогической речи и опоры, используемые при обучении данному виду речевой деятельности, требования к умениям и навыкам диалогической речи на старшем этапе в школе.

Ключевые слова: диалогическая речь, характеристики диалога, виды диалога, пути обучения диалогической речи, опоры при обучении говорению.

В современном мире постепенно стираются межкультурные границы. Глобализация охватила практически все сферы нашей жизни. Со всех сторон мы слышим о важности английского языка для достижения успеха в карьере. Это говорит нам о том, что проблема межкультурной коммуникации сейчас актуальна как никогда. Именно поэтому основной целью обучения иностранному языку в современной школе является формирование коммуникативной компетенции. Это означает, что выпускник средней школы должен быть готовым осуществить иноязычное общение с носителем языка.

Обучению диалогической речи на уроках английского языка в средней школе уделяется особое внимание, поскольку этот вид речевой деятельности вызывает наибольшие трудности для учащихся и требует много сил и времени как со стороны учеников, так и со стороны учителя.

Диалог является формой межличностного общения, что предполагает обмен репликами между двумя собеседниками. В процессе общения принимают участие два коммуниканта, и каждый из них по очереди становится то отправителем, то получателем информации [1]. Все это позволяет рассматривать диалог как совмещенный вид устно-речевой деятельности.

Выделяют следующие основные характеристики диалога: реактивность и ситуативность [6]. Именно первая черта диалога вызывает объективные трудности овладения данной формой общения. В их основе могут лежать следующие причины:

- 1) реакция партнера во время общения непредсказуема и может не последовать вообще;
- 2) у учеников недостаточно развиты социальные навыки диалогического общения даже на родном языке, это проявляется в неумении поддерживать контакт с собеседником, проявлять вежливость и заинтересованность в разговоре;
- 3) в выборе языковых и речевых средств говорящим большую роль

играет его партнер.

Как известно, в психологии различают только два вида речи: контекстную и ситуативную. Связная речь, понятная без учета связной ситуации, в которой она произносится, – это «контекстная» речь. Ее содержание определяется контекстом. «Ситуативная» речь есть речь, содержание которой может быть понятна только при учете ситуации, понимается только то, что порождено ситуацией и что связано с ней непосредственно.

По классификации Скалкина В. Л., в зависимости от количества участников общения, выделяют разговор-диалог двух человек и полилог. Исходя из соотношения речевых мотивов собеседников, можно выделить сбалансированный диалог с одинаковым соотношением реплик собеседников, диалог-расспрос, диалог-дискуссию и диалог-недоразумение [10].

По величине диалогического текста Миролюбов А. А. выделяет диалогическое единство, состоящее из двух реплик, микро-диалог из 3-5 реплик, средний диалог из 6-15 реплик и макро-диалог с количеством реплик больше пятнадцати [4].

Новый ФГОС ООО требует пересмотра форм и методик обучения диалогу [9]. Согласно программным требованиям на старшем этапе проводится работа над совершенствованием умений участвовать в диалогах этикетного характера, диалогах-расспросах, диалогах-побуждениях к действию, диалогах-обменах информацией, а также в диалогах смешанного типа, включающих элементы разных видов диалогов. Объем диалогов – до 6-7 реплик со стороны каждого учащегося.

Выпускники 11 классов должны уметь: вести диалог, используя оценочные суждения, в ситуациях официального и неофициального общения (в рамках изученной тематики); беседовать о себе, своих планах; участвовать в обсуждении проблем в связи с прочитанным прослушанным иноязычным текстом, соблюдая правила речевого этикета.

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют два основных пути формирования умений и навыков диалогической речи:

- 1) «сверху вниз»;
- 2) «снизу вверх».

Обучение по первому пути строится на основе образца, рассматриваемого в качестве эталона для построения подобных вариантов. Второй путь предполагает движение от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Таким образом, ученик должен иметь достаточно знаний по обсуждаемой теме. Именно этот путь чаще всего используется на старшем этапе обучения.

В формировании умений и навыков диалогической речи очень важную роль играют опоры. Опоры определяются как ориентиры речевой деятельности, которые ограничивают зону поиска, способствуют развертыванию мысли, сокращают меру неопределенности и соответственно ошибочности речи [3]. Опору также трактуют как подкрепляющее явление на всех уровнях языка и речи, обеспечивающее обучающихся предметным содержанием речи и средствами ее выражения. Ограничивая зону поиска в про-

цессе речевой деятельности, опоры задают движение мысли и способствуют ее развертыванию, концентрируют внимание на главном [8].

По способу презентации материала опоры бывают словесные (вербальные) и зрительные (иллюстративные). По способу управления речевой деятельностью и словесные, и зрительные опоры подразделяются на содержательные и смысловые [11].

Словесные содержательные опоры включают в себя текст, микро-текст, план, логико-синтаксические схемы.

Словесные смысловые опоры представляют собой лозунги, афоризмы, поговорки. Они дают ученикам богатую пищу для размышлений и требуют определенный багаж знаний.

Зрительные содержательные опоры – это кинофильмы, фотографии, рисунки, картинки.

Зрительные смысловые – таблицы, схемы, диаграммы, цифры, плакаты, карикатуры.

Выбор опор зависит от таких факторов, как возраст учеников, уровень владения языком отдельных учеников и всего класса, индивидуальные особенности учеников, особенности речевой ситуации и характер речевого задания. Учитель подбирает опоры индивидуально: минимальные опоры для сильных учеников и более развернутые для слабых [7].

Обучение диалогической речи осуществляется с использованием диалога-образца, на основе пошагового построения диалога и посредством создания ситуаций общения [5].

Работа с диалогом-образцом может быть представлена в следующих упражнениях:

1) Прослушайте диалог без текста с предварительными ориентирами (вопросами по содержанию, истинными и ложными утверждениями, ключевыми словами).

2) Прослушайте диалог, используя визуальную опору.

3) Прочитайте диалог по ролям.

4) Переведите диалог с листа с родного языка на иностранный.

5) Заполните пропуски в репликах диалога.

6) Воспроизведите диалог, восстанавливая опущенные фрагменты реплик.

7) Воспроизведите в ролях весь диалог.

8) Составьте диалог по аналогии с образцом в рамках данной темы, но в иной ситуации.

9) Составьте ситуативный диалог из разных микро-диалогов.

Пошаговое составление диалога может быть представлено в следующих упражнениях:

1) Опишите ситуацию и назовите адекватные этой ситуации реплики.

2) Опишите ситуацию и составьте подходящую к ней реплику, используя ключевые слова.

3) Расширьте реплики (например, отразите причины отказа или со-

гласия).

4) Составьте диалог на основе на основе обязательных реплик, добавляя другие реплики по смыслу.

5) Составьте диалог из разнохарактерных микро-диалогов (и реплик).

Ситуативно-обусловленное обучение диалогической речи может быть представлено в следующих упражнениях:

1) Составьте диалог к серии картинок, используя ключевые слова (картинки изображают последовательность действий общающихся людей).

2) Составьте диалог по содержанию картинки или фотографии.

3) Составьте диалог по прочитанному тексту.

4) Составьте диалог по теме к одной из ситуаций.

На старшем этапе происходит совершенствование умений и навыков англоязычной диалогической речи на основе ситуаций, которые могут быть представлены и словесными, и зрительными опорами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2006. 336 с.

2. Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности : учебное пособие для студентов и преподавателей. М. : ТЦ «Сфера», 1999. 192 с.

3. Кунин В. И. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических систем : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Москва, 1964. 21 с.

4. Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2010. 229 с.

5. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Е. А. Маслыко и др. 9-е изд., стереотип. Минск : Вышэйшая школа, 2004. 522 с.

6. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур. М. : Просвещение, 2000. 315 с.

7. Поманисочка Э. В., Васильева Е. А. Использование опор в обучении иноязычной устной речи // Современные подходы к обучению иностранному языку в средней школе : сб. науч. ст. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. С. 6–9.

8. Рабинович Ф. М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи // Иностранные языки в школе. 1986. № 5. С. 15–16.

9. Семенова Е. С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях реализации нового ФГОС ООО // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2016. № 2 (90). С. 170–176.

10. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи : пособие для учителей. Киев : Рядянська Школа, 1989. 117 с.

11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва : Просвещение, 2002. 239 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИГРА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Самарский государственный социально-педагогический
университет, г. Самара, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается значение, роль, критерии успешности и место игры в учебно-воспитательном процессе, обосновывается её важность как одного из педагогических феноменов. В ней также показано использование игровых технологий как основных элементов в рамках реализации программ внеурочной деятельности, имеющих культурно-просветительскую направленность. В статье описываются игры, разрабатываемые в рамках программы внеурочной деятельности для обучающихся на уровне основного общего образования. Программа затрагивает такой культурный феномен, как мюзикл.

Ключевые слова: деятельностный подход, игра, ФГОС, внеурочная деятельность.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего и основного общего образования предусматривают занятость учащихся как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность имеет ярко выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность, она подразумевает организацию экскурсий, создание дискуссионных клубов, театрализацию и драматизацию произведений, а также различные игры. Также она обеспечивает возможность укрепить межличностные отношения в ученическом коллективе. Именно поэтому к понятию «внеурочная деятельность» нередко добавляют «воспитательная».

Одной из форм проведения занятий по внеурочной деятельности обучающихся является игра.

Процесс игры основан на восприятии заведомо известных ребёнку правил, тем самым игра ориентирует его на соблюдение определённых норм в последующей взрослой жизни. Игровая деятельность является наиболее эффективным способом добиться развития творческих способностей детей без использования методов принуждения. Из всего вышесказанного ясно, какую роль занимает игра в современном воспитательном процессе, и насколько важно стремиться активизировать игровую деятельность обучающихся.

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древнейших времён, и даже сейчас данный метод не потерял своей актуальности. А. С. Макаренко характеризовал значение игровой деятельности детей следующим образом: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит,

прежде всего, в игре...» [1, с. 238].

Значимость игры признавали как зарубежные, так и российские педагоги и психологи. Так, Ф. Шиллер считал игру присущей человеку и характерной для него формой деятельности: «Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет. Происхождение игр связывается разными исследователями с магико-культовыми ритуалами или с врожденными биологическими потребностями организма и психики человека» [3, с. 4].

А. М. Горький, подчёркивая значение игры для познания окружающего мира, полагал, что: «Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить» [2, с. 12].

Игра как педагогический феномен культуры является сообразным природе ребенка способом познания мира, приспособления к миру и его очеловечивания. Представления о ее роли зависят от социально-экономических изменений, происходящих в обществе, в образовании и воспитании. Как средство активизации и мотивации познавательной активности обучающихся на уроках английского языка игра обеспечивает высокую эффективность любой деятельности и вместе с тем способствует гармоничному развитию личности.

Хорошо подобранная игра содержит в себе физическое или умственное усилие, доставляет радость и, кроме того, налагает определённую ответственность на ее участников. В игре особенно полно и, порой неожиданно, проявляются способности ребенка.

Понятия «игра» и «внеурочная деятельность» тесно взаимосвязаны. Более того, игра является одной из ведущих форм работы с обучающимися при организации учебно-воспитательного процесса в рамках внеурочной работы. Важную деталь, касающуюся содержания игровой деятельности в контексте внеурочной работы, отметила Н. Б. Погребова: «Содержание внеурочной деятельности на начальном этапе задается стремлением обучающихся установить в своих играх удобный для них очеловеченный (одушевленный) порядок в сложившемся мире вещей, событий и явлении и приспособить вещи, организовать ситуации «под себя», под свою индивидуальность. В процессе такой свободной игры и выявляются личностные особенности поведения человека в тех или иных ситуациях, раскрываются личностные качества, вырабатываются и постигаются определенные морально-нравственные ценности и культурные традиции» [4, с. 10].

В качестве практического аспекта данного исследования мной была разработана образовательная программа «Музыкальная гостиная. Мюзиклы». Программа имеет общекультурную направленность и представляет собой вариант организации внеурочной деятельности подростков.

Педагогическая ценность и целесообразность данной программы внеурочной деятельности обусловлена важностью создания условий для формирования у школьников коммуникативной компетенции, которая необходима для успешного интеллектуального и гармоничного психологического развития ребенка. Актуальность разработки и создания данной про-

граммы обусловлена тем, что собранный и систематизированный материал позволяет устранить противоречия между требованиями программы и потребностями обучающихся в дополнительном языковом материале и применении полученных знаний на практике; условиями работы в классно-урочной системе преподавания иностранного языка и потребностями учащихся реализовать свой творческий потенциал.

В рамках данной программы предлагаются различные игры, часть из которых мне бы хотелось привести в качестве примера. Во-первых, для лучшего запоминания многочисленных персонажей после ознакомления с ними можно проводить игру, предполагающую угадывание персонажей по их описанию на английском языке. Участник игры выбирает лист с именем определённого персонажа и пытается описать его с помощью доступных ему на данном этапе обучения языковых средств. Угадавший выбирает следующего персонажа и также пытается описать. Игра прекращается, когда закончатся действующие лица изучаемого мюзикла. Если присутствует необходимость сделать акцент на центральных персонажах истории, можно провести игры-интервью «Беседа с протагонистом» и «Беседа с антагонистом». Один из учеников берёт на себя роль центрального персонажа в истории, остальным же предлагается сформулировать пять вопросов, которые они хотели бы задать герою мюзикла, если бы встретили его в реальной жизни. Интервью проводится на английском языке. Также можно провести игру «Words for characters». Перед началом игры можно провести с обучающимися «мозговой штурм», чтобы собрать на доске все слова в рамках данной темы. Ученики делятся на две команды, обсуждают, какие черты присущи тем или иным персонажам, ответ засчитывается, если дано достаточное обоснование выбранной черты характера.

Ещё одной из игр, созданных в рамках данной программы, являлась игра-викторина, в которой акцент делался на командную работу всех ее участников. Как известно, многие произведения искусства имеют историческую основу, и мюзиклы – не исключение. Именно таким и является мюзикл «Гамильтон», повествующий о жизни политического деятеля Александра Гамильтона, одного из отцов основателей. Данный мюзикл может помочь обучающимся лучше ознакомиться с историей становления Соединенных Штатов Америки, одной из англоговорящих стран, однако в сюжете мюзикла присутствует ряд исторических неточностей. Помочь отличить правду от вымысла может игра-викторина, созданная при помощи сервиса <https://quizlet.com/ru>, использование которого также значительно повышает качество образовательного процесса. Данный сервис подразумевает создание обучающих карточек, однако одна из его функций – возможность создания командных игр – очень помогает при организации внеурочной деятельности по иностранному языку. В рамках предложенной игры ученики делятся на команды автоматически и отвечают на поставленные вопросы, однако правильно ответить должны все участники игры. Если хоть один из членов команды делает ошибку, обучающиеся теряют свой прогресс и начинают всё сначала. Ключевую роль в данном соревновании играет время.

При наличии проектора можно вывести на экран шкалу прогресса и дать участникам игры понять, насколько успешно они справляются, и как далеки от финиша их соперники.

В качестве тематической физкультминутки можно предложить классическую игру с мячом, однако следует внедрить в неё образовательный элемент. Бросая мяч, учитель называет музыкальную композицию, ученик же, возвращая мяч, должен назвать мюзикл, в котором он слышал данную песню. Проводить данную игру следует после изучения достаточного количества материала.

Незаменимыми в подобной ситуации являются также сюжетно-ролевые игры. Однако не всегда продуктом данной деятельности может стать драматизация произведения. Примеряя на себя роли различных персонажей, обучающиеся могут попробовать найти иной выход из ситуации, обсуждая конкретный сюжетный поворот и ориентируясь при этом на жизненную позицию своего персонажа. Данный вид игры может способствовать развитию логического мышления обучающихся, а также поможет им научиться спонтанной речи.

В процессе работы над исследованием, на основе рассмотренной психолого-педагогической и методической литературы по данному вопросу, а также в результате работы над созданием программы, можно сделать вывод, что в педагогической работе следует уделять большое внимание игре во внеурочной деятельности, так как было выявлено её существенное значение для получения, усвоения и закрепления новых знаний у обучающихся. Подводя итог, хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что игровые технологии во внеурочной деятельности способствуют повышению мотивации к обучению, активизируют познавательную активность детей, развивают творческий потенциал, а также дарят позитивные эмоции, необходимые для гармоничного развития целостной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 6–11. 1
2. *Никитин Б. П.* Развивающие игры. М. : Дрофа, 1998. С. 140.
3. *Оуэн М.* Теория игр. М. : Политиздат, 1996. С. 313.
4. *Примерные программы по внеурочной деятельности для начальной школы (Из опыта работы по апробации ФГОС) / авт.-сост.: Н. Б. Погребова, О. Н. Хижнякова, Н. М. Малыгина ; науч. ред. Н. Б. Погребова ; рец. : А. Ф. Золотухина, Н. Б. Ромаева.* Ставрополь : СКИПКРО, 2010. 143 с.

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования новых информационно-коммуникационных технологий в преподавании грамматики английского языка. На современном этапе грамматико-переводной метод обучения практически не используется, все более широкое распространение получает метод «грамматикализованной лексики». В качестве современных методов автор демонстрирует примеры использования Корпуса современного американского английского языка (СОСА), электронных конвертов Hot Potatoes и образовательных сайтов в обучении грамматике английского языка.

Ключевые слова: грамматика английского языка, информационно-коммуникационные технологии, «грамматикализованная лексика», Hot Potatoes.

В современном все более взаимосвязанном мире важно приобрести хорошее знание иностранных языков. Знание другого языка дает много академических, когнитивных и социальных преимуществ. Следует отметить, что в мире информационной глобализации английский считается «глобальным языком» (Дэвид Кристалл). Можно выделить несколько причин, обуславливающих его значение: политическое и экономическое доминирование англоязычных стран на протяжении многих лет; стремление проникнуть в глобальное информационное пространство; его доминирование в процессе межкультурного общения; желание людей развиваться. Английский помогает моделировать такое сообщество, где есть возможность для свободного обмена опытом и профессионального прогресса.

Освоение иностранного языка требует специальной подготовки со стороны учащегося, а именно, знание лексики, грамматики, фонетики, а также речевых навыков в говорении, чтении, аудировании, письме и переводе. Каждый аспект обучения иностранному языку, о котором мы говорили выше, сегодня должен быть рассмотрен преподавателем.

Сегодня грамматико-переводной метод обучения практически не используется. Среди отечественных и зарубежных методистов (Хью Дэллар, И. Н. Иголкина, Е. А. Исаев, Марио Ринволукри и т.д.) все более широкое распространение получает метод «грамматикализованной лексики». Но грамматика продолжает играть очень важную роль и выбор эффективных и современных методов ее преподавания остается актуальным. Грамматика относится к тому, как мы объединяем, организуем и меняем части слов, слова и группы слов, чтобы у высказывания был смысл. Мы используем грамматику бессознательно, когда говорим, слушаем, читаем или пишем. Мы также используем ее, особенно учителя, для описания языка. Мы делаем это, ссылаясь на его формы и его использование [1, с. 8–9]. В результате

грамматика по-прежнему является частью единого государственного экзамена в российских школах и международных экзаменов (FCE, CAE, CPE, KELTS, BEC, City&Guilds Exams). Кроме того, знание грамматики и способ ее преподавания требуется международным экзаменом на знание методики преподавания английского языка (TKT), в котором всегда есть задание на знание грамматических форм и грамматическое использование.

Многие методисты отмечают, что грамматические формы относятся к тому, как создаются слова и как они представлены в речи или письменной форме (Мэри Спратт, Алан Пульвернесс, Мелани Уильямс и др.). В этом случае мы должны знать употребление частей речи: существительных (их функция состоит в назывании людей, мест, вещей, качеств, идей или деятельности в качестве субъекта/объекта глагола), глаголов (их функция состоит в том, чтобы показать действие, состояние или опыт), прилагательных (с их помощью мы описываем или даем больше информации об имени существительном, местоимении или части предложения), наречий (они показывают, как, когда, где и т. д. что-то случается, добавляя информацию к прилагательным, глаголам, наречиям или предложению), определяющих слов (они ясно показывают к какому существительному идет обращение), предлогов (их функция состоит в том, чтобы показать связь между существительным, словосочетанием или местоимением и другим словом или словосочетанием), местоимений (они заменяют существительное или субстантивное словосочетание, о котором говорилось ранее или будет сказано позднее), союзов (они помогают соединять слова, предложения или части предложений), междометий (их функция состоит в том, чтобы показать чувства, особенно в неформальном разговорном языке).

Важно отметить, что использование грамматики относится к тому, как грамматические структуры используются для передачи смысла. Определенная грамматическая структура, например, *Настоящее продолженное время*, не всегда имеет одинаковый смысл. Так, предложение – *Она делает свое домашнее задание* – может означать действие в момент речи, план и намерение, и временное действие, которое происходит на определенном отрезке времени сейчас.

Наш опыт показывает, что грамматику надо преподавать очень тщательно. С нашей точки зрения, современный учитель обязан использовать инновационные методы и технологии обучения языку. Таким образом, мы хотели бы поделиться своим опытом преподавания грамматики с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Особая роль в освоении навыков грамматики принадлежит Корпусу современного американского английского языка (СОСА) (<http://corpus.byu.edu>). Материал, размещенный на сайте, поможет учащимся ориентироваться в окружающем мире грамматики английского языка. Так, СОСА дает возможность изучать академический словарь, отдельные слова и фразы, частотность слова, словосочетания и т.д. Кроме того, студент имеет возможность овладеть навыками грамматики, характерными для различных жанров языка: разговорного, художественного, журнально-

го, газетного, академического. Этот сайт предоставляет возможность составить список, построить график, квик (употребление ключевых слов в контексте) слов в свете подхода «грамматикализованной лексики». Например, при работе на сайте студент может увидеть частичное согласование слова «fathom» в СОСА, отсортированном по трем словам слева, в различных контекстах в соответствии с соответствующими годами (см. <http://corpus.byu.edu/concordances.asp>).

Еще одним примером использования инновационного подхода к обучению английской грамматике является использование сайта www.diigo.com – многофункциональный инструмент для управления знаниями по грамматике английского языка. Здесь студенты могут более эффективно читать с помощью инструментов для аннотирования, когда они работают в Интернете; создать свою личную библиотеку в облаке со ссылками, страницами, заметками, фотографиями; обеспечить обратную связь и т.д.

Следует отметить, что контроль играет большую роль в формировании грамматических навыков. Опыт показывает, что компьютер как многофункциональное средство обучения помогает экономить время преподавателя и проводить оценку грамматических навыков учащихся более эффективно. В нашей практике мы организуем оценку знаний студентов с помощью программы *Hot Potatoes*. Комплект *Hot Potatoes* включает в себя шесть приложений, которые позволяют создавать интерактивные задания множественного выбора, с кратким ответом, кроссворды, задания с заполнением пропусков. *Hot Potatoes* можно использовать для любой цели или проекта. Java-версия имеет все функции, доступные для версии Windows. В нашей практике мы используем эту программу для создания грамматических тестов с множественным выбором. С одной стороны, это экономит время, с другой стороны, эта работа развивает самостоятельность студентов и компьютерные навыки.

Таким образом, современный мир требует мобильного профессионала, способного ориентироваться в медиа-среде. Учитель, готовящий ученика к вхождению в эту среду, должен учитывать новые тенденции в преподавании языка и использовать те методы, которые будут интересны для ученика и повышения эффективности учебного процесса. Именно информационно-коммуникационные технологии в настоящее время являются основным аспектом успешного освоения предмета. Грамматика в рамках языкового образования требует обновления методов обучения. Такие методы, как использование СОСА, программы *Hot Potatoes* и различных информационных ресурсов, помогают преподавателю формировать коммуникативную компетентность учеников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Исаев Е. А.* Культурное самоопределение студентов в языковой образовательной среде вуза // Вестник московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 3 : Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1. С. 59–61.
2. *Crystal D.* *Spell It Out.* St. Martin's Press. 2012.

Скребнева Т. Г.

ОБУЧЕНИЕ СКОРОСТИ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНИМАЦИОННОГО ТЕКСТА

*Нижегородский государственный технический университет
им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация. Статья рассматривает возможность обучения скорости чтения на иностранном языке с помощью анимационного текста. Для создания такового необходим отход от традиционной печатной формы и применение электронного варианта. Последний не следует представлять как простое предъявление словесного произведения для чтения в текстовых редакторах существующих операционных систем. Анимационный (компьютерный) текст позволяет манипуляции собой, как целым, так и своими частями разных уровней, что осуществимо в приложениях слайд-шоу, включая самые простые и доступные.

Ключевые слова: скоростное чтение, иностранный язык, анимационный текст, слайд-шоу.

Изучение иностранного языка осуществляется, прежде всего, с помощью чтения. Именно графическая форма обладает способностью наиболее сильно воздействовать на органы чувств. Слух – менее эффективен. Лишь сорок процентов услышанных слов достигают цели – регистрации, понимания и сохранения в памяти. Основная часть информации поступает в человеческий мозг через зрительный канал.

Научившись читать, человек приобретает способность изучать мир во всех его проявлениях. Качество чтения, которое предполагает точность и скорость усвоения новой информации, непосредственно определяет успех обучения в любой области. Преподаватели начальной школы нередко отмечают, что дети, научившиеся быстро читать, гораздо успешнее справляются с решением математических задач, чем те, кто уступает им в скорости чтения. Приобретение навыка скоростного выполнения какой-либо задачи, как правило, в дальнейшем распространяется на смежные цели, поэтому обучение беглому чтению является одной из наиболее важных проблем, которую призван решить преподаватель иностранного языка для повышения эффективности процесса усвоения знаний.

Существует ряд упражнений для обучения скоростному чтению. Большая часть из них направлены на быстрое проговаривание (вслух или про себя) какого-либо текста. Взаимодействие «человек :: текст» представляет собой, преимущественно, сочетание активной роли чтеца и пассивной текста. То есть обучающийся, побуждаемый руководителем (нередко при предъявлении образца), прилагает максимальные усилия для соблюдения

(достижения) определенной продолжительности артикуляционных операций.

Между тем, наделение текста активной функцией – например, управления скоростью подачи, – способно внести дополнительные возможности успешного приобретения навыков быстрого чтения. Для этого текст следует сделать «живым» – подвижным, меняющимся, мобильным. При работе с печатным материалом осуществление этого замысла – анимации текста – практически невозможно, однако его электронная форма допускает оперативное манипулирование объектом, позволяющее работать со скоростью. Последнее подразумевает варьирование темпа появления и исчезновения текста, дробной подачи его компонентов, перемещения какой-либо части или целого, выделения и т.п.

В последнее время анимационный текст начал широко использоваться в рекламе. Например, во многих отделениях Сбербанка России монитор предлагает клиентам информацию в виде быстро появляющихся и исчезающих небольших рекламных блоков. Последние, с одной стороны, предъявляют сообщения дозированно (каждое предложение или инструкция содержат только актуальные данные, именно по этому, конкретному предложению банка), с другой стороны – с достаточно высокой скоростью, косвенно побуждая посетителей принять быстрое решение и воспользоваться той или иной услугой. За несколько минут ожидания в очереди клиент узнает очень многое: специальные предложения, выгодные вклады, курсы валют и т.д.

Следует предположить, что, прибегая к такому способу предъявления текста в процессе обучения иностранному языку, преподаватель сможет добиться более значимых результатов в развитии скорости чтения (а значит и скорости обучения иноязычной речи).

Определенно, что, применяя сложные компьютерные программы для создания мультипликации, преподаватель способен приблизиться к вершинам технического выполнения задачи анимации текста. Однако такие программы обычно недешевы, с одной стороны, а с другой – требуют от преподавателя значительного времени и соответствующей подготовки, с тем, чтобы их освоить. Представляется, что обращение к привычным, «подручным» компьютерным приложениям обладает не меньшим потенциалом возможностей для решения вышеназванной задачи. Таковым, например, является «старый, добрый» Power Point.

За указанным приложением закрепился некий традиционный набор форм и средства, обслуживающих сферу преподавания (в том числе иностранного языка). К ним относятся, прежде всего, графика и звуковое сопровождение, являющиеся аккомпанементом основного содержания устного сообщения (доклада, отчета, рекламного проспекта и т.п.), при этом текст как **основной** источник языковой информации представлен на слайде весьма умеренно, преимущественно как заголовки, подписи и компоненты перечня, передающие основные (опорные) мысли. Строгое регламентирование использования, как правило, обусловлено его злоупотреблением во

время выступления. Весьма часто автор презентации стремится выложить максимум информации на слайд, не осознавая, что перегруженность – лучший способ затеряться в мыслях [1]. Еще одним распространенным недостатком выступления с участием Power Point является использование текста в качестве шпаргалки, авторизованной самим создателем. Учащийся просто считывает со слайда текст своего выступления, не думая о том, как он воспринимается со стороны [2].

Задача использования электронной текстовой формы для обучения иностранному языку смещает акцент в распределении доли участия графики, звука и текста в пользу последнего, и текст становится главным исполнителем установок преподавателя. В литературе слайд с избыточным содержанием текста получил шутливое название «слайдомент» (которое имеет отрицательное оценочное значение), но, если взглянуть на него с другой стороны, можно увидеть его потенциал в обучении языку, при этом следует помнить, что достоинством «слайдоментов» становятся его анимационные возможности.

Обучение скоростному чтению в формате Power Point не предполагает ориентации только на какую-либо одну форму или на определенный размер текста (хотя надо признать, что размер слайда ограничивает последнее). В привычном понимании текст – это набор предложений, объединенных общей темой, и имеющий некую композиционную структуру и смысловую связанность. В рамках настоящей статьи термин «текст» имеет самое широкое значение – это отрезок информации (в нашем случае в графической форме), т. е. под текстом понимается вербальный отрезок высказывания любой протяженности. Это, помимо традиционного текста, может быть и отдельное предложение, и словосочетание, и слово. Вероятно, легче всего обучать скорости чтения на тексте в его самом распространенном виде. Но и более мелкие единицы также могут стать материалом для практикума. Безусловно, формы упражнений для развития скорости речи будут определяться видом текста.

Оперирование текстом в Power Point несколько отличается от возможностей редактирования, которые предлагает Word. Наличие опции анимации в программе слайд-шоу нередко побуждает преподавателя к поискам путей «оживления» текста и его фрагментов, особенно, если последние актуальны в процессе развития подчеркнуто корректной иноязычной речи. Например, если следует выделить грамматические форманты, которые с трудом запоминаются обучающимися, или структуры, не находящие параллели в родном языке и поэтому представляющие значительную трудность. Вместе с тем, попытки осуществить желаемую анимацию не всегда успешны. Неудачи в большинстве случаев обусловлены стереотипами прежнего опыта применения электронного средства. Преподаватель иностранного языка, как и любой другой компьютерный пользователь, учится использовать компьютер по распространенному алгоритму, приступая, в первую очередь, к текстовому редактору. Таким образом, вырабатывается некий шаблон работы с текстом. Операции в приложении Word позволяют

вводить, перемещать и удалять компоненты текста, включая отдельный печатный знак. Power Point также дает возможность текстового редактирования, однако операции, которые легко выполняются в Word, не всегда поддаются столь несложному осуществлению в программе для работы с презентационной графикой. Так, в последней не удастся выделить букву в составе слова таким же образом, как в Word, и подвергнуть ее мультипликации. То же невозможно проделать со словом, словосочетанием и т.д. в составе более крупного информационного блока.

Анимация отдельных фрагментов текста в Power Point невозможна без выхода за рамки заложенных в этом приложении опций преобразования вербальных данных. Составителю текста следует привлечь другие программы, чтобы подвергнуть мультипликации части целого. Таким помощником создания мини-видео текстового характера может стать, например, приложение Paint. Очевидно, что на простейшем уровне анимация текста возможна в пределах стандартного пакета Microsoft Office.

При создании конечного продукта – анимационного текста – преподавателю следует учесть еще одну особенность работы с различными приложениями указанного выше набора программ. В Power Point каждый макет слайда обладает своими собственными возможностями выполнения трех основных видов перемещения объекта на слайде (enter, relocate, exit). Так, в поле «заголовок слайда» текст не позволяет дробления на отдельные строки, с тем, чтобы выводить их на экран последовательно. Однако нижнее поле – «подзаголовок слайда» – способно представить текст в виде последовательно отправляемых на дисплей, или исчезающих с него, строк. Преподаватель может приобрести весьма ценный опыт, затратив определенное время на изучение достаточно богатого набора анимационных эффектов этого кажущегося очень простым компьютерного приложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кантеев А.* Смерть через Power Point [Электронный ресурс]. Режим доступа : unecon.ru/sites/default/files/death-by-powerpoint...

2. *Russel W.* The Ten Most Common Presentation mistakes [Электронный ресурс]. Режим доступа: thoughtco.com/most-common-presentation-mistakes...

Степанова Е. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОТЕХНИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Тюменское президентское кадетское училище, г. Тюмень, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования психотехнических игр на уроках иностранного языка. Данный вид игр можно использовать для повышения мотивации к изучению иностранного языка. При использовании психотехнических игр в обучении иностранно-

му языку у обучаемых создается внутренняя наглядность, необходимая для представления на учебном занятии определенной ситуации, происходит синхронизации мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке, а также интенсивная тренировка употребления усваиваемого лексического и грамматического материала. В статье предложен ряд психотехнических игр, которые могут быть использованы на различных этапах уроков: для введения лексического материала, для отработки лексики, для введения и закрепления грамматических структур, для проведения рефлексии и т.д.

Ключевые слова: урок иностранного языка, психотехника, игровые технологии, мотивация, внутренняя наглядность.

При современном подходе к обучению в центре внимания находится ученик, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности. Основной акцент делается на развитие коммуникаций, на умение человека общаться, на овладение языком в процессе общения.

Поэтому в настоящее время большой интерес вызывает использование игровых технологий на уроках иностранного языка для моделирования реальной ситуации общения. По мнению М. Ю. Курбатовой, «игра легко вписывается в урок и доставляет учащимся удовольствие. Игры для детей очень важны, особенно при обучении их английской грамматике» [1, с. 45].

Д. Б. Эльконин определяет игру как «средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения» [2, с. 64].

Различают педагогические игры и игровые психотехники. Психотехника как таковая является ветвью психологии.

Игровые психотехники активно используются в работе с детьми. Основными функциями психотехнических игр в обучении иностранному языку являются:

- 1) создание у обучаемых внутренней наглядности, необходимой для представления на учебном занятии определенной ситуации;
- 2) реализация дидактической основы в форме учебной задачи для синхронизации мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке;
- 3) интенсивная тренировка употребления усваиваемого лексического и грамматического материала.

Психотехнические игры являются упражнениями для развития разнообразных психических функций: *внимания, памяти, воображения, эмпатии*.

Психотехнические игры создают настрой на обучение, психологическую готовность для усвоения больших объемов информации и являются неотъемлемой частью урока иностранного языка.

На занятиях иностранного языка можно использовать различные

психотехнические игры, которые действительно вызывают интерес у учащихся, позволяют им включать свое воображение, но результатом любой языковой игры обязательно должно быть освоение каких-либо лексических или грамматических элементов, что является главной частью обучения иностранному языку. Следует не только позволять учащимся развлекаться, но и делать это так, чтобы цель обучения действительно была достигнута.

На занятиях иностранного языка можно следующие психотехнические игры:

Игра «Лес». Целью является формирование лексического навыка на материале тематической группы слов.

Обучаемым предлагается сыграть роль деревьев и растений в лесу и прокомментировать на иностранном языке все, что происходит с ними.

Например, преподаватель предлагает обучаемым вспомнить лес: *Представьте, что вы деревья и растения. Дождь прошел, снова солнце выглянуло. Березка, суши свои листочки! и т.д. А сейчас скажите, что вы видите в своем воображении.*

Для данной игры используется доска со списком необходимых слов. Таким образом, у учеников создается внутренняя наглядность, необходимая для представления на учебном занятии ситуации, в данном случае, это – лес.

Авторы зарубежных методик предлагают очень интересную игру, которая является элементом работы с текстом. Ученикам предлагается текст, сложность которого зависит от уровня обучаемых. Это может быть и отрывок из художественной литературы, и какой-то учебный текст. Ученикам предлагается прочитать этот текст, понять его и затем им предлагается изложить часть текста от имени какого-нибудь предмета, передать его эмоции, ощущения и прокомментировать все, что происходит с этим предметом [3, с. 86].

Таким образом, учащиеся могут представить любой сюжет, отрывок от имени многих героев и предметов, они с интересом слушают друг друга, так как выдуманные ими же истории (но все-таки основанные на определенном тексте) очень занимательны для одноклассников и бывает так, что имеют неожиданный поворот событий. Используя этот метод, учитель одновременно отрабатывает с учащимися лексику и можно также отработать определенное грамматическое время. Например, предложить ребятам составить рассказ только в *Past Simple* или *Present Simple*.

Следующая игра называется «Животные». Ее целью является формирование навыков и умения самовыражения на иностранном языке на основе адекватного лексико-грамматического оформления речевого высказывания.

В ходе этой игры учитель предлагает обучаемым задание:

Представьте, что вы превратились в какого-нибудь зверя или птицу. Действуйте, задавая себе вопрос: «Что бы я сделал, и каким бы я был, если бы я ...». «Превращаясь» в животное, птицу, рыбу и т.д. учащийся на-

деляет их многими чертами своего характера, находит в себе сходные качества, выделяет их.

Очень интересным моментом при переключении с одной грамматической конструкции на другую в иностранном языке может послужить игра, которая называется «*Стакан чая*». Ученикам предлагается взять воображаемый стакан с горячим чаем и постараться объяснить и описать на иностранном языке следующее:

- *зрительные воспоминания – внешний вид стакана, цвет чая;*
- *осязательные воспоминания – ребристое стекло, гладкие грани;*
- *температурные воспоминания – жар горячего стекла;*
- *мышечно-двигательные воспоминания – вес стакана, усилия руки и пальцев, удерживающих стакан, чтобы не уронить его;*
- *обонятельные воспоминания – запах чая;*
- *вкусовые воспоминания – вкус сладкого, горячего чая.*

Обучаемым также предлагается «взять» другие вещи, имеющие сходные характеристики или качества и описать свои ощущения.

Для развития навыка говорения на иностранном языке можно использовать такие игры как, например, «*Биография спичечного коробка*». Ее целью является формирование навыков и умений оформления высказываний типа изложения или повествования. В ходе игры учитель предлагает обучаемым найти новое, неизвестное им в хорошо знакомом спичечном коробке и пофантазировать относительно того, как его делали, подумать, сколько людей участвовало в «биографии» спичечного коробка, – от лесоруба до продавца магазина. Он просит обучаемых мысленно проследить эту «биографию» от начала до конца, называя все значимые события. Это позволяет обучаемым достаточно и интересно поупражняться в употреблении однотипной конструкции, например, формы глаголов в страдательном залоге.

Следующая игра «*Найди путь*» сопровождается движениями, т.е. происходит синхронизация лексико-грамматического оформления речевых высказываний с мыслительными и физическими действиями обучаемых. В ходе игры обучаемому предлагается, закрыв глаза, пройти через всю комнату к указанному месту и сесть, комментируя весь переход на иностранном языке. Обучаемый должен двигаться медленно, комментировать свой переход, называть каждый шаг («*Теперь я прохожу мимо стула, на котором сидит А.*»; «*На столе слева лежат четыре книги*» и т. п.). Все предложения комментируются на английском языке, т. е. ученики должны иметь достаточный лексический запас.

Другие участники игры внимательно следят за тем, насколько каждый шаг синхронизируется с иноязычной речью. По окончании перехода с закрытыми глазами участники игры комментируют соответствие или несоответствие речевых высказываний действиям.

Все выше перечисленные игровые упражнения помогают организовать тренировку навыков и умений монологического и диалогического вы-

сказывания, а также умений создавать различные типы высказываний (описания, доказательства, выражение собственного мнения, выражение вымышленных ситуаций и т.д.).

Каждая игра должна иметь определенную цель, с которой учащийся должен быть ознакомлен. Иноязычная речь в таких играх является практическим средством выполнения для формирования навыков говорения, письма, аудирования и чтения.

Психотехнические игры при обучении иностранному языку способствуют созданию внутренней наглядности, синхронизации мыслительных и физических действий с иноязычной речью, а также употреблению лексического и грамматического материала в речи.

Использование на занятиях психотехнических игр очень хорошо воспринимается учащимися. Психотехнические игры помогают выражать свои мысли на иностранном языке, используя свое воображение, а также они развивают внимание, память, воображение, и эмпатию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбатова М. Ю. Игровые приёмы обучения грамматике английского языка на начальном этапе. Иностранные языки в школе. 2006. №3. С. 45–51.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : Владос, 1999. 254 с.
3. Alan Maley and Alan Duff. Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers. Cambridge University Press, 2005. 284 p.

Трофимова Е. С., Григорьева Е. Н.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье автора рассматривают понятие «чтение», трудности, возникающие на пути обучения данному виду речевой деятельности. Авторы рассматривают основные задачи обучения чтению, а также некоторые из форм работы с младшими школьниками на начальном этапе при обучении чтению.

Ключевые слова: чтение на начальном этапе, формирование навыков чтения, техника чтения, трудности обучения.

Чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Эта деятельность направлена на извлечение информации из письменно фиксированного текста. Чтение выполняет различные функции: служит для практического овладения иностранным языком, является средством изучения языка и культуры, средством информационной и образовательной деятельности и средством само-

образования.

Основной задачей обучения чтению на младшем этапе является обучение технике чтения. Под техникой чтения мы понимаем не только быстрое и точное соотнесение звука и буквы, но и соотнесение звукобуквенной связки со смысловым значением того, что ребенок читает. Именно высокий уровень овладения техникой чтения позволяет достичь результата самого процесса чтения – быстрого и качественного извлечения информации.

Согласно ФГОС ООО и НОО второго поколения по иностранным языкам в области обучения чтению перед учителем ставятся задачи научить школьников читать тексты, понимать и осмысливать их содержание с разным уровнем проникновения в содержащуюся в них информацию [6].

В идеале чтение на иностранном языке должно носить самостоятельный характер, осуществляться не по принуждению, а сопровождаться интересом со стороны ребят. Однако практика показывает, что интерес к этому виду речевой деятельности у школьников очень низок. Данный вид речевой деятельности не является для школьников средством получения информации, повышения культурного уровня или просто источником удовольствия, а рассматривается ими как чисто учебная задача.

В процессе формирования навыков техники чтения младшим школьникам необходимо преодолеть массу трудностей. Как отмечает И. Л. Бим, основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при обучении технике чтения, заключаются в «узнавании новых графических знаков и их озвучивании», а также в «чтении отдельных предложений» [2]. Трудности, связанные с овладением техникой чтения, которая предполагает усвоение системы графических знаков, отличных от родного языка, формирование навыка звуко-буквенных и буквенно-звуковых соотнесений, синтагматического чтения.

Становление рецептивного навыка осуществляется успешнее, если оно подкрепляется продуктивной деятельностью, поэтому рекомендуется обучать детей двум вариантам кода: письменному и печатному. Необходимо тщательно работать над техникой чтения вслух, так как учебные действия формируются сначала во внешней речи, а затем переводятся во внутренний план.

Овладение техникой чтения сопровождается умственной работой по смысловому распознаванию зрительных форм, значит необходимо обучать технике чтения на знакомом материале с элементами новизны. К началу процесса обучения иностранному языку в начальной школе в речевой памяти учащихся, естественно, нет слухо-речемоторных образов иноязычного материала. Если обучение технике чтения начинается с самого начала изучения иностранного языка, то учащимся приходится соотносить не только звуки и буквы, но и звуко-буквенные связки со смысловым значением того, что читают. А это вызывает у них дополнительные трудности. Вот почему для их преодоления нередко проводится устный вводный курс, устное опережение, чтобы накопить необходимый и достаточный ино-

язычный речевой материал, сформировать слухо-речемоторные образы иноязычной устной речи.

Существуют два основных, противоположных в своей основе метода обучения чтению: метод целых слов и фонологический метод [1].

Первый подход – обучение чтению методом целых слов, при котором минимальной единицей обучения чтению на английском языке является слово, развивался Н. Н. Шкляевой, И. Н. Верещагиной, Е. А. Ленской, М. З. Биболетовой, Е. И. Онищенко и др. Ученики проходят путь от буквы к звуку и от графической формы слова к его звуковой форме: они знакомятся с буквами и читают отдельные слова, организованные по правилу чтения, представленному выделенной буквой, звуком и ключевым словом [4]. Такой подход позволяет формировать у учащихся не только отдельные навыки техники чтения, но и понимание смысла читаемого на уровне изолированного слова. Этот подход реализован в некоторых отечественных учебниках для начальной школы.

Второй подход представлен работами З. Н. Никитенко, Е. И. Негневицкой, К. Э. Безукладникова, Л. И. Шолпо, М. Д. Астафьевой, М. Н. Кравченко и предполагает, что на начальном этапе обучения дети овладевают звуковой формой слов и транскрипцией как зрительной опорой для усвоения алфавита и правил чтения [4]. На каждом уроке детям предлагается прочитать знаки транскрипции, слова, записанные в транскрипции, и т. п. В течение II и III четвертей вводятся буквы алфавита и правила их чтения, на следующей стадии изучаются правила чтения гласных и согласных. Детей обучают технике чтения вслух и про себя, вводится разметка текста: знаки повышающего и понижающего тона, ударения в слове и фразе, знаки обозначения пауз.

Как уже было упомянуто выше, выбор подхода всегда определяется условиями обучения: что хорошо для одних условий, может не подойти для других. Подход «от звука к букве» «работает» при обучении чтению детей, уже овладевших (во время устного вводного курса во 2 классе или пропедевтического курса в 1 классе, в детском саду) элементарными умениями устной речи.

Основные задачи, которые необходимо выполнить при обучении чтению на английском языке младших школьников на начальном этапе:

- Читать вслух текст, основанный на известном языковом материале, соблюдая правила произношения и соответствующую интонацию;
- Понимать общее содержание текста и главного в нем после однократного прочтения (reading for the main idea);
- Читать про себя, полностью понимая несложные тексты, содержащие отдельные незнакомые слова, о значении которых можно догадаться, а также использовать словарь в учебнике или книге для чтения (detail reading);
- Читать про себя и понимать основное содержание текста, включающего значительное количество незнакомых слов, опираясь на языковую и контекстуальную догадку, англо-русский словарь, не акцентируя

внимания на явлениях, препятствующих пониманию содержания текста;

- Ориентироваться в структуре текста (видеть деление на абзацы, находить в тексте реплики персонажей, понимать позицию автора, выделять новую для себя информацию, находить выразительные и изобразительные средства создания художественного образа);

- Находить в тексте необходимых, точных данных (reading for specific information);

- Определять жанр произведения [3];

Н. Д. Гальскова отмечает, что успешного овладения навыками чтения необходимо овладеть следующими группами умений:

1. Определение и выделение основной информации, установление последовательности развития действий в тексте, способность сделать вывод по изученному материалу;

2. Извлечение точной информации из текста: находить факты, подтверждающие или опровергающие предположения, сделанные перед началом чтения.

3. Определение примерной темы текста, жанра предоставленного материала [4].

Обучение чтению включает несколько компонентов:

- лингвистический (систему графических знаков, буквосочетания, слова, фразы, тексты разных типов);

- психологический (формирование навыков и умений чтения на базе овладения действиями и операциями чтения);

- методологический (стратегия чтения).

Во время изучения иностранного языка в течение первой четверти происходит только изучение правил произношения звуков, повторяя их за учителем, или за диктором (аудиозаписи). Преподаватель обучает правильной артикуляции звуков, организует на занятиях выполнение разминки для языка и губ, которая при произнесении слов помогает учащимся корректно произносить трудные звуки английского языка.

Изучение звуков и слов, которые их содержат, проходит в определенной последовательности: сначала ученики прослушивают звуки, потом повторяют их за диктором, затем учитель делает акцент на словах, вызвавших затруднения, а также идет повторение слов, значения которых преподавателем не переводятся. На занятиях используются примеры фраз, которые позволяют закрепить пройденные звуки – это слова, содержащие пройденный материал, просьбы учителя.

Изучение графического образа букв английского алфавита и правил их чтения, а также написания происходит в течение второй и третьей четвертей. Младшие школьники знакомятся с гласными. Преподаватель дает объяснение открытому и закрытому слогам. Также рассматриваются правила их чтения в разных типах слогов. Обучение происходит с помощью определенного набора слов, который должен быть заучен до автоматизма и помогать школьникам в качестве образца при дальнейшем изучении и расширении словарного запаса. На доску прикрепляется изображение со

словом, где изучаемая буква выделена ярким цветом, а непроизносимая е, если она есть, синим. Педагог объясняет правила чтения этого слова, произносит его, школьники читают вслед за ним, а затем по отработанному правилу читают другие слова, которые читаются таким же образом (например, Kate, take, sale, game и пр.). Здесь должны подбираться слова, уже известные из вводного устного курса и усвоенные всеми учениками. Далее учащиеся читают специальные упражнения по учебнику.

После устного вводного курса учащиеся переходят к чтению, которое начинается с его громко-речевой формы – чтения вслух.

На начальном этапе обучения чтение вслух должно составлять 90% от всего объема изучаемых текстов и 10% – чтение про себя. Учителя и родители понимают, что на начальном этапе чтение вслух является более предпочтительным, чем чтение про себя. Начиная формировать технику чтения у младших школьников на иностранном языке, чтение вслух обеспечивает последовательное формирование этого навыка, а также выполняет важную роль в процессе само- и взаимоконтроля.

В иностранном языке чтение вслух является средством обучения чтению про себя. Формирование навыка чтения про себя происходит легче при отработке чтения вслух. В этих условиях контролируется произношение, понимание, скорость восприятия информации, ошибки или неточности мгновенно корректируются преподавателем или самим учащимся. Читающий слышит свое произношение, интонацию, сопоставляет графический текст с собственным озвучиванием тех или иных букв/буквосочетаний/слов/фраз, что, в свою очередь, дает возможность лишний раз провести связь между отработанными правилами на чтение и самим чтением текста. Чтение вслух способствует усилению и упрочнению произносительной базы, лежащей в основе всех видов речевой деятельности. Этому навыку очень важно обучать на начальном этапе, а также можно продолжать развивать его на последующих этапах обучения. Важно отметить, что чтение вслух должно сопровождать весь период обучения иностранному языку, но его процентное соотношение к чтению про себя изменяется в зависимости от этапа обучения.

Рассмотрим некоторые из форм работы с младшими школьниками на начальном этапе при обучении чтению.

1. Знакомство с миром звуков. Подготовительный этап изучения английских звуков заключается в знакомстве с простыми словами и выражениями из повседневного обихода. Педагогу необходимо сформировать у учащихся следующий набор умений, которые и будут являться базой для изучения иностранного языка.

2. Знакомство с миром букв. Для ученика младших классов, только что научившимся читать на родном языке текст на английском языке – ряд значков, одни из которых ничего не значат, а другие значат совсем не то, к чему он привык или только привыкает, читая на русском языке.

Для того чтобы любая буква для ребенка была функциональной и легко воспроизводилась, она должна восприниматься как цельный образ.

3. Знакомство с миром транскрипции [4].

Последний аспект подготовительного этапа в обучении чтению, эти таинственные, неизвестные знаки, которые обозначают то ли новые буквы, то ли звуки... Педагог объясняет, что зная транскрипционные значки, можно узнать самому как произносится новое слово. Получив основы фонетики и потренировавшись на простых словах, дети удивляются сами себе и говорят: «Я могу». Это помогает дальнейшему изучению ИЯ.

Чтение на любом уровне развития имеет практическую ценность, а связанное с этим ощущение успеха повышает интерес учеников к иностранному языку; оно является основным путем приобщения к культуре народа, язык которого изучается.

В результате чтения большого количества текстов у ученика развивается ощущение иностранного языка, благодаря чему ослабляется негативное влияние родного, что облегчает и убыстряет последующее развитие устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин Н. А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009.
2. Бим И. Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностранные языки в школе. 2007. №4. С. 2–6.
3. Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устноречевому общению // Иностранный язык в школе. 2001. № 1. С. 5–10.
4. Васильева Т. Г. Типологизация методов обучения технике чтения на английском учащих младших школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 76-2. С. 47–53.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика. М. : Академия, 2005. 336 с.
6. Григорьева Е. Н. Подготовка будущих учителей иностранного языка к осуществлению профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения // Вестник Чуашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2015. №1 (85). С. 118–122.

Фролова В. А., Харитонова С. Н.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА (сравнительный анализ особенностей порядка слов в разноструктурных языках)

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье представлены основные дидактические выводы по формированию устойчивых грамматических навыков при обучении иностранным языкам в условиях билингвизма Чувашской Республи-

ки на примере обзора особенностей порядка слов в языках с различными структурными характеристиками. Учитывая представленные особенности порядка слов в исследуемых разноструктурных языках, можно прогнозировать интерферирующее влияние как родного, так и изучаемого в качестве первого иностранного языка, и вести целенаправленную работу по профилактике ошибок в выборе синтаксических приемов. Эти выводы могут быть успешно использованы в практике преподавания в средней школе как первого, так и второго иностранного языка.

Ключевые слова: порядок слов, немецкий язык, английский язык, чувашский язык, билингвизм, методика обучения иностранным языкам

Современное общество диктует свои условия и требования во всех сферах деятельности, в том числе и в образовании, где новое поколение государственных образовательных стандартов отражает необходимость изучения не одного иностранного, а двух – как минимум – иностранных языков уже в общеобразовательных учреждениях. На сегодняшнем этапе никто не оспаривает доминирующую позицию английского языка как первого иностранного языка, в то время как за место второго иностранного языка одновременно претендуют многие языки: французский, немецкий, испанский, и с недавнего времени и китайский и арабский языки. Немецкий культурный центр имени Гете даже запустил в 2016 г. пилотный проект «Немецкий – первый второй иностранный», согласно которому в нескольких регионах Российской Федерации с образовательными организациями были заключены договора о сотрудничестве и совместной работе, направленной на поддержку общеобразовательных организаций, в которых ведётся или планируется преподавание немецкого языка как второго иностранного языка [1].

В условиях Чувашской Республики, где раньше во многих образовательных учреждениях велось преподавание немецкого языка в качестве основного иностранного языка, целесообразно вернуться к прежней практике и предлагать учащимся в качестве второго иностранного языка изучать немецкий язык. Успешному овладению этим языком во многом могут способствовать и некоторые особенности грамматического строя немецкого языка, перекликающиеся с таковыми в чувашском языке (в национальных школах он преподаётся как родной язык, а в русскоязычных школах – как предмет регионального компонента в учебном плане), несмотря на то, что данные языки относятся к разноструктурным типам языков. При этом метаязыком в обучении как первому (английскому) языку, так и второму (немецкому) языку выступает русский язык, поэтому в практике преподавания иностранных языков в условиях билингвизма Чувашской Республики следует учитывать особенности всех этих языков. В данной статье обратимся к особенностям порядка слов в рассматриваемых языках, составляющих основу дидактических приемов и методов успешного формирования грамматических навыков.

Порядок слов – это «определенное расположение слов в предложе-

нии или синтаксической группе», которое в языке выполняет целый ряд важных функций как семантического, так и структурно-организационного характера [10, с. 388]. Семантические функции порядка слов (функция выражения последовательности событий, логико-связующая функция, иерархическая функция, эмфатическая функция, смысловоразличительная функция) являются универсальными и одинаково представлены в разных языках. Структурно-грамматические функции порядка слов (функции разграничения слов в предложении, уточнения связей между членами предложения, различения грамматических типов предложения), так же как и ритмическая и стилистическая функции порядка слов, значительно различаются в разных языках [10, с. 388]. Именно последние функции порядка слов представляют наибольшую значимость в преподавании иностранных языков в средней школе, когда можно прогнозировать многие явления интерференции и успешно их использовать в обучении иностранным языкам, о чем свидетельствуют некоторые труды отечественных и зарубежных исследователей последних лет [2, 3, 4, 9].

Многие исследователи называют двусоставность немецкого и английского языков основной характерологической чертой, которая обладает различной степенью репрезентации на уровне поверхностной структуры [5, с. 189; 6, с. 214 и далее; 7, с. 219; 8, с. 115 и далее]. В английском и немецком языках эта черта реализуется значительно полнее, чем в русском и чувашском языках. В частности, в предложениях со сложным именным сказуемым, где действие соотносится с настоящим временем, в русском и чувашском языках опускается глагол-связка, в то время как в английском и немецком языках наличие глагольной связки является структурным признаком таких предложений, ср.: *I am a student. Mein Bruder ist Arzt. Саша – самый одаренный ученик в классе. Петя – манӑн чи сывӑх юлташ.* Эта особенность германских языков в значительной степени детерминирует интерферирующее влияние при обучении учеников как английскому (в качестве первого иностранного языка), так и немецкому языку (в качестве второго иностранного языка), поэтому на начальной стадии обучения иностранным языкам в школе следует уделять особое внимание предложениям такого типа. На продвинутом этапе обучения ошибки такого характера сводятся к минимуму, что свидетельствует о сформированности устойчивых грамматических навыков, и именно поэтому в практике преподавания второго иностранного языка (немецкого) можно опираться на уже сформировавшиеся грамматические автоматизмы, поскольку изучение английского языка начинается, как правило, на 3-4 года раньше изучения второго иностранного языка.

К особенностям синтаксического оформления предложений в немецком языке также относится второе место сказуемого в простом повествовательном предложении. При этом вторая позиция сказуемого, прежде всего, является показателем коммуникативного типа предложения (ср.: начальная позиция сказуемого в вопросительном предложении без вопросительного слова и конечная позиция сказуемого как показатель придаточного пред-

ложения). Чувашский язык с точки зрения синтаксической типологии относится к языкам номинативного строя с преобладающим порядком слов «подлежащее – дополнение – сказуемое», поэтому на начальном этапе обучения немецкому языку следует особое внимание уделять формированию автоматизмов правильного построения простых повествовательных предложений сначала с прямым, а затем – с обратным порядком слов, предлагая упражнения на трансформацию типа «*Используйте в предложениях обратный порядок слов по образцу: Peter besucht heute Abend seine Oma. – Heute Abend besucht Peter seine Oma*» или «*Продолжите предложения по образцу: Monika macht ihre Hausaufgaben, dann ...*».

В английском языке в повествовательном утвердительном предложении используется прямой порядок слов, соответствующая схеме «подлежащее – сказуемое – прямое дополнение (если есть), например: *We will help them*. При этом наиболее частотной является ошибка учащихся, связанная с интерферирующим влиянием английского языка на немецкий язык, когда обстоятельство времени в предложении в английском языке может вытеснять сказуемое на последующее место, например: *I always drink tea with sugar*. В этом случае целесообразно предлагать учащимся упражнения следующего типа: «*Дополните предложения обстоятельствами времени, сохраняя прямой порядок слов: Ich fahre nach Moskau. – Ich fahre morgen nach Moskau*». В вопросительном предложении в английском языке вспомогательный глагол выносится в начало предложения, например: *Did your brother pass the exam?* Такую же синтаксическую структуру имеют общие вопросы в немецком языке (например: *Hast du schon dieses Buch gelesen?*), поэтому подобные конструкции эффективно предъявлять учащимся в сравнительном аспекте.

Рамочная структура предложения является характерологической чертой немецкого языка, следовательно, требует обязательной тренировки для формирования и закрепления грамматических навыков использования рамочной конструкции. Эта модель может быть успешно отработана на материале таких грамматических тем, как использование модальных глаголов и образование формы прошедшего времени Perfekt. В данном случае можно предложить учащимся упражнения следующего характера: «*Скажите, что вы хотите сделать сегодня вечером: Ich will heute Abend Klavier spielen*» или «*Скажите то же самое в прошедшем времени: Ich lese ein Buch. – Gestern habe ich auch ein Buch gelesen*».

На среднем и старшем этапах обучения немецкому языку, когда начинается постепенное осваивание структур сложноподчиненных предложений, также необходимо уделять пристальное внимание порядку слов для эффективного формирования грамматических автоматизмов по употреблению сказуемого на последнем месте в придаточном предложении, так как в английском языке в придаточных предложениях порядок слов такой же, как и в утвердительном предложении (прямой порядок слов), например: *I know where you live*. В условиях билингвизма национальных школ Чувашской Республики в данной ситуации можно использовать уже имеющиеся

знания учащихся в области синтаксиса чувашского языка, поскольку отличительной чертой синтаксического строя чувашского предложения является конечная позиция глагола в предложении, например: *Ѓӑл шӑнкӑртатса юхни кӑшт илтӑнет, тата инҫе мар шӑрчӑк чӑриклетет* (М. Трубина).

Еще одна особенность – частотность послелогов в чувашском языке – может быть успешно использована в обучении немецкому языку, при этом данная характерная черта будет оказывать интерферирующее влияние с обратным – положительным – эффектом (например: *Пӑрах эсӗ ку шухӑша, е эӑ ыранах сан ҫинчен юлташсене каласа паратӑн*). В немецком языке некоторые предлоги также занимают постпозицию после существительного, например: *Er geht jeden Tag diese StraÙe entlang. Meiner Meinung nach Der Junge ist seiner Mutter entgegen gelaufen*.

Таким образом, обучение иностранным языкам в условиях билингвизма (в частности, в национальных школах Чувашской Республики) должно происходить с учетом того, что учащиеся, как правило, кроме метаязыка (русского языка), посредством которого осуществляется процесс обучения, владеют еще одним языком (в качестве родного языка либо языка, достаточно углубленно изучающегося в школе). Этот язык не всегда оказывает отрицательное интерферирующее влияние на изучаемый иностранный язык, так как имеются некоторые общие черты как в морфологическом строе, так и в синтаксических структурах этих языков, несмотря на то, что они относятся к разноструктурным типологическим классам. При этом следует также учитывать особенности первого иностранного языка, если немецкий язык изучается в школе в качестве второго иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/eng/dez/pilotierung.html>
2. Алексеева М. Г. Консонантизм немецкого языка в лингвистических исследованиях разных лет // Человек и языковое пространство : Аспекты взаимодействия : Межвузовский сборник научных трудов к 65-летию профессора В. М. Бухарова. Вып. 3. Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. С. 155–160.
3. Алексеева М. Г. Особенности вокализма немецкого языка // Актуальные проблемы контрастивной лингвистики, типологии языков и лингвокультурологии в полиэтническом пространстве : Материалы научной конференции. Ч. 1. Уфа : РИЦ БашГУ, 2011. С. 271–275.
4. Алексеева М. Г., Михайлова К. С. Консонантизм чувашского и немецкого языков // Вопросы языкознания в когнитивном аспекте : сб. науч. ст. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. С. 46–49.
5. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». М. : Просвещение, 1989. 254 с.
6. Зеленецкий А. Л. Сравнительная типология основных европейских языков : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 252 с.
7. Зеленецкий А. Л., Монахов П. Ф. Сравнительная типология немецкого и русского языков : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 21003 «Иностр. яз.». М. : Просвещение, 1983. 240 с.

8. Зеленецкий А. Л., Новожилова О. В. Теория немецкого языкознания : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 400 с.

9. Фролова В. А. Лингводидактическое сопоставление фонологических систем современных немецкого и чувашского языков // Сборник публикаций Центра гуманитарных исследований «Социум» по материалам Международной научно-практической конференции «XXXIV Международная конференция, посвященная проблемам общественных наук», г. Москва. М. : Центр гуманитарных исследований «Социум», 2015. С. 80–82.

10. *Языкознание*. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. 688 с.

Чуб М. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Гимназия № 14, г. Волгоград, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме эффективного обучения говорению на уроках английского языка в рамках реализации ФГОС нового поколения. В ней затронута одна из наиболее эффективных технологий: технология дебатов. В статье описаны правила и возможные способы и варианты применения данной технологии во время занятий и ее сильные стороны. Также предложена активная лексика для освоения обучающимися в процессе применения технологии дебатов и памятка для участников дебатов для ведения эффективной дискуссии.

Ключевые слова: дебаты, гражданская идентичность, перекрестные вопросы, кейс, система аргументации.

Преподавание английского языка, как и любого другого предмета в рамках современной школы, строится не только на изучении предметного материала, но широко направлено на формирование личности во всех ее аспектах. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты направлены на удовлетворение запроса государства и общества по формированию ответственных граждан, уважающих закон и общие ценности. Учитель должен помочь ребенку осознать себя членом общества, разделяющим его нормы и ценности, проявляющим активную позицию. Таким образом, на передний план выходит такое понятие, как гражданская идентичность, необходимость ее формирования.

Гражданская идентичность – осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющие для индивида значимый смысл [5, с. 327].

В программу включены такие темы, изучение которых не может не отразиться на отношении личности к себе, своей семье, своему городу,

своей стране. Например: «Семья», «Город», «Путешествие», «Праздники». Изучение политических систем англоязычных стран, сравнение их с Российской направлено на формирование представлений учащихся о государственно-политическом устройстве России; основных правах и обязанностях гражданина.

К наиболее распространенным технологиям формирования гражданской идентичности в рамках той или иной учебной дисциплины можно отнести технологию «Дебаты». Эта технология направлена на развитие способности осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор.

Суть технологии «Дебаты» – убедить нейтральную сторону, судей, в том, что ваши аргументы лучше, аргументы вашего оппонента. В дебатах участвуют две стороны: утверждающая (команда, защищающая тему общения) и отрицающая (команда, опровергающая тему). Тема общения формулируется как утверждение. Цель сторон – убедить судей (экспертов) в том, что ваши аргументы лучше, чем аргументы вашего оппонента.

Дебаты могут использоваться как в целях обобщения, систематизации и закрепления учебного материала, так и выступать в качестве контрольного говорения.

Основными элементами дебатов являются:

Тема. Во-первых, тема должна быть актуальной, затрагивать значимые гражданские проблемы. Во-вторых, тема должна быть пригодной для вынесения на дебаты. Формулировка должна следовать определенным принципам: тема дебатов должна формулироваться в виде утверждения и не давать преимуществ ни одной из сторон.

Система аргументации. Аргументы могут быть либо слабыми, либо сильными. Обычно команды выдвигают небольшое число аргументов (3), максимум – 5, которые рекомендуется выстраивать по правилу Гомера: сильный аргумент – слабый аргумент – самый сильный аргумент.

Поддержка и доказательства. Вместе с аргументами участники дебатов должны представить судье свидетельства (цитаты, факты, статистические данные: о населении, территории государств и т.д.), подтверждающие их позицию. Обычно поддержки записываются на карточки и могут зачитываться спикерами.

Перекрестные вопросы. Дебаты предоставляют каждому участнику возможность отвечать на вопросы спикера-оппонента. Раунд вопросов спикера одной команды и ответов спикера другой называется «перекрестными вопросами».

Решение судей. После того, как судьи выслушивают аргументы обеих сторон по поводу темы, они заполняют судебские протоколы, в которых фиксируют решения о том, аргументы и способ доказательства которой команды были более убедительными.

Тайм-аут. Каждая команда имеет право взять тайм-аут продолжительностью до 8 минут в течение игры.

На уроке возможны многообразные вариации применения этой тех-

НОЛОГИИ:

«Классические дебаты». Это формат дебатов, где участвуют 2 команды от 6 до 10 человек, а остальные учащиеся являются либо «рецензентами», либо судьями. Эта форма подходит для проведения урока обобщения, урока-практикума.

«Экспресс-дебаты». Это дебаты, в которых подготовка осуществляется непосредственно на уроке по материалу учебника, на основе раздаточного материала или рассказу учителя.

«Текстовые» дебаты. Для проведения класс делится на две группы, каждая должна отстаивать правильность или ложность сформулированного в теме утверждения, используя только материал изучаемой темы.

«Скоростные» дебаты. Для темы занятия берется общая проблема, которая делится на составляющие. По каждой мини-проблеме заслушивается пара конкурирующих спикеров (по 2 минуты каждый) и их вопросы друг другу, в тетрадь записываются выводы после выступления каждой пары. Затем выводы обсуждаются в аудитории.

Существуют несколько вариантов проведения урока:

1) тема объявляется прямо на уроке. Весь класс, разбитый на группы (по желанию), в течение первого урока готовится к дебатам: работают с материалом учебника, дополнительной информацией, используют Интернет-ресурсы, обсуждают результаты. На втором уроке проходит сама игра.

2) тема объявляется в качестве домашнего задания всем учащимся. Дома учащиеся прорабатывают как защиту, так и опровержение темы. Непосредственно перед игрой определяются две команды, участвующие в ней, и жребий выбирает для каждой из них сторону «за» или «против».

3) тезис объявляется непосредственно на уроке. Предварительно на дом предлагается для подготовки перечень вопросов, входящих в круг данной темы. На уроке учащиеся в течение 15 минут обсуждают подготовленный материал, а после организуются дебаты.

Учитель перед занятием может снабдить учащихся памяткой или повесить ее на доску:

- Work as a team and always support each other.
- Listen to your opponents carefully.
- Make notes while your opponents are speaking to keep track of their ideas.

- Be polite and disciplined during the debate.

- Never interrupt each other.

- Don't speak longer than the set time limit.

Памятка для учащихся «To be a good speaker»:

- Demonstrate a good knowledge of the topic.

- Use examples and facts to support the arguments.

- Show enthusiasm and confidence.

- Try to answer the questions even if they are tough.

- Speak loudly and clearly.

При реализации данной технологии обучающиеся овладевают следующей активной лексикой проведения «дебатов»:

Our team supports the idea...

Our first argument is... Our second argument is ...

Now the floor is given to the second team.

Would you like to take time-out to discuss questions to the speaker?

Would you answer some questions?

Can you name...? What can you say about the fact that ...?

But we can't agree with the motion of the debate.

The second argument doesn't seem to be convincing either.

The speaker tried to change our minds saying ...

But I'd like to hear the answers to the following questions.

Please, vote for the decision.

Итак, данная технология реализует множество задач:

- приобщить школьников к нормам и ценностям гражданского общества,

- отстаивать свои интересы,

- применять свои знания,

- быть способным работать в команде.

- вырабатывать самостоятельные оценки,

- формировать мировоззренческую позицию,

- формировать культуру спора,

- понимать неоднозначности мира,

- воспитать коммуникативность.

- развивать логику,

- развивать критическое мышление,

- отделить факт от мнения,

- делать выводы,

- уметь рассматривать проблему с разных точек зрения,

- уметь слушать аргументы оппонента,

- уметь вести диалог.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Дебаты»: от теории к практике : руководство // В. И. Куприянова, А. И. Назаров. Хабаровск : Изд-во ДВАГС, 2009. 54 с.

2. Основы публичной речи : Learning to Speak in Public : учебное пособие для студ. вузов // Е. Л. Фрейдина, Т. С. Самохина, И. С. Тихонова и др. М. : ВЛАДОС, 2002. 96 с.

3. DISCOVER DEBATE Basic Skills for Supporting and Refuting Opinions Michael Lubetsky // Charles Le Beau David Harrington. Compass Publishing, 2000.

4. The Oxford Union Guide to Successful Public Speaking. Author : Dr Dominic Hughes and Benedict Phillips. Published : 25 May 2000. 240 p.

5. Социологический словарь // отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев ; С69 уч. секр. О. Е. Чернощек. М. : Норма, 2008. 608 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Иванова С. В., Андреева Т. В.

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРА В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности современного образования. Авторы приходят к выводу, что в современном мире решающее значение в преподавании играет информационная грамотность, что компьютер помогает учителю в развитии образовательного процесса, открывает новые возможности обучения немецкому языку, он является не только инструментом технической помощи, но и учебным богатым источником для учителей и их учеников.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, новый тип образования, компьютер, информационные и коммуникационные технологии.

Применение компьютера в обучении иностранным языкам, и в частности немецкого языка, на этапе модернизации образования – это не дань моде, а необходимость. Компьютерные технологии и интернет неизбежны в использовании современной методологии обучения иностранным языкам. Современные компьютеры и всемирная паутина предлагают большое количество аутентичных материалов, программное обеспечение, планы образования, список экзаменов, литературы и т.д. в школах, университетах и образовательных учреждениях всего мира.

Современное образование ориентированно на учащегося: учитель является «посредником» процесса обучения, поскольку ученик становится более ответственным за свое собственное продвижение, иерархия в классе также меняется: ученики становятся все более «интерактивными», участвуя не только в обмене знаниями с учителем, но и с другими учениками.

Несмотря на это, решающее значение в преподавании имеет информационная грамотность. Новые технологии требуют вложения времени, усилий, денег и самообразования. Отсюда следует основной вопрос: готовы ли мы к новому типу образования, чтобы предложить лучшее обучение, больше интересных уроков и, что более важно, подготовить новое поколение для достижения задач, которые встретятся им в будущем? В первую очередь необходимо готовить учителей-лингвистов, владеющих информационными технологиями, умеющих проектировать, моделировать новые идеи и направления в школьной практике преподавания [1, с. 94].

Л. А. Метелькова отмечает, что у учителей должны быть сформированы аналитические, проектировочные, конструктивные, коммуникативно-организаторские умения для эффективного использования информационных технологий в профессиональной деятельности [1, с. 99]. И тогда компьютер действительно станет очень мощным инструментом в развитии образования. Он принесет новое ощущение «интерактивности» в опыт обучения, позволяя ученикам брать на себя большую ответственность за собственное образование и предлагая учителям более широкий выбор методик в процессе преподавания.

Современные информационные технологии вошли в каждый аспект нашей жизни. Компьютеры больше не предназначены для избранных, поскольку они существуют во всех формах современной жизни, а также играют огромную роль в развитии образовательных учреждений. Каждый день мы сталкиваемся с бесконечным количеством информации, которую необходимо выбрать среди многих, а затем надлежащим образом использовать. Компьютерные технологии стали частью повседневной деятельности в таком объеме, в котором нынешние поколения должны грамотно уметь её использовать.

Несмотря на то, что компьютеры используются в образовательных целях на протяжении последних десятилетий, их использования все равно не хватает.

Внедрение интернета ускоряет использование новых технологий еще больше, и пересматривает социальную роль образовательных учреждений. По мнению некоторых исследований, проведенных американцами, компьютер должен быть одним из основных факторов для преодоления разрыва между школами и обществом. Использование интернета рассматривается как образовательная панацея для предоставления студентам таких навыков, как онлайн общение и обсуждение различных тем.

Компьютер помогает учителю в развитии образовательного процесса, открывает новые возможности обучения немецкому языку, творческой работы и двухсторонней коммуникации. Использование email-почты также позволяет активно участвовать в дискуссиях, где все участники могут обсуждать, высказывать свое мнение или попросить помощи. Передача данных позволяет передавать изображения, звуки, тексты или программы, необходимые для классной работы. Сегодня компьютерные технологии и интернет являются неотъемлемыми учебными материалами, которые обеспечивают учеников новыми способами общения на немецком языке, разными способами доступа к аутентичным материалам, инициативе к индивидуальным исследованиям, а также коллективной работе. Главным вопросом сегодня является: «Необходимо ли использование компьютера на уроках немецкого языка?», а точнее «Являются ли учителя готовыми к новой образовательной эре, для дальнейшего образования и для того, чтобы приложить больше усилий и времени в их подготовку, чтобы они могли предложить более интересные уроки и, что более важно, подготовить настоящее поколений для преодоления будущих задач?».

Информационные и коммуникационные технологии вероятно, являются наиболее используемыми для учителей немецкого языка. Вероятно, нет учителя, который, рядом со стандартными учебниками, не приносил бы материалы, такие как карты городов, газетные статьи, книги, обзоры, рецепты, стихи и т.д., в его класс. Всё это и даже больше можно найти в интернете. Просто используя поисковые системы интернета, можно иметь доступ к различным библиотекам, найти онлайн-журналы, которые охватывают конкретные темы, отправлять сообщения, обсуждать проблемы. Это показывает, что компьютер не только инструмент технической помощи, но и учебный богатый источник для учителей и их учеников.

Веб-страницы, предлагающие различные виды деятельности, для школьников считаются очень ценными, так как там они могут там найти для себя грамматические упражнения, упражнения для понимания различных тем, написание рефератов и писем, решение головоломок, обучение лексике через рецепты, моду и спортивные товары, информацию об обучении за рубежом, поиск работы и многое другое. Таким образом, студенты практикуют свои навыки письма, они ищут вещи, представляющие интерес для них и обучение становится более увлекательным.

Компьютер и интернет, предоставляя новые формы коммуникации и, таким образом, принося много различных возможностей изучения немецкого языка, также предъявляют свои требования к постоянному образованию, использованию компьютера в классе, культурном и экономическом развитии, а также научном образовании. Новая технология должна быть рассматриваема как возможность нового вида коммуникации в качестве помощи учителю, чья роль остается незаменимой. Учителя должны быть поставлены в роли координатора, задача которого заключается в разработке и поддержке атмосферы класса. Они всегда будут теми, кто решает, направляет, объясняет, связывает старое с новым, и оказывает моральную поддержку. Общение между учителем и учениками, не должно быть потеряно. Вот почему важно адекватно использовать компьютер и интернет в классе и быть убеждённым, что учитель не отдаляется от класса. Компьютер и прочие мультимедийные технологии можно рассматривать как инструмент помощи для классического процесса обучения, а также разнообразию и гибкости, которые следует использовать, чтобы выявить лучшее, из всего возможного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Метелькова Л. А. Формирование у будущих лингвистов умений и навыков использования информационных технологий в профессиональной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2012. № 1-1. С. 94–99.
2. *Matravers J.* Multimedia Interfaces for Educational Systems', Journal of Computing and Information Technology // CIT. 6, 1998. P. 325.
3. *Язык, образование и технологии* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://kloatu.oit.umass.edu/langctr/langlearn.html>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования мультимедийных технологий в обучении иностранному языку. Авторы также выделяют три основных пути использования возможностей современных компьютеров в обучении иностранному языку. Рассматриваются преимущества и негативные факторы использования мультимедийных технологий и ресурсов интернета в практике обучения иностранному языку. Уточняются также возможности мультимедийных средств обучения, применение которых, в свою очередь, способствует повышению эффективности организации учебного процесса, в частности использование нескольких каналов чувственного восприятия материала позволяет выработать и закрепить новые навыки и умения, полученные на занятиях.

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедиа, мультимедиа-технологии, мультимедийные средства обучения, эффективность обучения, преподавание иностранного языка.

С каждым годом в современном обществе все более возрастает значимость иностранных языков. В данное время целью обучения иностранному языку является достижение коммуникативной компетенции, т. е. умения использовать языковые средства в соответствии с целью и условиями коммуникации [1, с. 24].

Перед преподавателем ставится сложная задача – выбрать подходящие методы и средства обучения, которые позволили бы каждому обучаемому проявить свои навыки и способности. Наблюдения показывают, что в начальной школе обучаемые с живым интересом приходят на урок иностранного языка, проявляя высокую познавательную активность, с радостью участвуют в коммуникативных упражнениях. Когда ребенок переходит на среднюю ступень обучения, речевая деятельность резко понижается. Вследствие этого перед учителем стоит проблема активизации познавательной и речевой деятельности при обучении иностранному языку в средней школе.

Актуальность изучения иностранных языков является очевидным фактом, не подвергающимся сомнению. В данный момент английский язык является самым распространенным языком в мире и, следовательно, является основным иностранным языком, который изучают в российских учебных заведениях. Сложность задачи обучения языкам объясняется тем, что любой образовательный процесс – задача комплексная, которая требует учета данных психологии, педагогики, методики, особых свойств изучаемого предмета. В настоящее время уже существует большое количество отечественных методик преподавания этого предмета от В. Н. Мещеряко-

вой до А. Н. Драгункина, охватывающие самые разные возраста и уровни.

Н. С. Киргинцева считает, что «сегодня в самом общем виде можно выделить три основных пути использования возможностей современных компьютеров в обучении иностранному языку» [2, с. 27–38]. Среди них, автор выделяет следующие:

- использование уже готовых программных продуктов по изучению иностранного языка, поставляемых преимущественно на компакт-дисках;
- использование программных продуктов, которые создаются непосредственно преподавателями (или преподавателями совместно с обучающимися) в различных инструментальных средах или средах визуального проектирования;
- использование ресурсов сети Интернет.

Проблемами применения мультимедийных средств на уроках иностранного языка в школе, а также подготовкой учителей к этой работе занимались следующие ученые: С. В. Бондаренко, М. Ю. Бухарина, Л. П. Владимирова, Б. С. Гершунский, Н. Л. Грейдина, Е. И. Дмитриева, М. К. Захарова, Н. Д. Коваленко, Л. А. Метелькова, З. Х. Миракян, Т. В. Карамышева и другие.

Проанализировав литературу, мы пришли к мнению, что мультимедийные средства обучения – это средства обучения, которые были созданы на базе технологий мультимедиа, позволяющие в интерактивном режиме результативно организовать учебно-воспитательный процесс.

Использование мультимедийных средств при обучении иностранному языку имеет следующие положительные стороны:

- увеличивается объем упражнений, выполненных на уроке;
- материал изучается более углубленно;
- обучаемые имеют возможность получить культуроведческие знания;
- пополняются активный и пассивный словари;
- развиваются способности и готовность к самостоятельному изучению языка;
- развиваются универсальные учебные навыки, происходит индивидуализация обучения;
- совершенствуются навыки владения техникой [3, с. 314].

К тому же и для педагога открываются новые возможности в преподавании его учебного предмета: он освобождается от большого количества рутинной работы, совершенствует навыки работы с мультимедийным оборудованием, творчески развивается. Согласно положениям новых образовательных стандартов, соответствие педагога уровню развития науки и техники, умение решать профессиональные задачи с применением новых информационных технологий является важным требованием. Недопустимо использовать неэффективные, устаревшие технологии, изматывающие и ученика, и учителя, требующие больших временных затрат и не гарантирующие качественное образование. Применение мультимедийных средств в практике обучения иностранному языку на протяжении четырех лет дало

положительную динамику: коэффициент качества знаний по итогам административного контроля (по итогам учебного года) по преподаваемому предмету (английский язык) превышает 50%. Обучаемые на протяжении последних четырех лет стали принимать активное участие во внеклассных мероприятиях, интернет- и дистанционных олимпиадах по предмету, творческих конкурсах.

В то же время практика использования мультимедийных ресурсов в процессе обучения иностранному языку выявляет и ряд негативных факторов:

- неподготовленность преподавателя в области применения мультимедийных ресурсов, незнание всех возможностей ресурсов ввиду их большого числа, а также неспособность к разработке собственных мультимедийных средств;

- несоответствие мультимедийных продуктов образовательным целям и задачам;

- применение мультимедиа не всегда результативно решает проблему коммуникации, взаимодействия, поскольку введение видео, аудио, графики должно быть грамотным и не может заменить живого, эмоционального общения с учителем;

- ограниченная возможность или отсутствие «обратной связи», когда мультимедийное средство обучения не может учитывать индивидуальные особенности и потребности обучаемого, а также трудности, возникающие у него и соответственно отвечать на них подобно преподавателю;

- увлеченность педагога мультимедийными средствами в процессе обучения и большой объем предъявляемой информации может привести к невнимательности, а также ученик отвлекается от учебного процесса.

Следует также особо отметить, что использование мультимедийных технологий не может обеспечить существенного педагогического эффекта без учителя, поскольку эти технологии – только способы обучения, эффективность которых зависит от умения преподавателя использовать их для достижения определенных педагогических целей на основе глубокого изучения и использования всех возможностей [4, с. 165].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что использование мультимедийных ресурсов, безусловно, является одним из эффективных способов активизации познавательной и речевой деятельности обучающихся, позволяет задействовать одновременно несколько каналов восприятия информации. При этом должны учитываться специфические особенности применения мультимедийных средств в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гутфрайт М. Ю.* Учет индивидуальных особенностей восприятия на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 2009. №6. С. 35.

2. *Карамышева Т. В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. СПб. : Союз, 2001. 191 с.

3. *Метелькова Л. А.* Формирование у будущих лингвистов умений и навыков

использования информационных технологий в профессиональной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2012. № 1-1. С. 94–99.

4. *Неделкова А. А.* Мультимедийные технологии в обучении английскому языку // Среднее профессиональное образование. 2012. № 2. С. 24–25.

5. *Щербина И. В.* Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы IV Междунар. конф., посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета. Минск : БГУ, 2010. С. 164–166.

Иванова С. В., Яковлева А. С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Современный образовательный процесс не может не использовать достижения науки и техники, поэтому в настоящей статье уделяется внимание использованию мультимедийных технологий в обучении иностранному языку, приводятся примеры мультимедиа в сфере образования. Поднимается вопрос о плюсах и минусах мультимедиа на уроке, заостряется внимание на положительном эффекте использования мультимедийных технологий при их корректном применении.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, мультимедиа, урок иностранного языка, процесс обучения.

Сложно представить современное общество без новейших технологий коммуникации, без Интернета и социальных сетей, развитие которых имело место во второй половине 20 века. Тогда начали происходить кардинальные изменения в сфере обработки информации, произошла так называемая информационная революция. Появление мультимедийных технологий (мультимедиа) облегчают человеку жизнь, экономят время и силы, позволяют достичь цели в ускоренном времени, помогают избежать такого фактора, как человеческая ошибка.

Мультимедиа используется в настоящее время практически во всех сферах человеческой деятельности. Сложно представить себе отрасль, где бы человек обходился без мультимедийных технологий. Такую важнейшую отрасль как образование мультимедиа не обошла стороной. Как же мультимедийные технологии используются в сфере образования? И что такое мультимедиа в сфере образования? Мультимедийные технологии являются совокупностью различных способов обучения: текстов, графических изображений, музыки, видео и мультипликации в интерактивном режиме [3, с. 165]. К средствам мультимедиа относят: специальное ПО, CD и

DVD драйверы и компакт-диски к ним, аудиокарты, аудио колонки, наушники и микрофоны, видеокарты, аудио- и видеоустройства, фото- и видеоаппараты, электронные учебники. Данные устройства помогут учителю выстроить урок, используя один или несколько видов мультимедиа, таким образом, чтобы ученики были максимально вовлечены в тему урока, поглощены получением знаний и были заинтересованы в данном предмете. Использование мультимедийных технологий создает дополнительные возможности для учеников, развивает самостоятельность, креативность, стимулирует любознательность, интерес к получению знаний.

Одни предпочитают получать информацию посредством чтения, другие – через слуховое восприятие, третьи – визуально. Таким образом, на уроках можно использовать разный вид мультимедийных технологий, воздействуя на тот или иной тип восприятия, или их сочетание, что приведет к более эффективному обучению. Повышение эффективности процесса обучения – одна из главных задач мультимедиа в образовательной сфере.

Мультимедиа, интегрированное в процесс обучения иностранному языку, повышает эффективность обучения, так как:

- усвоение знаний происходит не по принуждению, а по желанию обучаемых;
- создается возможность отвлечься от реальной ситуации с повышенной ответственностью, наказуемостью и снять психологические барьеры, дать волю фантазии и творчеству;
- процесс обучения доставляет определенное удовлетворение, что в свою очередь повышает уровень мотивированности обучения;
- мультимедиа способствует развитию личности обучающихся;
- создаются условия для установления межпредметных связей [6, с. 87].

Однако стоит ли использовать мультимедийные технологии в преподавании? Многие учителя считают, что их использование позволяет школьнику лучше вникнуть в тему урока и гарантирует высокую степень запоминания информации, но есть, которые вовсе не используют мультимедийные технологии в своей практике. Их использование зависит также от правильности и уместности применения учителем на уроке. Мультимедийные технологии должны использоваться в совокупности с традиционными методами обучения, для того чтобы урок носил информативный и познавательный характер. Не стоит забывать, что центром педагогического процесса является учитель, а не технологии, используемые на уроке. И все их возможности, какими бы хорошими они ни были, не заменят учителя, мультимедийные технологии являются высокоэффективными помощниками, позволяющие сделать процесс обучения более объективным и наглядным, а все остальные функции по-прежнему выполняет сам учитель.

Применение мультимедийных технологий позволяет существенно изменить традиционный процесс обучения: ученик сам играет активную роль в обучении, между учениками нет соревновательной и конкурирующей основы, наоборот, ученики объединены познавательной деятельно-

стью и вовлечены в образовательный процесс. С помощью мультимедийных технологий учителю гораздо легче организовать учебный процесс таким образом, чтобы он наилучшим образом способствовал развитию у учащихся способности к самообучению. Мультимедийные образовательные средства выполняют ряд важнейших функций: интеграция разных видов информации в одном объекте (мультимедиа-устройстве), осуществление интерактивного воздействия на учащегося, формирование мотивации к учебе, способствование развития командных навыков, стимулирование когнитивного процесса, индивидуализация процесса обучения.

Применению мультимедийных технологий отводится значительная роль в современной методике преподавания иностранных языков. Общеизвестно, что наиболее легкое и глубокое изучение языка происходит в среде естественных его носителей. Это не удивительно, ведь в иностранной среде происходит актуализация внимания, любое действие будет направлено на достижение результата. Создать естественную среду можно более доступным искусственным способом – при помощи мультимедиа технологий.

Использование мультимедийных технологий на занятиях по иностранному языку способствует организации разнообразной деятельности учащихся на уроке, предоставляет разнообразные способы расширения словарного запаса, более качественному усвоению структуры, выражений, конструкций управления иностранного языка и тренирует умения и навыки учащегося. Использование электронных словарей, энциклопедий, пособий, интерактивных учебников, игр, презентаций, Интернет-русерсов и многое другое позволяет учащимся в более эффективном усвоении материала. Аудио- и видеоматериалов помогают создать на уроке искусственную языковую среду, позволяет легче и лучше понять реалии действительности, культуру, традиции, менталитет страны изучаемого языка.

Язык – постоянно меняющаяся система, поэтому и сам процесс обучения иностранных языков является сложной развивающейся системой. Таким образом, преподаватели должны использовать в своей практике современные технологии обучения иностранных языков, модернизировать процесс обучения. Знания – движущая сила прогресса, поэтому способ подачи этих знаний очень важен, важно корректно их преподнести и позаботиться об их эффективности и надежности, в чем могут помочь мультимедийные технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афонина М. С.* Использование мультимедиа технологий в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://sibac.info/studconf/hum/vi/30388>
2. *Виштак О. В.* Дидактические основы разработки педагогического сценария мультимедийного учебного пособия // Информатика и образование. 2004. № 7. С. 87–90.
3. *Долгаева Н. О., Резер Т. М.* Преимущества интеграции мультимедиа в образовательный процесс // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Новые информационные технологии в образовании». Екатеринбург : РГППУ, 2011. С. 96–97.
4. *Карамышева Т. В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В

вопросах и ответах. СПб. : Союз, 2001. 91 с.

5. Метелькова Л. А. Формирование у будущих лингвистов умений и навыков использования информационных технологий в профессиональной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2012. № 1-1. С. 94–99.

6. Щербина И. В. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы IV Междунар. конф., посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета. Минск : БГУ, 2010. С. 164–166.

Романова А. А., Зейнутдинова Э. Ш.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОБЛОГОВ СЕРВИСА YOUTUBE В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена возможностям использования аутентичных видеоблогов сервиса Youtube на уроках иностранного языка. Особое внимание уделяется недостаткам и преимуществам данного средства обучения. Автор приходит к выводу, что ресурсы сервиса Youtube предоставляют обучающимся широкий спектр функций для эффективного изучения иностранного языка, не находясь в иноязычной языковой среде. Однако, несмотря на то, что возможности Интернета в наше время активно интегрируются в сферу методики преподавания, многие из этих ресурсов не используются и зачастую даже неизвестны преподавателям.

Ключевые слова: аутентичные видеоблоги, интернет-сервис Youtube, информационные и коммуникационные технологии, урок иностранного языка.

Для эффективного обучения иностранным языкам необходимы разносторонние навыки мышления, учитывая различные аспекты познания и обработки информации [2]. Бихевиористические, когнитивные и конструктивные подходы к обучению являются не взаимоисключающими, а дополняющими друг друга. Процесс обучения требует рецептивные и продуктивные навыки, позволяющие обучающимся связывать ранее существующие знания с новой информацией. Иногда ученик принимает более пассивную роль при обработке информации, а другой учащийся принимает активную роль.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) способны поддерживать обе стороны обработки информации, предлагающие учебные и информационные видео, требующие наличие как рецептивных, так и продуктивных навыков. Подобный вид деятельности включает в себя раз-

личные обучающие процессы, такие как исследование, письмо, общение, проектирование, визуализация и оценка того, что способствует осмысленному обучению [3].

Youtube является крупнейшим в мире видео порталом, который посещают более 1 миллиарда пользователей каждый месяц и более 6 миллиардов часов видео в месяц просматриваются на этом портале, что составляет почти час просмотра видеоконтента каждым человеком на Земле. Youtube распространен в 56 странах и доступен на 61 языке [5].

Многие исследования показали, что обучающимся нравится работать с подобными учебными материалами, однако зачастую они не знают как эффективно использовать эти ресурсы. В обязанности преподавателя XXI века входит предоставление этих ресурсов обучающимся, совмещая их с заданиями, которые усовершенствуют процесс изучения иностранного языка.

Ключевыми факторами успеха сервиса Youtube являются следующие критерии:

- доступность, вы можете использовать его везде, где есть выход во всемирную паутину, в любое удобное для вас время и бесплатно;
- он удобен в использовании, позволяет легко загружать видеоконтент, подписываться на каналы и следить за материалами, которые вам интересны;
- Youtube предлагает богатый, многокультурный контент, обеспечивающий уникальное понимание целевой культуры;
- простое подключение к другим социальным сетям позволяет обмен видео, общение при оценке и комментировании видео;
- он доступен на нескольких устройствах, включая мобильные, что делает его удобным средством обучения;
- медиа-соглашение, означающее использование средств массовой информации, с которыми обучающиеся взаимодействуют каждый день, является важным фактором при выборе образовательных ресурсов [1].

С другой стороны, в настоящее время на сервисе Youtube существует недопустимый контент, а также материал, загруженный на этот сервис без авторских прав, доступность которого может измениться. Ошеломляющее обилие языкового видеоконтента Youtube создаётся очень широкой и разнообразной публикой. Среди производителей этих материалов: медиа корпорации, университеты, школы, а также отдельные лица. Они создают всё, от самых профессиональных видео до довольно бесполезного контента, который может быть как очень полезным и привлекательным для обучающихся, так и пустой тратой времени. Поэтому отбор видеоматериала для использования на уроках иностранного языка требует тщательного исследования.

Упростить поиск необходимого материала можно с помощью выделения конкретной темы или категории видео, используя хэштеги. Знание правильных ключевых слов является важным критерием успешного поиска нужного материала в сервисе Youtube. Поиск интересных материалов так-

же может стать домашним заданием для обучающихся.

Youtube предоставляет возможность создать свой канал, где у учителя будет возможность собирать полезные и интересные видео и делиться ими с учениками. Это может быть очень полезным в условиях развивающегося краудсорсинга, где обучающиеся привыкли делиться своим мнением с окружающими и поддерживать то, что им нравится.

Для того чтобы облегчить внедрение видеоматериалов в сферу образования, в 2012 году Youtube запустил различные образовательные каналы, создав безопасную для обучающихся среду без содержания неуместного контента <http://www.youtube.com/education>.

Помимо образовательных каналов, направленных непосредственно на изучение языка, интернет-сервис Youtube также предоставляет видеоматериалы из повседневной жизни, так называемых влогов и тьюториал. С помощью таких видеоблогов обучающиеся могут услышать, как говорят коренные носители языка.

Кроме этого, разнообразные видеоблоги помогут обучающимся развить не только языковые навыки, но и расширить социокультурные знания о стране изучаемого языка и его народе. Просматривая популярные каналы сервиса Youtube страны изучаемого языка, обучающийся узнаёт о сегодняшних тенденциях моды в той стране, популярных видеоиграх и повседневной жизни.

Видеоматериалы на языке оригинала помогают предоставить контекст для лучшего понимания предложений или фраз. Субтитры, предоставляемые как на родном, так и на иностранном языке помогают обучающимся понять смысл видео, а также развивают навыки чтения. Анализ полнометражного фильма в старших классах предоставляет бесконечные возможности для изучения иностранного языка.

На уроках иностранного языка для развития иноязычных коммуникативных навыков обучающихся старшего звена с использованием видеоблогов сервиса YouTube можно использовать следующие задания:

- проверка понимания, обсуждение ситуации, разыгрывание по ролям);
- озвучивание видеоблога на уроке и сравнение с оригиналом (звук может быть выключен);
- покадровый просмотр, обсуждение или озвучивание отдельных кадров;
- прослушивание только аудиоряда и восстановление, реконструкция зрительного ряда (зрительный ряд выключен);
- использование так называемого стоп-кадра для выбора и обсуждения той или иной сцены;
- просмотр фрагмента видеоролика и обсуждение начала, завершения ситуации, возможных продолжений;
- создание и размещение собственных видеоблогов и их обсуждение на уроке, чтение и обсуждение комментариев, составленных другими зрителями данного видеоролика;

- просмотр видеоблога и изучение (обсуждение в классе) текста на похожую тему [1].

Приведенные выше примеры предлагают обучение иностранному языку, которое преимущественно поддерживает рецептивные навыки. Дополнительные возможности интернета позволяют не только совершенствовать языковые навыки, но также предоставляют множество возможностей для творчества в изучении иностранного языка, которые задействуют продуктивные навыки обучающихся. Так, например, производство своего собственного видеоролика, анимации или сюжета с картинками предоставляет массу интереснейших способов использования иностранных слов [4].

Таким образом, сервис Youtube предоставляет огромные возможности эффективного применения аутентичных видеоблогов в процессе обучения иностранным языкам:

- автоматическое создание субтитров на родном или изучаемом языке;
- возможность сохранять интересующий обучающихся материал и следить за обновлениями конкретного канала;
- возможность поделиться понравившимся видеоматериалом;
- возможность оценки и анализа просмотренного материала.

На сайте Youtube учителю доступны бесплатные учебные языковые ресурсы, а так же некоторые идеи об использовании этих ресурсов на уроке иностранного языка в целях развития различных языковых навыков. Однако, для эффективного обучения иностранным языкам простого предоставления ресурсов недостаточно.

Интернет-сервис Youtube может стать полезным учебным инструментом, который предлагает интегрировать новые возможности ИКТ в методику преподавания иностранных языков. Несмотря на то, что внедрение новых технологий в процесс обучения иностранным языкам требует немало усилий и времени, эмоциональная поддержка и заинтересованность обучающихся в изучении иностранного языка становятся все более важными факторами обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозова М. А., Климова С. А. Использование видео сервиса YouTube на занятиях по иностранному языку // Молодой ученый. 2015. №3. С. 819–821.
2. Bloom, Benjamin S. (ed.) (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel : Beltz.
3. Howland, J., Jonassen, D.H. & Marra, R.M. (2011). Meaningful learning with technology (4th Ed.). Columbus, OH : Merrill / Prentice-Hall.
4. Ramirez, Lori Langer de (2010). Empower English Language Learners with Tools From the Web. California : Corwin
5. <http://www.youtube.com/yt/press/statistics.html>

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается роль интернет-ресурсов в повышении мотивации учащихся к изучению иностранного языка, выделяются виды учебной мотивации. Авторами отобраны и представлены наиболее релевантные с точки зрения повышения мотивации интернет-ресурсы, проиллюстрирована возможность ресурса «GoConqr», использование которого превращает процесс обучения в увлекательную творческую деятельность.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, мотивация, личностные, познавательные, социальные мотивы.

Эффективность обучения иностранному языку и его результативность зависит от многих факторов, но основополагающим является наличие мотивации к изучению иностранного языка. Именно она является «запусчным механизмом» (Зимняя И. А.) речевой деятельности, осознанного усвоения знаний, эмоциональной и интеллектуальной активности учащихся.

Понятие «мотивация» имеет множество различных трактовок. Исследователи определяют ее как общую систему мотивов, и как один определенный мотив, и, как сферу, «...включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии», «сложный многоуровневый регулятор» деятельности человека, его поведения [3, с. 218–219].

Одно из общих и наиболее полных определений мотивации представлено Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, которые характеризуют данное понятие как «процесс действия мотивов», при котором мотив является побуждением к деятельности и связан с удовлетворением потребностей человека; также «совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность». В основе мотива, по их мнению, лежат ценности, интересы и идеалы, которые присущи данному конкретному обществу. В том случае, если человек их принимает, они «приобретают личностный смысл и побудительную силу» [1, с. 148].

Мотивация носит комплексный характер и учеными выделяются разные классификации. Систематизируя точки зрения ученых о видах мотивации с учетом собственных наблюдений за процессом овладения учащимися иностранным языком, П. Б. Гурвич выделил следующие виды учебной мотивации [2, с. 50–55]:

Целевая (коммуникативная) мотивация. Обуславливается осознанием пригодности языкового материала для решения конкретной языковой

задачи. Данная мотивация основана на понимании, как конечной цели изучения иностранного языка, так и цели выполнения каждого задания.

Страноведческая мотивация. Сущность данной мотивации заключается в эмоционально-личностном отношении учащегося к стране и народу изучаемого языка, к его историческим и культурным традициям. Несложно убедиться, что в условиях отсутствия иноязычной языковой среды страноведческая мотивация может стать эффективным и прочным видом «внутренней» мотивации учения.

Мотивация успеха. Данный вид мотивации обуславливается значимостью такого фактора, как чувство удовлетворения, возникающее в результате осознания учащимися собственного продвижения в овладении иностранным языком. Для усиления данного вида мотивации необходимо постоянно осуществлять «инвентаризацию достигнутого».

Познавательная мотивация (применительно к изучению лексики) порождается стремлением учащихся к углубленному осмыслению иноязычной лексики с установкой на самостоятельный поиск. Важно, чтобы при знакомстве с новыми словами у учащихся проявлялся интерес и стремление к более детальному изучению его значений, получению интересных сведений о слове.

Инструментальная мотивация выражается в готовности учащихся к выполнению упражнений, а также в получении от этого удовлетворения. Более того, отмечается важность стремления учащихся к освоению новых видов и форм работы и к дальнейшему совершенствованию в выполнении ранее освоенных.

1. *Эстетическая мотивация* помогает превращать изучение языка в удовольствие. Она может быть слуховой или зрительной, в зависимости от того, какой канал является проводником эстетического наслаждения. Усилению эстетической мотивации способствуют красиво оформленные предметы наглядности: картинки, рисунки, макеты, модели, коллажи, диаграммы, таблицы и т.п., используемые при обучении иностранному языку.

2. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае – учебную деятельность. Мотивация учебной деятельности позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она характеризуется активностью обучаемых, силой и устойчивостью учебных мотивов. В зависимости от источника активности обучаемых: внутреннего, внешнего, личного можно выделить следующие мотивы учебной деятельности: социальные, познавательные, личностные.

3. К личностным мотивам, управляющим учебной деятельностью чаще всего относят: любопытство (стремление к новизне), стремление к компетентности (накоплению нового опыта, знаний, умений), интерес (Дж. Брунер, А. К. Маркова) и мотивы достижения. Мотивы достижения определяют творческое, инициативное отношение к делу и влияют как на характер, так и на качество исполнения деятельности. Ведущими социаль-

ными мотивами учебной деятельности являются позиционные и статусные мотивы – желание выделиться на фоне сверстников, то есть занять определенное положение в учебной группе. Познавательные мотивы рассматриваются как основополагающие для мотивации учебной деятельности. Ценной является точка зрения А. Н. Леонтьева «...чтобы не формально усвоить материал, нужно не «отбыть» обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося» [4, с. 378]. В нашем случае необходимо, чтобы иностранный язык «вошел в жизнь обучающихся», приобрел личностный смысл. Как же помочь ученикам с головой «окунуться» в процесс обучения, изучаемый материал? Какие средства для этого использовать? Сегодня можно ответить однозначно – Интернет. Благодаря его возможностям, ученики не только смогут погрузиться в мир иностранного языка, но и получить много новой, полезной и познавательной информации с иноязычных сайтов, что в свою очередь будет мотивировать учащихся к более сознательному изучению языка и познанию культуры его страны.

На основе анализа множества ресурсов глобальной сети, нами были отобраны наиболее релевантные как для обучения, так и для стимулирования учебного процесса, повышения интереса к иностранному (немецкому) языку, а значит и для повышения мотивации к его изучению. Представим некоторые из них:

1) *www.dw.de*. Одним из наиболее популярных, а также эффективных интернет-ресурсов для обучения немецкому языку является оригинальный немецкоязычный сайт «*Deutsche Welle*». Его можно использовать при обучении всем видам речевой деятельности (говорению, чтению, письму, аудированию), а также при формировании лексических и грамматических навыков. Сайт содержит четыре раздела: *Themen, Media Center, Programm, Deutsch lernen*.

2) *www.de-online.ru*. Данный ресурс, созданный российскими разработчиками, содержит различные увлекательные материалы, направленные на обучение лексике, грамматике, а также на развитие аудитивных навыков и умений.

3) *Goethe.de*

На сайте Гёте-института представлен различный материал, например, онлайн-викторины <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/udw.html>, использование которых способствует повышению внутренней мотивации учащихся.

4) <https://www.deutschland.de/de>. Данный ресурс содержит интересный материал по страноведению (статьи, факты). Используя аутентичные материалы, мы повышаем целевую мотивацию, а также страноведческую.

5) *GoConqr* (<https://www.goconqr.com/de>)

Один из наиболее привлекательных международных образовательных интернет-ресурсов. Данная образовательная платформа *Веб 2.0* позволит в наибольшей степени повысить внутреннюю мотивацию школьников. Здесь можно создавать mind-maps, тесты, викторины (Quizz), презент-

тации, а также находить интересующий материал и скачивать в формате PDF. В свободном доступе – различные викторины, например, о Берлинской стене <https://www.goconqr.com/de/lernquiz/>

6) <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de>. На данном немецкоязычном сайте можно найти материал по страноведению, интересные актуальные факты о Германии. Например, можно изучать статьи из различных сфер жизни немцев и обсуждать с учениками.

7) *Различные интерактивные образовательные ресурсы на основе платформы Веб 2.0 для изучения немецкого языка:* <https://www.busuu.com/ru/>, <http://lingualeo.com/ru#pass-test>, <http://ru.leengoo.com/>, <http://w2mem.com/lang/de>

8) <http://www.brieffreunde.org/> дает хорошую возможность завязать быструю переписку, выбрав понравившегося кандидата.

Зарегистрировавшись на сайте www.alumniportal-deutschland.org можно участвовать в дискуссиях и обсуждениях актуальных тем и вступать в группы по интересам, где легко найти носителя языка и завязать с ним переписку. Сайт *Interpals* <https://www.interpals.net/> – интернациональное сообщество, строящееся по принципу Facebook или любой другой соцсети. Здесь можно найти друга по переписке и общаться с ним не только посредством отправки смс-сообщений, но и непосредственно через *Skype*, развивая при этом фонетические, лексические, грамматические навыки, а также умения в устноречевом общении.

9) Немецкие газеты «*Der Spiegel*» (<http://www.spiegel.de/>), «*Die Welt*» (<http://www.welt.de/>), «*Bild*» (<http://www.bild.de/>), «*Süddeutsche Zeitung*» («*SZ*») (<http://www.sueddeutsche.de/>) – отлично подойдут как для обучения коммуникативным видам чтения, так и для обсуждения актуальных проблем. Нельзя не согласиться с Н. Е. Меркиш в том, что в образовательном процессе массмедиа выступают в качестве важных средств обучения языку и культуре [5]. Однако процесс обучения на основе материалов массмедиа должен быть тщательно продуман, чтобы избежать нежелательных воздействий на реципиента (идеологическая направленность, манипуляция представлениями об окружающей действительности и т.п.).

Проиллюстрируем возможности использования интернет-ресурсов с целью повышения мотивации к обучению немецкому языку на примере платформы Веб 2.0. “GoConqr” (<https://www.goconqr.com>) в рамках темы «Umweltschutz» («Защита окружающей среды»).

Данный онлайн-конструктор позволяет педагогу подготовить несколько вариантов интерактивных дидактических единиц. Более того, ученики сами могут создавать учебные материалы и делиться наработками с одноклассниками. Учащиеся могут создавать в своем личном кабинете:

- ментальные карты (mind-maps)
- учебные карточки (Karteikarten)
- викторины/тесты (Quiz)
- пометки (Notizen)

- учебный план (Lernplan)
- презентации (Folien)
- учебные группы/обсуждения (Lerngruppen)

Представим возможности данного ресурса.

1) Конструктор интеллектуальных карт.

Прежде всего, хотелось бы начать с конструктора интеллектуальных карт, так как платформа «GoConqr» успешно пополняет данную коллекцию. В считанные минуты можно создать свой авторский опорный конспект. Текст довольно несложно форматировать по размеру, цвету, передвинуть в любое место, соединить с другим объектом. Нами была создана интеллектуальная карта с ключевым понятием «Umweltschutz» («Защита окружающей среды»). Ученики могут составить интеллектуальную карту в качестве самостоятельной работы, используя изученную лексику в рамках данной темы, что позволит закреплять материал, но самое главное – процесс создания требует креативности и обучающиеся с интересом будут выполнять данное задание, что благотворно скажется на мотивации к изучению немецкого языка.

2) Конструктор флэш-карточек.

Отчасти данный конструктор напоминает анимированную сорбонку. С одной стороны карточки расположен вопрос, с другой – ответ. Кроме текста можно разместить и изображение. Имеется возможность листать карточки. Очень эффективно использовать флэш-сорбонки на интерактивной доске. С одной стороны карточки мы поместили различные вопросы, проблемные задачи по теме защиты окружающей среды, например: «Экономное обращение с энергией. Что Вы можете предложить?». На другой стороне расположены возможные варианты ответов, такие как: «полностью заполнять стиральную машину при стирке», «использовать небольшие полотенца для коротких волос», «своевременно регулировать комнатную температуру» и т.д. Данный вид заданий позволит ученикам не только подумать над ситуацией и найти пути решения, но и самостоятельно создать проблемные вопросы/ситуации и предложить ответы, оформив свои идеи на данных карточках. Затем в классе с помощью интерактивной доски можно оценить творчество учеников, используя их разработки в ходе урока.

3) Конструктор презентаций

Конструктор презентаций позволяет создавать собственные презентации на любые темы. Более того, можно добавлять в презентацию и другие материалы, созданные на данной платформе (тесты, пометки, карточки). В рамках названной темы была представлена презентация по проблеме «Klimawandel» («Изменение климата»). Учитель может самостоятельно создать данную презентацию, используя различные материалы, например, интеллектуальную карту, или карточки-сорбонки, а также предложить такое задание ученикам.

Использовать материалы, созданные на данной образовательной платформе, в ходе урока можно следующим образом:

Осуществить презентацию материала с последующей групповой дискуссией. Показать презентацию на тему «Klimawandel» («Изменение климата»); обсудить причины, влияющие на данный процесс и пути их решения.

Использовать карточки-сорбонки: интеллектуальная карта с проблемным вопросом на одной стороне, решение – на другой. Обучающийся отвечает на вопрос и у него есть возможность проверить себя. Такая работа может быть проведена в парах, группах и индивидуально.

В качестве домашнего задания можно предложить создать интеллектуальную карту. Ученикам предлагается самостоятельно создать “mindmap” на платформе «GoConqr», используя в качестве ключевого понятия “Umweltschutz”, вокруг которого ученики должны расположить слова и выражения, отражающие это понятие. Необходимо использовать как можно больше тематических лексических единиц. На наш взгляд, благодаря такому онлайн-ресурсу, изучение немецкого языка будет проходить намного интересней, разнообразней, а усваивать материал ученики станут быстрее и легче. Образовательный ресурс «GoConqr» – эффективное средство повышения мотивации учащихся к изучению немецкого языка. Создавая собственные разработки, ученики «втягиваются» в образовательный процесс, им интересно, поскольку они могут проявлять креативность, работая с иноязычным материалом.

Подводя итог вышесказанному, можно с достаточной определенностью утверждать, что представленные интернет-ресурсы направлены на повышение различных видов мотивации, что в совокупности позволит учащимся достичь предметных, метапредметных и личностных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Гурвич П. Б., Григорян С. Т.* Усиление мотивации учебной деятельности, направленной на овладение лексикой иностранного языка // *Иностранные языки в школе.* 1976. №5.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2000. 384 с.
4. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы сознательности учения // *Избранные психологические произведения.* М., 1983. Т. 1. С. 378.
5. *Меркиш Н. Е.* Иноязычные массмедиа и особенности их использования в процессе обучения иностранному языку // *Иностранные языки в школе.* 2016. №1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ КАК ВИЗУАЛЬНОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Военно-морская академия, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье теоретически обосновывается применение учебных видеофильмов как визуального средства обучения иностранным языкам в образовательных организациях высшего образования и рассмотрены преимущества их применения как отечественными, так и зарубежными методистами. Предлагаются пути совершенствования применения учебных видеофильмов как визуального средства обучения в образовательной деятельности.

Ключевые слова: учебные видеофильмы, визуальные средства обучения, иностранный язык, когнитивный подход, кино.

Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) при изучении различных дисциплин в образовательных организациях высшего образования регламентирует комплекс основных характеристик образования, включающих объём, содержание, планируемые результаты освоения дисциплин, методы и формы обучения, определяет выбор средств обучения – как элемент учебно-материальной базы образовательной организации.

Целью освоения основной профессиональной образовательной программы по дисциплине «Иностранный язык», является формирование иноязычной коммуникативной компетентности для непосредственного и опосредованного общения на иностранном языке в пределах бытовой, общекультурной сферах общения и профессиональной подготовки. Кроме того, в процессе обучения иностранному языку необходимо создать условия для развития способностей будущего специалиста к самоорганизации, самообразованию, самосовершенствованию и применению его знаний по дисциплине «Иностранный язык» для решения профессиональных задач.

Следовательно, цели, задачи, содержание учебной дисциплины и подходы к обучению, в том числе и иностранному языку, определяют применение различных традиционных и инновационных средств обучения.

Как показало изучение данного вопроса, Пидкасистый П. И., например, определяет традиционные средства обучения, как материальный или идеальный объект, используемый преподавателем и обучающимися для усвоения новых знаний [1, с. 272].

Семендяева О. В. утверждает, что средства обучения это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в педагогическом процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития [2, с. 9].

Крившенко Л. П. в свою очередь, предлагает классифицировать

средства обучения в соответствии с чувственной модальностью и предлагает разделить их на следующие группы, как:

- визуальные (таблицы, карты, натуральные объекты и т.п.),
- аудиальные (радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т.п.),
- аудиовизуальные (мультимедийные презентации, учебные видеофильмы, телевидение, электронные пособия и т.п.) [3].

По мнению Окуня В., средства обучения делятся на простые:

- словесные (учебники, учебно-методические пособия);
- визуальные (реальные предметы, схемы, модели, картины и т.п.)

и сложные:

- механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп);
- аудиальные средства (проигрыватель, радио, магнитофон);
- аудиовизуальные (звуковой фильм, видео, телевидение);
- автоматизированные (компьютеры, информационные системы, лингвистические кабинеты и т.п.) [4, с. 288].

Пидкасистый П. И. обращает наше внимание на то, что главное дидактическое предназначение всех средств обучения – это активизация процесса усвоения и запоминания учебного материала, повышение эффективности учебного процесса. Но при использовании любого из существующих средств обучения следует распределять время и пропорции подачи нового учебного материала [1, с. 288–289].

В обучении иностранным языкам в настоящее время помимо традиционных (статичных) средств применяются также современные визуальные средства обучения, созданные с помощью информационных компьютерных технологий (мультимедийная презентация, электронные пособия, аудио и видеоматериалы, инфографика, интеллект-карты (mind maps), символы эмодзи и т.п.).

Суть визуальных средств обучения иностранному языку построена на том, что наглядное изображение напрямую активизирует мышление и позволяет эффективно обрабатывать учебную информацию, а также проследить различия значений, хранящихся в памяти, выстраивает больше ассоциаций с когнитивной структурой.

Ученые, уделяющие внимание когнитивному подходу овладения иностранным языком, на протяжении многих лет рассматривали необходимость применения визуальных средств обучения. Некоторые из теорий, которые разработали эти ученые, связаны с важностью входных данных, теории двойного кодирования и теории схем изображений, которые глубоко связаны с визуальными и экспериментальными отношениями человека с миром. Когнитивисты утверждают, что освоение иностранного языка будет намного легче, если сосредоточить внимание на том, как человеческий мозг обрабатывает и изучает новую информацию [5]. Предполагается, что значение, построенное по языку, не является независимым модулем ума, но отражает все переживания людей. Языковое значение основано на практике и опыте, поэтому обучающиеся должны находиться в той среде,

которая инициирует их опыт и позволяет им использовать иностранный язык в реальных целях как можно дольше [6].

Именно когнитивисты разработали теорию схем изображений, основываясь на том, что знание не является статическим, пропозициональным и условным. Оно основано и структурировано различными образцами наших способностей к восприятию, физической активности и манипуляций с объектами [7].

Учебный процесс строится на передаче знаний и информации, поэтому роль различных средств визуализации, как наглядного и мысленного представления учебного материала, является одной из ведущих в обучении иностранному языку, потому что средства визуализации более простые, легко понимаемые, максимально эффективные, чем описательные средства, способствуют быстрому запоминанию и осмыслению изучаемого материала.

Как показывает практика преподавания, одним из самых распространенных визуальных средств обучения иностранному языку, функционирующим на базе информационно-коммуникационных технологий, является учебный видеофильм, представляющий собой мультимедийный продукт (новости, интервью, отрывки из ток-шоу, рекламные блоки и т.д.), а также художественный, документальный, мультипликационный видеопроduct, записанный на пленку или цифровые носители и используемый в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра, в процессе которого, происходит синхронное зрительное и слуховое восприятие его содержания, способное оказать определенное влияние на реципиента [9, с. 8; 4, с. 178].

Особенности визуальных средств обучения в контексте «учебных видеофильмов» при изучении иностранных языков облегчают процесс переработки учебной информации, формируют новые современные возможности обучения [8, с. 7–9].

В свое время Ушинский К. Д. утверждал, что внимание обучающегося является чрезвычайно важным фактором, способствующим успешности образовательного и воспитательного процесса.

В этой связи, учебные видеофильмы, обладая широким диапазоном выразительных художественных и технических возможностей, позволяют легко усилить впечатление от изучаемого материала, управлять вниманием обучающихся посредством выделения главного изображения через динамику, композицию и монтажной сменой кадров.

Дейв Уиллис, например, обосновывает применение учебных видеофильмов как визуального средства обучения, следующим образом:

- учебные видеофильмы вносят разнообразие в учебный процесс;
- варьируют условия образовательной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение;
- управляют познавательной деятельностью обучающихся;
- активизируют психические процессы, такие как внимание, мышление, эмоции, память;

- повышают мотивационный уровень изучения иностранных языков [10].

По мнению М. Кирмайер, в ходе просмотра видеофильма, повышается эффективность запоминания учебного материала, благодаря зрительной организации и зрительному вниманию, к которым относятся:

- увеличение или уменьшение пространства с помощью сменяемых кинематографических планов (крупного, среднего, дальнего, микро, макро и т.д.);

- демонстрация изучаемого материала путем изменения скорости съемки (ускоренная, замедленная), воспроизведения и посредством различных способов монтажных сочетаний, переходов и других приемов;

- наблюдение объекта и явления путем изменения точки зрения наблюдателя и ракурса наблюдения;

- направленность наблюдения за счет различных элементов пространственно-изобразительной композиции отдельных кадров и всего видеофильма [11, с. 88].

Ряд зарубежных ученых–методистов (Moriarty, Adam, Chambers, Harber, Myers) полагают, что человек развивал свои языковые навыки посредством визуального общения гораздо раньше, нежели чем посредством вербального общения.

Сергиевская И. Л. отмечает, что коммуникативное намерение формируется по мере раскрытия элементов образа, созданного на экране, где каждый последующий элемент появляется на экране только после изучения предыдущего. Динамика развертывания образа предстоящего речевого действия, создает ощущения «погружения» в учебную среду, с которой субъект взаимодействует. Обучающийся воспринимает образ как структурную модель речевых действий и использует его в качестве ориентировочной основы для устного высказывания [12, с. 43].

Авторы полагают, что на данный момент происходит становление новых функций учебных видеофильмов, связанных с управлением обучающимися своей познавательной деятельностью, самовыражением и самопрезентацией личности во время освоения учебной дисциплины, посредством совместной видеосъемки – преподавателя и обучающихся, позволяющих воссоздать речевую ситуацию, в условиях которой формируется иноязычная коммуникативная компетенция.

Как утверждал Щукин А. Н., по своей природе кино ситуативно и в этом отношении создает наиболее благоприятные условия для реализации в учебном процессе принципа речевых действий.

Пассов Е. И., в свою очередь, указывает на то, что: «ситуация всегда динамична, то есть, изменяется постоянно, вместе с речевыми действиями и в зависимости от них. Ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений обучающихся, которая, благодаря своей отраженности в сознании говорящего, порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [13, с. 96], а проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения и совместная съемка по-

могут увидеть реальные взаимоотношения обучающихся, их мотивы, интересы, и через них повлиять на мотивационную сферу изучения иностранного языка, особенно в неязыковом вузе.

Чиркова Е. И. говорит о том, что действия влияют на мышление во всём и везде: при осуществлении разнообразных коммуникативных актов (в школе, в вузе, на работе, во взаимоотношениях с близкими). Память тела или, как ещё её называют, телесная память оказывается долговременной ментальной. Поэтому информация, подкреплённая соответствующими действиями, запоминается значительно лучше. Определённые движения, особенно после многократного повторения, становятся «якорем» (термин НЛП), который в нужный момент активирует программу поведения, включая вербальные реакции [14, с. 315].

Таким образом, учебный видеофильм, как визуальное средство обучения, сочетающий в себе звуковое сопровождение с визуальным движением, аудио и видео контент, наглядно-динамические изображения, графику и анимацию, способствует сознательному овладению учебной информацией; развивает мышление обучающихся, их пространственное воображение; повышает мотивацию к изучению иностранных языков, особенно в неязыковом вузе; развивает навыки аудирования; позволяет сочетать различные виды работы: индивидуальная, групповая, парная, коллективная; формирует навыки употребления лексико-грамматического минимума, необходимого для устного и письменного общения на иностранном языке, согласно ОПОП; создает все необходимые условия для самостоятельной (дистанционной) отработки учебного материала; является визуальным средством систематизации, обобщения, контроля и повторения учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пидкасистый П. И.* Педагогика [Текст] : учебник для вузов / Под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 2004. 604 с.
2. *Семендяева О. В.* Аудиовизуальные технологии обучения [Текст]: учебное пособие. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2011. 156 с.
3. *Крившенко Л. П.* Педагогика [Текст] : учебник для вузов / Под ред. Л. П. Крившенко. М. : Проспект, 2012. 428 с.
4. *Инновационное образовательное пространство* : теория и практика обучения иностранным языкам в военно-техническом вузе : коллективная монография / под редакцией Е. И. Чирковой ; отв. за выпуск Л. С. Алпеева. [Электронный ресурс] Электрон. текст. дан. (2,7 Мб). Киров : Изд-во МЦИТО, 2017. С. 188.
5. *Mitchell, R. and Myles, F.* (2004) *Second language learning theories* (2nd Edition). Hodder Arnold.
6. *Geeraerts, D.* (2006) 'A rough guide to Cognitive Linguistics' in Geeraert (ed.) *Cognitive Linguistics : Basic Readings*, (pp 1-28). Berlin : Mouton de Gruyter.
7. *Gibbs, R.W. Jr. and Colston, H.L.* (2006) 'Image Schema: The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations' in Geeraert (ed.) *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, (pp 239-268). Berlin : Mouton de Gruyter.
8. *Трунин В.Е.* Использование мультимедийных средств в обучении [Текст] // Среднее профессиональное образование. 2007. № 7. С. 7–9.
9. *Ильченко Е.* Использование видеозаписи на уроках английского языка [Текст]

// Первое сентября, Английский язык. 2003. № 9. С. 7–9.

10. *Willis, D.* The potentials and limitations of Video [Text] // Video-applications in ELT. Oxford : Pergamon Press, 1983. P. 17.

11. *Кирмайер М.* Мультимедиа [Текст]. СПб. : ВHV, 1994. 192 с.

12. *Сергиевская И.Л.* Мультимедиа в обучении иноязычной речи : монография. Прага : Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2015. 108 с.

13. *Пассов Е.И.* Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб. : Златоуст, 2015. 172 с.

14. *Чиркова Е.И., Черновец Е.Г., Зорина Е.М.* Влияние движения тела на запоминание учебного материала при обучении английскому языку // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Орел : Изд-во ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2016. № 2 (71). 337 с.

15. *Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670* «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Алексеева Н. А.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования современных информационных технологий в процессе обучения студентов факультетов иностранных языков различным видам речевой деятельности. Предлагаются различные виды заданий и упражнений с использованием средств современных информационных технологий. Даются рекомендации по организации учебной деятельности студентов в аудиторное и внеаудиторное время. Рассматриваются достоинства и недостатки различных средств современных информационных технологий в процессе обучения студентов факультетов иностранных языков.

Ключевые слова: информационные технологии, виды речевой деятельности, познавательная активность.

Подготовка специалистов в системе вузовского образования – одна из самых благодатных сфер применения современных информационных технологий, позволяющих вывести эффективность учебного процесса на качественно новый уровень. Технологические достижения позволяют с помощью компьютера обучать всем видам речевой деятельности – чтению, письму, аудированию, говорению, как на лекционных, так и на практических занятиях.

При обучении иностранному языку можно рекомендовать использование следующих информационных технологий:

- 1) универсальные информационные технологии (текстовые редакторы, графические пакеты, системы управления базами данных, системы моделирования и т.п.);
- 2) компьютерные средства телекоммуникаций;
- 3) компьютерные обучающие и контролируемые программы, компьютерные учебники;
- 4) мультимедийные программные продукты.

Текстовые редакторы позволяют вывести текст, отобразить его на экране, осуществить редактирование и оформление текста, а также его сохранение и вывод на печать. Практически все редакторы оснащены такими сервисными средствами, как корректоры орфографии, тезаурусы, системы

проверки грамматики, пунктуации, стилистики. Это позволяет реализовать контролирующие-корректирующую функцию преподавателя.

Текстовые редакторы могут использоваться на всех этапах обучения иностранному языку, как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Преподавателем может быть предложен самый широкий спектр упражнений на основе заранее введенного текста.

1. Упражнения на редактирование текста (разбивка текста на абзацы, разбивка цепочки букв на слова и фразы, расстановка знаков препинания, расстановка заглавных букв, коррекция орфографических ошибок, запись чисел словами). Такие упражнения рекомендуется выполнять на начальном и среднем этапах обучения языку.

2. Упражнения на преобразование текста на основе замен (для продвинутой ступени обучения). Здесь возможны следующие варианты:

- морфологические замены (замена числа существительных, изменение рода прилагательных, изменение видовых и временных форм глаголов);

- функциональные замены (замены частей речи);

- синтаксические замены (трансформация повествовательных предложений в вопросительные и восклицательные, постановка предложений в отрицательную форму, перевод прямой речи в косвенную);

- лексические замены (синонимические и антонимические);

- стилистические замены (модификация текста в зависимости от ситуации коммуникации).

3. Упражнения на реорганизацию текста (заполнение пропусков в тексте артиклями, предлогами, наречиями; разделение двух текстов, совмещенных в один, соотнесение вопросов и ответов на них, соотнесение начала и конца фраз и предложений, восстановление порядка следования фраз в тексте).

4. Упражнения на сокращение и расширение текста (устранить из текста малозначимые детали, повторы, осуществить связь между элементами предложения, сократить или расширить текст, изменить конец текста или закончить его).

5. Упражнения на трансформацию текста по жанру (оформление текста в виде письма, заявки, трансформация текста письма в текст открытки).

6. Упражнения на письменное воспроизведение текста (запись текста по памяти, под диктовку, воссоздание ранее изученного текста по ключевым словам).

Очевидным преимуществом обучения с использованием текстовых редакторов является то, что на основе одного и того же текста могут быть предложены упражнения различной степени сложности с учетом индивидуальных особенностей студентов и их уровнем владения языком.

Другое, не менее значимое, преимущество использования текстовых редакторов заключается в том, что их применение не требует больших финансовых затрат.

Раньше студентам нелегко было найти произведения иностранных

авторов на языке оригинала. Сейчас они становятся более доступными, так как **текст в электронном виде** можно легко скопировать с одного носителя на другой и затем заняться его изучением дома в спокойной обстановке.

Существование **электронных словарей и справочников** (*Lingvo, Oxford Pocket, Webster Random House*) значительно облегчает жизнь не только современному студенту, но и профессиональным переводчикам, благодаря возможности подключения специализированных словарей (например, медицинского, экономического, машиностроительного, математического и др.) и мультязыковой поддержке. Некоторые словари позволяют не только увидеть транскрипцию слова, но услышать его произношение.

Мы считаем, что студентов следует обучать обращению с **автоматизированными системами перевода** (*Stylus, Prompt*). Несмотря на несовершенство получаемых текстов, они позволяют значительно автоматизировать и упростить процесс перевода с одного языка на другой.

Электронные энциклопедии (*Encarta* и т.п.) позволяют, не выходя из дома, обращаться к источникам информации, которые раньше были доступны лишь в больших библиотеках. С их помощью можно осуществлять поддержку таких курсов, как «страноведение» и «культура страны изучаемого языка».

Все большую популярность приобретают **электронные учебники**, ориентированные, главным образом, на самостоятельную работу студентов. Они представляют собой комплекс учебных материалов, который имеет определенную структуру, записан на цифровые носители (дискеты, компакт-диски, DVD) и воспроизводится с помощью компьютера. Электронный учебник характеризуется гибкостью, так как создается с учетом потребностей и возможностей студентов. Может быть предложено несколько уровней работы с учебником:

- уровень начинающего (даются основные понятия дисциплины, их самое общее содержание, сведения об ученых);
- основной уровень (включает базовый курс дисциплины с включением анимированных схем, таблиц, рисунков, часто с аудио и видео сопровождением);
- уровень углубленного изучения (к базовому курсу добавляются статьи из научных и научно-популярных журналов, монографий, даются различные точки зрения на обсуждаемую проблему).

Электронный учебник может быть использован в качестве дополнения к основному учебнику или выступать в роли «репетитора» как по практике речи иностранного языка, так и по теоретическим дисциплинам.

Основой образовательного процесса в высшем учебном заведении на любом факультете являются лекции. Как альтернатива традиционным лекционным курсам в последнее время большую популярность приобретают **электронные лекции**. Они представляют собой слайд-шоу текстового и графического сопровождения (схемы, диаграммы, таблицы, рисунки) и компьютерную анимацию. При этом происходит и живое общение лектора

с аудиторией. Качественное улучшение лекции, по сравнению с традиционной, достигается за счет использования современных информационных технологий предъявления и подготовки лекции: использование ресурсов Интернета, сканирование информации, аудио- и видеозапись. Для воспроизведения электронных конспектов лекций требуется лекционный компьютер или мультимедийный видеопроектор (для чтения лекции на большую аудиторию).

Создание электронных конспектов лекций требует значительных временных и финансовых затрат, а также достаточно свободного уровня владения преподавателем компьютерной и видеотехникой.

Благодаря **точкам доступа Wi-Fi** возможно обсуждение свежих новостей из стран изучаемого языка. Это безусловно позволяет повышать заинтересованность студентов, развивать их познавательную активность.

Для изучения иностранного языка огромные возможности предоставляет **Интернет**. Именно Интернет обеспечивает погружение в реальную языковую среду общения с носителями языка. Это и обсуждение в различных чатах на иностранном языке, и участие в проектах, телеконференциях, использование электронной почты. Кроме того, Интернет позволяет получить доступ к самым разнообразным текстовым, звуковым и видеоматериалам, которые могут быть использованы как в качестве основного изучаемого материала, так и в качестве дополнительного.

Мультимедийные обучающие программы дают возможность обучать всем видам речевой деятельности, так как содержат задания по аудированию, чтению, письму, говорению и рассчитаны на различные уровни владения языком. Многие компьютерные программы предполагают обработку произношения, так как содержат устройства автоматического распознавания речи и, соответственно, позволяют оценить ее правильность. Необходимо отметить, что большую часть рынка составляют программы для начального самообучения языку, либо для подготовки к таким экзаменам как *TOEFL*. Программных продуктов, пригодных для углубленного обучения языку, крайне мало и они очень дороги.

Использование специальных **тестирующих программных средств** позволяет автоматизировать работу по проверке и обработке результатов [3], но для этого необходимо создать большое число апробированных тестов, что потребует приложения огромных усилий, использования значительных материальных и человеческих ресурсов.

Продвижение технологии **mp3** должно дать сильный толчок развитию аудирования с помощью электронных носителей, так как использование этой технологии дает возможность записывать на компакт-диск более 24 часов звучания человеческого голоса (или 10 часов музыки) без заметной потери качества. Записанные в этом формате аудиофайлы можно воспроизводить при помощи портативных или виртуальных mp3-плееров. При этом по сравнению с обычной аудиокассетой значительно облегчается поиск нужного фрагмента и качество воспроизведения.

Большие возможности для изучения иностранных языков открывают

DVD-фильмы. Их особенность заключается в том, что они позволяют выбрать язык, на котором будет демонстрироваться фильм и язык субтитров. Особый интерес DVD-фильмы представляют для студентов старших курсов, изучающих два языка: фильм может идти на одном языке и сопровождаться титрами на другом языке. Очевидны и преимущества для преподавателей, разрабатывающих задания к фильмам – они имеют под руками готовые тексты диалогов.

Известно, что обучение на начальном этапе лучше проводить в игровой, занимательной форме. Например, разучивать пословицы, стихи или тексты популярных песен. Последнее будет более эффективным, если использовать технологию «**караоке**» – вывод на экран слов песни синхронно с мелодией. Это можно осуществить как на персональном компьютере, так и на лекционном компьютере или видеопроекторе.

Современная образовательная система нуждается и находится в поиске новых стратегий и методов. Ранее мы выделили и рассмотрели основные направления интеграции мобильного обучения в образовательный процесс [1], [2]. Проблемы инклюзивного образования будущих учителей иностранного языка на примере слепых и слабовидящих студентов подробно проанализированы в работе П. А. Фисунова [4].

Таким образом, современные информационные технологии дают возможность разнообразить лекционные и практические занятия, проводимые на факультете иностранных языков, делать их более насыщенными, многогранными, что способствует улучшению усвоения изучаемого материала, повышению мотивации студентов, формированию и развитию у них познавательной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева Н. А., Фисунов П. А.* Интеграция мобильного обучения в процесс преподавания иностранных языков // Вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных статей по материалам XIII Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары : ЧГПУ, 2016. С. 6–11.

2. *Григорьева С. В., Фисунов П. А.* Перспективы внедрения мобильного обучения в современный учебный процесс учреждений высшего образования // Современное состояние прикладной науки в области механики и энергетики : материалы всеросс. науч.-практ. конф., проводимой в рамках мероприятий, посвященных 85-летию Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, 150-летию Русского технического общества. Чебоксары : ЧГСХА, 2016. С. 648–657.

3. *Фисунов П. А.* Применение современных информационно-коммуникационных технологий при дистанционном обучении студентов // Продовольственная безопасность и устойчивое развитие АПК : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары : ЧГСХА, 2015. С. 695–700.

4. *Фисунов П. А.* Проблемы инклюзивного образования будущих учителей иностранного языка (на примере слепых и слабовидящих студентов) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2017. № 3-1 (95). С. 180–185.

ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В ВГТУ

*Воронежский государственный технический
университет, г. Воронеж, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения иностранному языку в техническом вузе и методы оптимизации филологической подготовки инженеров. Анализируются возможности программы дополнительной квалификации в рамках получения основной специальности. Авторы показывают перспективы реализации коммуникативной функции языка по обсуждаемой программе и делятся опытом использования аутентичных видеоматериалов и организации учебного процесса по данной специальности.

Ключевые слова: компетенции, переводчик, профессиональная коммуникация, коммуникативная функция языка.

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 09.10.2013 N 1129 вузы получили возможность самостоятельно определять учебные планы для программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», при этом сама программа не только не потеряла своей актуальности, но приобрела дополнительную привлекательность.

Успешное функционирование молодого специалиста в условиях экономико-политических реалий мирового рынка труда и профессиональное применение приобретённых в ВУЗе компетенций [1, с. 199] напрямую зависит от умения соотносить «чужие» культурные нормы и стандарты профессионального общения со своим менталитетом, приобретать знания иноязычной культуры и свободно владеть деловым и профессионально-ориентированным иностранным языком. Сегодня нельзя не учитывать тот факт, что успех на рынке труда гарантируется молодому специалисту способностью успешно взаимодействовать без посредников с партнерами и конкурентами. Языковая культура делового профессионального общения в общей системе рыночных отношений становится своеобразным капиталом, наличие которого является неременным атрибутом молодого специалиста. Все это определяет потребности в специалистах по направлению подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Интенсивные или ускоренные технологии обучения в частных школах подразумевают не менее 9–12 часов в неделю практики языка. За относительно сжатые сроки (400–600 часов обучения за 1–2 года) результатом – в лучших и исключительных случаях – является возможность выразить свои мысли на бытовые темы, читать на английском языке со словарем и понимать иностранный язык в объёме туристической и бытовой тематики.

Однако следует признать, что интенсивные методики, требующие времени и концентрации обучаемых на предмете изучения, подходят дале-

ко не каждому студенту как в силу разнообразия психологических и интеллектуальных типов обучаемых, так и по той простой причине, что любая серьезная деятельность требует времени, а не каждый человек (и особенно молодой) может полностью сконцентрироваться на изучении иностранного языка, если только он не является студентом языкового факультета. Поэтому обучение в частных языковых школах охватывает весьма ограниченный контингент и дает весьма скромные результаты обучения, имеющие паллиативный характер для специалистов с высшим образованием.

Коммуникативная функция иностранного языка может реализовываться в рамках программы дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Отводимые на изучение иностранного языка 2-4 часа в неделю по общей программе не позволяют научиться общаться на иностранном языке по психологическим причинам: торможение начинается сразу же после занятия, а за 2 часа обучаемый не успевает погрузиться в иноязычную речь. В техническом университете наращивание часов, являющееся, к сожалению, первым и главным условием качественного обучения иностранному языку по любой методике, невозможно по совершенно объективным причинам: студенты получают свою основную специальность, а не готовятся стать филологами-профессионалами. Однако наращивание часов по языковой практике наряду с введением некоторых дисциплин филологического цикла стало возможно в рамках дополнительного образования с целью получения квалификации «переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Кафедра иностранных языков и технологии перевода (ИЯиТП) ВГТУ на протяжении многих лет выпускает специалистов по программе и модернизировала её в 2015 г.

Обучение предполагает 4 семестра и 1500 часов филологических дисциплин, таких как общее языкознание, основы теории изучаемого языка, теория и практика профессионально ориентированного перевода, лингвострановедческие особенности перевода, иностранный язык в профессиональной международной деятельности, компьютеризованный перевод, деловое письмо. В настоящее время кафедра ИЯиТП готова реализовывать самые разные модели обучения, используя как интенсивные, так и экстенсивные методики [2, с. 116]. Достаточно упомянуть об опыте работы с аутентичными видеоматериалами, которые позволяют минимизировать отрицательные последствия отсутствия носителей языка в процессе его преподавания. Возможности стажировки в стране изучаемого языка для большинства студентов высшей школы весьма ограничены; однако, совершенно очевидны отрицательные последствия «замкнутости» обучаемого на речевые и поведенческие особенности русскоязычного преподавателя. Даже при условии его самой высокой квалификации и самой высокой мотивационной установки обучаемых неизбежно проявляется тот существенный недостаток преподавания, что язык изученный таким образом не в состоянии выполнить свою главную функцию – коммуникативную. Использование видеоматериалов позволяет существенно снизить психологический дис-

комфорт, испытываемый обучаемыми в реальных ситуациях речевого общения с англоговорящими иностранцами и природными носителями английского языка.

Попутно решается ещё одна, не менее важная задача: студенты знакомятся с реалиями и социокультурной спецификой страны изучаемого языка при помощи не только лекционного курса, но и видеоряда, что способствует укреплению внутренней мотивации обучения и развитию самостоятельности как фактора, необходимого для дальнейшего совершенствования иностранного языка каждого обучаемого.

Использование разноуровневых видеокурсов и видеофильмов эффективно только в том случае, если оно исключает пассивный просмотр с предварительным чтением скрипта. Просмотр видеоматериалов на занятии должен быть включён в интерактивную работу в группе. Такое включение осуществляется с помощью стоп-кадра с последующими комментариями, как со стороны преподавателя, так и студентов. Отдельные эпизоды просматриваются несколько раз с комментированием не только того, что говорят, но и как говорят (жесты, мимика, особенности артикуляции, выражения лиц). Вырабатывается определённая последовательность работы с видеокурсом, способствующая реализации целей, поставленных при обучении.

Основными задачами практического курса иностранного языка в программе получаемой квалификации являются:

- Совершенствование и развитие навыков чтения и понимания оригинальной литературы на иностранном языке в любом функциональном стиле.

- Системное повторение грамматического материала с функциональной направленностью объяснения грамматических явлений. Выработка у студентов автоматических навыков употребления всех грамматических явлений на иностранном языке.

- Формирование и развитие навыков говорения на основе изученного материала (участие в диалоге или выступлении с подготовленными сообщениями), а также на свободные темы, связанные с особенностями выбранной специальности.

- Формирование навыков понимания английской речи, участия в неподготовленном диалоге, дискуссии, конференции.

- Ознакомление студентов с различными жанрами английской письменности.

Эти задачи могут быть успешно выполнены только при том условии, что обучаемые в достаточной мере овладели базовой грамматикой иностранного языка до начала получения дополнительной квалификации. Отбор обучаемых осуществляется посредством тестирования. Предлагаемые тесты включают определённые лексико-грамматические параметры базового характера. Не секрет, что именно практика иностранного языка привлекает многих студентов, так как осознание важности филологических дисциплин в гуманитарном образовании появляется только в процессе их

изучения, поэтому практика иностранного языка занимает ведущее место в учебном плане специальности.

Обучение всем видам речевой деятельности осуществляется в рамках широкого социокультурного контекста и опирается на сформированные навыки и умения, которые, разумеется, подлежат дальнейшему развитию.

Кафедра ИЯиТП способна реализовать разнообразные модули обучения, а в рамках получения дополнительной квалификации «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» дать полноценное гуманитарное филологическое образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Квасова Л. В., Сафонова О. Е. Компетентностный подход как основа работы над пособием по английскому языку «Английский язык в чрезвычайных ситуациях» // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. С. 198–201.

2. Мальцева Н. А., Артемова О. Г., Юрова Г. И. Использование интенсивных методов обучения при формировании общекультурной компетенции студентов в процессе обучения профессиональному общению на английском языке // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 5-2. С. 114–118.

Балишин С. И.

КЕЙС-МЕТОД В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ

Нижегородская академия МВД России, г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье обосновывается эффективность применения кейс-метода как средства повышения эффективности обучения устной профессиональной коммуникации в процессе обучения иностранному языку в правоохранительном вузе. Обсуждаются вопросы отбора материала для использования данного метода. Предлагается вариант создания учебного пособия, основанного на использовании кейс-метода с применением компьютерных технологий. Рассматривается структура цикла и методические аспекты работы над отдельными кейсами.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, неязыковой вуз, кейс-метод, обучение иноязычной профессиональной коммуникации, компьютерные технологии в обучении.

Обучение говорению на темы, связанные с будущей профессией студента, является одной из сложных задач в рамках курса иностранного языка в неязыковом вузе. Это связано с рядом серьезных проблем, и в частности, с отсутствием готовых и детально продуманных учебных пособий, рассчитанных на обучение говорению по конкретным специальностям будущих специалистов, которые бы базировались на последних достижениях обучающих технологий и направленных на развитие практических умений.

Такое положение вещей стимулирует поиск средств и методов активизации обучения, разработку новых технологий обучения профессиональной устной речи. Одной из таких педагогических обучающих технологий, которая основывается на проблемном и деятельностном подходах, а также на обучении в сотрудничестве, является кейс-метод. Данный метод направлен на развитие критического мышления, формирование интереса обучаемых к самому процессу совершенствования навыков устной речи при решении проблемных ситуаций и в ходе мотивированного общения.

Как компонент организационно-методического обеспечения образовательного процесса, конкретная ситуация (case) представляет собой единый информационный комплекс, позволяющий понять и проанализировать проблемную ситуацию, имеющий определенную структуру, предусматривающий определённый алгоритм работы, стимулирующий дискуссии и побуждающий к самостоятельному освоению знаний [1].

Важно отметить, что выбор дел для использования в процессе обучения на занятиях по иностранному языку является чрезвычайно важным элементом, предопределяющим успешность реализации метода для решения конкретных методических задач. Представляется, что ключевым подходом здесь должна быть посильность как с точки зрения общеязыковой подготовки обучаемых, так с точки зрения их общей профессиональной подготовки. Немаловажным аргументом в пользу ухода от выбора дел, имеющих много сложностей и тонкостей профессионального плана, являются и возможности самого преподавателя иностранного языка, который в противном случае окажется в весьма затруднительном положении. Некоторые авторы рекомендуют использовать материалы, подготовленные не специалистами в конкретных профессиональных областях, а преподавателями иностранного языка [2].

Ценность этого метода при обучении иностранным языкам определяется его гибкостью, способностью решения поставленных задач в комплексе, возможностью актуализации полученных ранее знаний и умений не только языковых, но и частично профессиональных.

Опыт работы в этом направлении свидетельствует об эффективности кейс-метода как средства повышения эффективности обучения устной профессиональной коммуникации в процессе обучения иностранному языку в правоохранительном вузе.

Созданный компьютерный вариант учебного пособия основан, с небольшими изменениями, на книге К. King “Trial by Jury” [3]. В целом он предназначен для курсантов правоохранительного вуза 2 года обучения, однако, в зависимости от уровня общей языковой подготовки его можно использовать и в конце первого года обучения. Задачей пособия является, в первую очередь, развитие навыков говорения, а также продолжение совершенствования навыков аудирования и чтения.

Структурно пособие состоит из 12 циклов (судебных дел), относящиеся к различным отраслям права.

Каждый урок имеет единообразную структуру, что позволяет кур-

сантам уже после первого цикла четко усвоить алгоритм работы, цели, задачи и требования для каждого этапа, и дает возможность в дальнейшем значительно сократить время на организационные и адаптационные моменты.

В целом работа над циклом происходит в два этапа: (а) подготовительный этап, в ходе которого курсанты знакомятся с конкретным делом по существу и в упражнениях осваивают лексику существенную для данного конкретного дела; и (б) собственно ролевая игра, имитирующая разбирательство дела в суде присяжных.

Структурно циклы состоят из следующих подразделов, соответствующих определенным целевым установкам.

Работа начинается с чтения текстового фрагмента, описывающего суть конкретного дела. Сам текст подвергнут определенной методической обработке. В нем выделено порядка 20 слов, которые могут вызвать затруднения при чтении и ознакомлении с существом дела, и встроены ссылочный аппарат, позволяющий щелчком по выделенному слову получить его перевод в окне справа от текстового фрагмента. Курсантам рекомендуется ознакомиться с существом дела, прочитав текст 1-2 раза и поработав с выделенными словарными единицами, проверяя правильность запоминания значения слов.

По окончании работы с текстом обучаемым предлагается несколько лексических упражнений для самостоятельной работы на компьютере, рассчитанных на закрепление лексики по данному делу.

A. *Click on the button next to the answer that is similar to the given word(s).*

1. *temper*

a. *finger* b. *book* c. *grade* d. *behavior* e. *hand*

B. *Fill in with the correct words.*

The j _ _ _ e wondered what the j _ _ _ would think of this case.

Далее следуют компьютерные задания, позволяющие еще раз осмыслить детали и последовательность событий рассматриваемого дела и поработать с лексическим материалом.

C. 1. *Sequencing:*

Put a number (1-6) in the box to denote the order in which the events happened.

Try not to look back at the story.

2. *Fill in with the Correct Fact: (Do as many as possible from memory.)*

1. *Johannes claims there were at least _ seconds between shots.*

На этом первая ступень аудиторной работы по делу заканчивается и курсантам в качестве домашнего задания предлагается еще раз перечитать текст, подготовить краткое устное изложение фактов по делу и проработать список правовых вопросов (страничка с вопросами выдается каждому курсанту). Эти вопросы ориентируют обучающихся относительно многих моментов, которые будут важны в дальнейшем разбирательстве дела, а также дают полезный дополнительный лексический материал.

D. *Answer the questions. Put the letter that corresponds to the best an-*

swer in the box marked «Your decision».

1. Wolfgang had a bad temper. This is a

- (a) good defense because we should forgive him;
- (b) good defense because everyone has a bad temper once in a while;
- (c) bad defense because he is still responsible for his actions;
- (d) bad defense because he is poor.

<i>Your decision</i>	<i>Jury's decision</i>	<i>Score</i>
c	c	2

Total Score _____

На следующем аудиторном занятии курсантам предлагается сравнить и обсудить свои ответы в малых группах присяжных. Преподаватель должен стимулировать обсуждение, отстаивание и аргументирование курсантами своей точки зрения и выработки общего решения. Стимулирование доказать, аргументировать и убедить членов жюри, сделать свою точку зрения общим решением осуществляется также присуждением баллов (совпадение решения курсанта и общего решения дает ему 2 балла, смена решения в процессе обсуждения и голосование за общее решение дает курсанту 1 балл, несовпадение решения курсанта с общим дает ему нулевой балл и невозможность прийти к общему решению дает всем участникам группы нулевой балл).

По окончании этой работы курсантам предлагается задание определить, кому из сторон судебного слушания могут принадлежать следующие аргументы.

Who is likely to make each argument? In the blanks type in P for the prosecution or D for the defense of Wolfgang.

- 1. ___ *It was an accident.*
- 2. ___ *It was self-defense.*
- 3. ___ *Wolfgang bought a gun because he was planning to kill Johannes.*

Курсантам также можно предложить составить несколько вопросов, которые он мог бы задать участникам судебного процесса.

Следующей ступенью аудиторной работы является прослушивание диалога, связанного с данным делом и раскрывающего его отдельные стороны. Прослушивание сопровождается упражнением с множественным выбором для проверки понимания прослушанного и заданием составить вопросы, которые они смогут задать на слушании дела.

F. *Listen to the tape, and then choose the correct answer.*

G. *After listening to the tape, write three questions that you, as a juror, would ask at the trial. For example: "Why did you sell the gun to Wolfgang?"*

Данная ступень завершается распределением ролей в судебном разбирательстве и краткой инструкцией того, что ожидается от каждого участника процесса на следующем аудиторном занятии. Важно предупредить присяжных, что они ничего не знают по данному делу и должны выяснить все обстоятельства дела, задавая вопросы его участникам, прежде чем принять решение о виновности подсудимого.

Последним этапом является собственно деловая игра, связанная с

рассмотрением конкретного дела судом присяжных и вынесением вердикта. Судьей выступает преподаватель, который направляет ход судебного слушания. Он объявляет о начале слушания дела, предлагает присяжным задавать вопросы, дает заключительное слово обвинению и защите, организует и направляет обсуждение вердикта присяжными и т.д.

Временные рамки работы по одному судебному делу могут варьироваться в зависимости от уровня подготовки группы, а также от того полностью ли вся работа выполняется в аудитории или часть ее предварительно делается в качестве домашней подготовки.

Ориентировочной схемой распределения аудиторного времени в варианте работы, описанном выше, может быть следующая:

- Подготовительный этап – две ступени по 45 минут каждый, итого – 90 мин. (плюс домашняя работа).

- Судебное заседание – 45 мин.

Наличие пособия, рассчитанного на использование кейс-метода и ориентированного на соответствующий контингент обучающихся, является большим подспорьем для преподавателя. Разнообразие судебных дел по различным отраслям права позволяет преподавателю органично включать их в канву занятий по прохождению определенных тем, делает учебную деятельность более эффективной и творческой. Работа с использованием кейс-метода вызывает интерес у курсантов и способствует увеличению мотивации. Посильность судебных дел значительно повышает продуктивность учебной деятельности и уверенность обучающихся в использовании юридической лексики и терминологии. В ходе работы над судебным делом курсанты комплексно и интенсивно развивают языковые и речевые навыки, а также навыки критического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода* / под ред. Ю. П. Сурмина. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

2. *Daly, P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/>

3. *King, K. Trial by Jury*. Newbury House Publishers, Inc., 1984. 72 p.

Балло Ю. А.

НАУЧНЫЙ ДИСКУРС И ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ

*Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь*

Аннотация. В данной статье затрагиваются проблемы подготовки студентов второй ступени обучения, а именно обучения иностранному языку в магистратуре в рамках дискурсивного подхода. Даны определения

понятий научный дискурс и дискурсивная компетенция, перечислены умения и навыки, необходимые для формирования данной компетенции. В качестве жанра научного дискурса был взят реферат, как компонент программных требований по дисциплине. В ходе исследования были сделаны выводы, что для обучения научному дискурсу и формирования дискурсивной компетенции необходимы определенные методики обучения, а также улучшение базовой подготовки магистрантов по иностранному языку.

Ключевые слова: научный дискурс, дискурсивная компетенция, магистранты, реферат, умения и навыки, иностранный язык.

В настоящее время в связи с вступлением республики Беларусь в единое европейское образовательное пространство, обсуждается ряд проблем высшего и последиplomного образования и его модернизации. Возникает необходимость в переосмыслении теории и практики лингвистического образования, в создании условий для реализации принципа международной академической мобильности.

Таким образом, владение академическим дискурсом приобретает особое значение в современной парадигме образовательного пространства, так как концепция обучения иностранным языкам направлена на создание единой академической среды, достижение максимального соответствия международным стандартам владения иностранными языками.

На данном этапе состояние преподавания иностранных языков характеризуется выходом за пределы традиционного текстового формата обучения в формат коммуникативного обучения с опорой на дискурс. Данное утверждение применимо и к обучению иностранным языкам в магистратуре.

Потребность молодых исследователей в овладении правилами общения, принятыми в международном научном сообществе, требует включения свойств научного дискурса в процесс обучения.

Дискурс обладает системными характеристиками, понимание которых и умение использовать их в ситуациях речевого общения при обучении иностранному языку, позволяет сформировать дискурсивную иноязычную компетенцию. Под дискурсивной иноязычной компетенцией мы понимаем способность коммуниканта воспринимать и порождать дискурс. Данный вид компетенции позволяет интерпретировать и использовать специфические термины, словарь того или иного дискурсивного сообщества в процессе декодирования информации и через понимание системных характеристик дискурса демонстрировать композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение в разных ситуациях речевого взаимодействия, направленного на решение поставленной коммуникативной задачи.

Формирование дискурсивной компетенции у магистрантов является важным и сложным процессом, так как данный вид компетенции предполагает: умение работать над научной диссертацией, готовить научные выступления разного уровня, писать научные статьи в реферируемые журна-

лы и научные сборники, подавать заявки на научно-практические конференции.

В процессе изучения иностранного языка выявляется, что обучающиеся неспособны реализовать эти умения в силу недостаточного уровня владения навыками научного изложения на иностранном языке. Происходит это в следствие несформированности у магистрантов навыка написания письменных учебно-научных сообщений (в том числе на родном языке), к тому же общий уровень владения иностранным языком не соответствует поставленным целям. Данные проблемы можно решить за счет повышения базового уровня владения иностранным языком и методов обучения научному дискурсу (устному и письменному).

В свою очередь магистранты должны знать, что научный дискурс – это специфический для науки способ организации речевой деятельности, который включает в себя когнитивные, лингвистические и политические компоненты. Основными содержательными единицами научной речи являются понятие, суждение и умозаключение. Общие характеристики научного дискурса: обобщенный характер, объективность изложения, точность, логичность и безличность изложения. Кроме того, для современного научного стиля свойственны замкнутость, системность, стандартизация средств выражения, использование искусственных языков (графики, чертежи, рисунки, символы). Характерной особенностью научного дискурса является широкое применение разного рода ссылок, сносок, примечаний.

Научный дискурс традиционно реализуется в таких жанрах, как научная статья, монография, диссертация, научный доклад на конференции, научно-технический отчет, рецензия, реферат, аннотация, тезисы.

Каждый вид речевых произведений имеет свои цели. Мы рассмотрим жанр реферата. Реферат на иностранном языке по прочитанной аутентичной литературе является составной частью процесса подготовки студентов магистратуры к получению ими права сдачи экзамена кандидатского минимума по иностранному языку. Реферат представляет собой относительно небольшое произведение на основе вторичного текста. Содержание реферата предполагает обработку нескольких источников с элементами анализа, что позволяет ему в более полном виде раскрывать определенную тему. Также реферат способствует развитию умений построения собственного научного письменного текста посредством перефразирования, сжатия уже имеющейся информации, а также изложению собственных идей.

Для успешного написания научного текста необходимо знать:

- этапы проведения научного исследования;
- источники информации;
- основные требования, предъявляемые международным сообществом к написанию научных трудов;
- основные виды научных текстов;
- стилистические и прагматические особенности научных текстов;
- грамматические и лексические особенности научных текстов;
- особенности научной этики;

Необходимо уметь:

- стилистически корректно избирать формы написания исследований в зависимости от целей;
- грамотно и аргументировано излагать мысли;
- использовать лексико-грамматические средства для выражения критической оценки, собственного мнения, сопоставления, объяснения и комментирования научных данных;
- использовать пунктуационные средства оформления научного текста;
- корректно использовать достижения других авторов в собственной научной работе;
- выступать с устной презентацией своего и научного исследования;
- вести дискуссию по теме своего научного исследования на иностранном языке.

В процессе работы с магистрантами при составлении рефератов были выявлены следующие ошибки: первоисточники не соответствуют уровню знаний обучающихся и их научным интересам, тексты слишком информативны, часто отмечается нарушение смысла и последовательности, искажение специфики стиля.

Обучение магистрантов реферированию будет более успешным, если будут:

- определены композиционно-содержательные и языковые особенности учебного реферата;
- выработаны навыки, необходимые для реферирования;
- создан комплекс упражнений для формирования данных умений и навыков, которые будут ориентировать на работу:
 - а) с внешними формами – языковым материалом (терминами, аббревиатурами, реалиями);
 - б) с экстралингвистическими факторами (заголовками, подзаголовками, абзацами, схемами и т.д.);
 - в) с внутренними ориентирами (логико-смысловой структурой текста в целом);
 - г) на аналитическую работу в полиязыковом пространстве (сравнение, сопоставление, обобщение, комментирование) с использованием информации, представленной в текстах на русском, английском или других языках.

Формирование дискурсивной иноязычной компетенции магистрантов является сложным процессом и предполагает, прежде всего, формирование определенных знаний, умений и навыков; включение в процесс обучения свойств научного дискурса.

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Владимирский государственный университет им. Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается возможность обучения студентов-бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык» реферированию иноязычных публицистических текстов как эффективное средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции, являющейся неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка. Сформулированы требования к текстам, предлагаемым студентам для реферирования, представлена структура монологического высказывания в форме устного реферативного изложения, комплекс упражнений по обучению комментированному реферированию.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, публицистические иноязычные тексты, композиционные умения, комментированное реферирование, клише, комплекс упражнений.

На современном этапе модернизации образования перед вузами поставлены новые задачи, которые требуют совершенствования учебно-воспитательного процесса с учетом современных требований. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования нового (третьего) поколения (ФГОС ВО), а также целевая ориентация профессионального образования на конечный результат обусловили необходимость обновления содержания подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» с учетом современных требований. Особое значение придается академическим знаниям и умению человека пользоваться этими знаниями, то есть профессиональными практическими навыками. Происходит поиск новых форм и возможностей изучения иностранных языков, разрабатываются вариативные учебные материалы.

В основе ФГОС ВО лежит компетентный подход к определению требований к выпускнику вуза. Так, в соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы, выпускник педагогического вуза (профиль «Иностранный язык») должен наряду с приобретенными знаниями и сформулированными умениями и навыками уметь использовать различные формы устной и письменной коммуникации на иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности, владеть различными способами вербальной и невербальной коммуникации в иноязычной среде и профессиональной педагогической деятельности.

При коммуникативной направленности обучения в качестве основного компонента профессиональной компетентности учителя иностранного языка, формируемой при изучении дисциплины «Практика устной и письменной речи», следует выделить коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная компетенция подразумевает способность понимать и продуцировать иноязычные высказывания в соответствии с условиями речевого общения. В реальной речевой коммуникации часто возникает необходимость передать содержание «прочитанного»: статьи, интервью, репортажа и т.п., познакомить собеседника с содержащейся в этих текстах информацией. Поэтому умение излагать содержание прочитанного иноязычного текста в виде реферата (письменного или устного) относится к профессионально значимым умениям. Реферат предполагает выявление основных элементов содержания прочитанного текста-оригинала и их представление в виде краткого вторичного текста. Другими словами, обучаемый должен уметь прочитать иноязычный текст, понять прочитанное и передать кратко, своими словами информацию, содержащуюся в воспринятом тексте.

Обучение чтению и реферированию иноязычных текстов предусмотрено в практике подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык» и является одной из целей обучения. Реферирование прочитанных текстов – это дополнительный образовательный резерв. Оно призвано дать студентам новые способы формирования и формулирования мыслей, что очень важно для развития умений связного монологического высказывания.

Обучение реферированию иноязычных текстов начинается в восьмом семестре на втором году овладения немецким языком как вторым профилем. Каким требованиям должны удовлетворять предлагаемые студентами тексты для реферирования?

По нашему мнению, тексты для реферирования должны включать количественные (объем) и качественные характеристики. Вопрос о размере учебного текста, предлагаемого для обучения реферативному изложению его содержания, должен решаться с учетом бюджета времени, отводимого студентам на занятия для данного вида деятельности. Практика показывает, что это должны быть тексты объемом 1000–3000 печатных знаков. Тексты большего объема нецелесообразно использовать на учебном занятии ввиду ограниченного времени. Вместе с тем они могут быть рекомендованы для домашнего задания.

К качественным характеристикам иноязычных текстов для чтения и реферирования мы относим их содержание и языковую форму. При отборе текстов для обучения реферированию следует учитывать их актуальность, соответствие интересам студентов, образовательную и страноведческую ценность, информативность. Языковая форма должна быть доступна студентам второго года обучения иностранному языку, когда основной грамматический материал уже усвоен. Если наличие в текстах небольшого количества незнакомых слов допустимо, то наличие неизученных граммати-

ческих явлений дезориентирует обучаемых и не способствует пониманию прочитанного и его адекватному реферативному изложению.

Для обучения реферированию целесообразно использовать аутентичные тематические публицистические тексты из средств массовой информации, то есть статьи из газет, журналов, интернет-порталов. Они должны соответствовать нормам изучаемого языка, содержать личностно-значимую информацию, то есть должны быть интересны студентам, близки по тематике и проблематике к изучаемым на практических занятиях темам устной речи.

Основная цель обучения реферированию иноязычных общественно-публицистических текстов – формирование коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих языковой, речевой, социокультурной, лингвострановедческой компетенций, развитие и совершенствование у студентов устно-речевых умений связного монологического высказывания. Работа проводится по следующим направлениям:

- формирование у студентов умений переработки текста-оригинала;
- усвоение речевых образцов, характерных для реферативного изложения (клише);
- построение творческого высказывания на материале прочитанного текста с дополнениями, комментариями, интерпретациями.

Все эти умения могут оказаться полезны студентам и в их будущей профессиональной деятельности.

Монологическое высказывание в форме устного реферативного изложения (вторичный текст) имеет следующую структуру:

1. Введение.
2. Основная часть (собственно реферирование).
3. Заключение.
4. Личностная оценка воспринятой информации.

Исходя из общих элементов композиции «продукта» реферирования (вторичного текста), развитию подлежат следующие композиционные умения:

- умение сделать вступление к тексту (сказать несколько слов об источнике, где опубликован текст и кто его автор, определить и сформулировать по заглавию статьи тему и затрагиваемые проблемы, аргументированно высказаться о них);
- умение построить центральную часть в виде краткого изложения основного содержания прочитанного оригинального публицистического текста, то есть собственно реферирование;
- умение сделать заключение по всему тексту;
- умение дать личностную оценку воспринятой информации

Умение краткой передачи содержания прочитанного предполагает владение умениями проделать определенные мыслительные операции с выходом в иноязычную речь. Реферат как продукт устной речевой деятельности количественно и качественно отличается от оригинала: он претерпевает изменения как в содержании, так и в речевой и языковой форме

его выражения. Эти изменения являются результатом смысловой переработки воспринятого материала, включающей анализ, обобщение, сличение, синтез, абстрагирование, выделение главного, существенного и другие. При этом происходит трансформация текста-оригинала, создается вторичный текст. Чем ниже уровень владения умением употреблять языковой и речевой материал в речи, тем больше говорящий старается запомнить текст и воспроизвести его в неизменном виде. Следует подчеркнуть важность умений опустить несущественные факты и детали, не нарушающие логику реферативного изложения и не способствующие раскрытию темы и основной идеи тематического публицистического текста, а также умения извлекать имплицитную информацию и умения дать личностную оценку воспринятой информации.

Важно научить студентов сформулировать проблемы, затрагиваемые и обсуждаемые автором прочитанной статьи, обосновать, почему он акцентирует те или иные моменты, показать их актуальность/неактуальность, сравнить с аналогичными ситуациями в нашей стране или в других странах, высказать собственную точку зрения на рассматриваемую в статье проблему, предложить свое решение этой проблемы.

На втором году овладения немецким языком как вторым иностранным студентам предлагаются для реферирования иноязычные газетные, журнальные или интернет-тексты, отражающие разговорную тематику профессионально-педагогической и общественной направленности, такие как проблемы преподавания иностранных языков, модернизация образования, педагогическая практика, воспитание, досуг и проблемы молодежи, путешествия, учеба, здоровый образ жизни и другие. Студенты обучаются формулированию своего отношения к изложенным проблемам. Мы называем такую форму реферативного изложения содержания прочитанного публицистического текста комментированным реферированием. В комментированном реферировании воплощается личность говорящего, эмоциональное отношение референта к излагаемому. В процессе комментария, оценки изложенных в прочитанном тексте фактов, событий, проблем происходит построение самостоятельного творческого высказывания, а следовательно, формирование коммуникативной компетенции.

Предпосылкой успешной работы с публицистическим текстом является знание студентом наиболее частотных клише и умение использовать их в разумных пределах при реферировании. Вместе с тем, вторичный текст не должен быть «заклишированным».

Студентам предлагается комплекс упражнений по обучению реферированию прочитанных публицистических текстов, направленный на развитие названных выше умений, а также наиболее употребительные слова и выражения (клише) для реферирования текста, в том числе для оценки референтом событий, фактов, проблем, изложенных в тексте-оригинале. Вначале дается образец реферирования оригинального немецкого публицистического текста, который может служить для студентов опорой на начальном этапе работы.

Важное место в обучении реферированию занимают лексические упражнения, направленные на формирование навыка использования слов и выражений для оформления монологического высказывания в форме устного реферативного изложения, а также упражнения с целью развития умения дать личностную оценку воспринятой информации.

Предлагаемый студентам комплекс упражнений к различным по тематике и проблематике аутентичным публицистическим текстам выполняет функции средства обучения, посредника между преподавателем и студентом и инструмента управления процессом развития умений реферирования иноязычных текстов, что обеспечивает формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Она, в свою очередь, позволит будущему учителю иностранного языка успешно участвовать в иноязычной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, что предусмотрено Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, и является компонентом профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Борискина О. В.

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

*Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения новых педагогических технологий в процессе обучения студентов языковых специальностей латинскому языку. Использование инновационных технологий повышает интерес к дисциплине, способствует повышению мотивации и развитию научного мышления будущих специалистов в области лингвистики.

Ключевые слова: процессы образования, методы учебной деятельности, самостоятельная работа, педагогические технологии.

Латинский язык как язык международной научной терминологии в современном мире не утратил своей актуальности при подготовке специалистов по многим направлениям высшего образования (медицина, филология, история, философия, искусствоведение, юриспруденция, теология и др.). Именно латинский язык наряду с греческим языком сыграл важную роль в создании культурной почвы для многих европейских народов, в том числе и славянских.

Однако при современных подходах к процессам образования несколько изменились цели и задачи, стоящие перед преподавателями. По

мнению А. В. Подосинова, это позволит «... в дальнейшем сознательно, а не вслепую подходить к изучению любого другого языка мира» [2, с. 32]. Коррекция целей обучения выражается в переносе акцентов с обычного усвоения знаний на формирование профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов. Это можно считать ключевым условием в повышении качества образования при снижении количества отводимых на дисциплину часов.

Традиционно наш университет принимает на факультет иностранных языков контингент студентов, которые не обладают знаниями в плане классической языковой подготовки, т. е. с латинским языком обучающиеся в своей жизни не сталкивались или имеют о нем очень смутное представление.

Многие современные методики преподавания иностранных языков основаны на коммуникативном подходе при подаче языкового материала. Для получения разговорной практики, преодоления языкового барьера такой подход оптимален. Преподавание же латинского языка продолжает оставаться классическим с опорой грамматико-переводной метод. Для студентов это оказывается не совсем привычным, поскольку говорить на латинском языке не нужно, а вот читать, анализировать и понимать необходимо. Для будущих лингвистов знание латинского языка снимает многие вопросы в области грамматики, лексики, синтаксиса.

Исходя из этого преподаватели латинского языка, который является одной из базовых дисциплин в языковой подготовке специалистов в области лингвистики, ставят перед собой задачу подбирать или разрабатывать новые подходы в плане подачи материала и оптимизировать методы учебной деятельности по данной дисциплине. Это осуществляется с целью пополнить недостающие начальные знания и перейти на уровень, адекватный университетскому стандарту.

В большинстве случаев студенты, приходящие на факультет иностранных языков, не знакомы с основами латинского языка как базовой филологической дисциплины. Логичная организация учебного материала, который является обязательной частью процесса обучения, позволяет оптимально систематизировать и предъявлять на занятиях большой объем информации по каждому модулю образовательной программы.

В условиях значительного сокращения количества учебных часов, отводимых на изучение латинского языка, встает необходимость совершенствовать существующие и разрабатывать и применять новые технологии обучения в соответствии с требованиями времени. Такой подход приобретает актуальное значение, поскольку ориентирован на перемещение образовательных акцентов на внеаудиторные формы работы с целью воспитания самообразовательной инициативы студентов.

Грамматика искусственно не делится на отдельное изучение морфологии и синтаксиса, при новых подходах в организации учебного материала, преподаватель стремится не эксплуатировать память обучающихся, а развивает их способности логически осмысливать изучаемый материал.

Как показывает опыт, для осуществления познавательной и творческой активности обучающихся, следует выстраивать технологическую карту обучения, опираясь на последовательную реализацию взаимосвязанных этапов. Подбираемый учебный материал подается студентам комплексно: объяснение темы, т.е. предоставление знаний, их практическое применение в системе заданий и упражнений, и в завершении теоретическое осмысление результатов.

Большой выбор современных педагогических технологий позволяет сделать это максимально эффективно. В качестве наиболее приемлемых для обучения латинскому языку, на наш, взгляд, являются *технология проблемного обучения, разноуровневое обучение, проектные методы обучения, методы обучающихся игр, обучение в сотрудничестве, информационно-коммуникационные технологии.*

В рамках технологии проблемного обучения предполагается создание под руководством преподавателя проблемной ситуации с последующей активизацией самостоятельной деятельности обучающихся по ее разрешению. Такая ситуация может создаваться с помощью вопросов или предварительно подготовленных заданий. Например, студенты получают составленные преподавателем упражнения или текст с заранее сделанными ошибками. Задача обучающихся – найти, исправить и объяснить найденные ошибки.

Такого рода работа (как аудиторная, так и домашняя) ведет к развитию критического мышления, поскольку студент должен сначала внимательно прочитать задание, актуализировать имеющиеся у него знания по теме, осмыслить и систематизировать информацию, а затем аргументировано ее представить. В рамках аудиторных занятий у обучающихся есть возможность обратиться с вопросами к преподавателю, обсудить их, и в последствии использовать результаты беседы при подготовке и представлении выполненного задания. Если задача поставлена и выполняется дома, упор делается на самостоятельный поиск решений, что усложняет задачу, но делает результат более весомым.

При оценивании такого рода заданий важно правильно выстроить траекторию контроля и оценки выполнения. Часто студенты боятся высказать свое мнение, поскольку опасаются его негативной оценки. Преподавателю целесообразно исключить оценочный компонент в таких случаях. Контроль должен осуществляться в форме обсуждения, а возможно и дискуссии, по проблемным моментам. Преподаватель становится только координатором, а у студентов снимается психологическая боязнь «плохой» оценки.

В результате студенты развивают профессиональные знания в области языка, навыки и умения работы с языковым материалом, активизируя свои мыслительные способности. Технологию проблемного обучения можно использовать на любом этапе процесса обучения: при изложении нового материала, при его закреплении, а также на этапе контроля.

Разноуровневое обучение также может оказаться эффективным, если

уровень подготовки студентов не одинаков. В этом случае сложность и глубина выбранного тематического материала должна варьироваться. При выборе этой технологии для аудиторных занятий каждый обучающийся сможет овладеть учебным материалом с учетом своих способностей и индивидуальных способностей. В рамках разноуровневого обучения результатом оказывает использование продуманных преподавателем образовательных траекторий, при которых оцениваются усилия обучающихся по овладению предлагаемым материалом и способности его применить. При этом критерии контроля и оценивания конечного результата остаются едиными для всех.

Следующим продуктивным методом обучения можно считать метод проектов. Для дисциплины «Древние языки и культуры» использование такой технологии становится способом реализовать межпредметные связи между такими учебными предметами как история и культурология. Используя на занятиях метод проектного обучения, преподаватель ставит своей целью научить студентов самостоятельно и охотно извлекать недостающие знания из разных источников и использовать их для решения практических задач. В этом случае образовательный процесс приобретает для обучающихся личностный смысл и повышает мотивацию в изучении латинского языка.

Темы проектов определяются при совместном обсуждении с преподавателем. Наиболее интересными для студентов являются темы связанные с античной мифологией, культурой страны изучаемого языка, например, римский календарь, имена мифологических героев в звездной небе, олимпийские игры, латинский язык в названиях растений, значения крылатых выражений и пословиц и др. Представляя и защищая свои проекты, студенты получают возможность практически применить знания по латинскому языку, а не просто пересказывать изученный материал.

Не менее интересными для обучающихся, на наш взгляд, оказываются игровые технологии в изучении латинского языка. В учебном процессе эти технологии используются нашими педагогами при изучении различных разделов латинской грамматики. Это игры-загадки, игры соревнования, игры-имитации, лексические игры и др. Применение игровых технологий способствует развитию не только познавательного интереса и стимуляции деятельности студентов. Игра тренирует память и внимание, что важно при изучении иностранных языков, способствует выработке речевых умений и навыков, а также помогает обучающимся преодолеть свою пассивность во время занятий.

Альтернативой традиционным методам обучения в последние годы стало обучение в сотрудничестве, которое базируется на принципах лично-ориентированного обучения – взаимосвязи членов группы, ответственности каждого члена группы за успех выполняемой работы, выработке умений совместной деятельности, а также общей оценки работы. Преподавателю, использующему этот метод, отводится роль слушателя и наблюдателя, или эксперта-консультанта.

Обучение в сотрудничестве можно проводить разных формах (викторины, брейн-ринги).

Например, обучающиеся самостоятельно делятся на несколько групп, члены которых имеют разный уровень подготовки, но цель у них одна – совместными усилиями добиться успеха всей группы. Каждый участник группы при работе над темой взаимодействует с остальными. Задача состоит в том, чтобы все партнеры по группе овладели необходимым объемом знаний и сформировали определенные навыки. Вся группа заинтересована в успешном решении поставленной проблемы, а значит в усвоении каждым участником учебной информации. «Наградой» команды становятся высокие баллы при подведении результатов процесса обучения в период зачетной сессии.

Вторым вариантом обучения в сотрудничестве может быть метод организации обучающихся в группы, которые изучают общий проблемный вопрос, а затем обмениваются информацией. В этом случае студентам предоставляется возможность дополнить недостающие или пропущенные ими знания. На этапе контроля преподаватель может опросить того или иного члена учебной группы по любому вопросу изученной темы.

Использование в практической работе сочетания традиционных методов с инновационными технологиями позволяет преподавателям увеличить интерес к изучаемому предмету, опираясь и учитывая уровень подготовленности академической группы, создавать благоприятные условия для расширения кругозора студентов, способствовать развитию умений самостоятельно работать, поскольку новые подходы к организации самостоятельной работы плодотворно сказываются на качестве знаний. На практике все это делает учебный процесс не скучным, а интересным и увлекательным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подосинов А. В. Латинский язык в школе. История, задачи и методика преподавания. М., 1996. С. 32.

Васильева Е. Н.

МОТИВАЦИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Изменяющиеся социальные условия выдвигают на первый план личность, обладающую навыками творческой профессиональной деятельности, владеющую способами и методами самостоятельной работы, готовую к непрерывному образованию. Поэтому основная задача современного вуза – это подготовить будущих специалистов к профессиональной деятельности и дальнейшему самообразованию в целях повышения своего профессионального мастерства. Однако преподаватели вузов все

чаще сталкиваются с заниженной мотивацией учебной и познавательной деятельности у студентов. Одним из условий совершенствования образования может стать усиление роли познавательных и профессиональных мотивов учения в профессиональной подготовке в вузе.

Ключевые слова: познавательный мотив, профессиональный мотив, социальный мотив, мотивация учения, будущий специалист.

Основная идея компетентного подхода заключается в том, что результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а готовность и способность специалиста к продуктивной и эффективной деятельности в различных профессионально значимых ситуациях. Этот подход предполагает формирование у специалиста потребностей в непрерывном пополнении и обновлении знаний, развитии и совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции, которые формируются в процессе учебной деятельности [2].

Проблеме мотивации учения посвящены многочисленные исследования. По мнению большинства ученых, мотивация учения выступает сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов, которые определяют становление и развитие активности личности в познании. Мотивация активизирует учебную деятельность студентов, определяет их отношение к изучаемому предмету, формирует у них стойкую потребность в регулярной познавательной деятельности.

По словам А. К. Марковой, А. Б. Орлова, Л. М. Фридман, мотивационная сфера фактически всегда состоит из ряда **побуждений**: идеалов и ценностных ориентаций, потребностей, мотивов, целей, интересов [3, с. 7]. Базовым компонентом мотивации являются мотивы, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки. Необходимо отметить, что в педагогическом процессе мы всегда имеем дело с целым комплексом мотивов, среди которых можно выделить ведущий мотив.

Выделяют несколько основных видов мотивов учения: социальные, познавательные и профессиональные. К **познавательным мотивам** относятся:

- учебный мотив, характеризующийся направленностью на усвоение новых знаний;
- учебно-познавательный мотив, характеризующийся направленностью на овладение способами добывания знаний;
- мотив самообразования, который отличается направленностью на постоянное совершенствование способов добывания знаний [4, с. 15].

Социальные мотивы учения студентов принято подразделять на:

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения);
- узкие социальные мотивы (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получить вознаграждение).

граждение за свой труд);

- мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли в коллективе) [6, с. 361].

К **профессиональным мотивам** принято относить престижность получаемой профессии, мотивы творческого профессионального достижения, получение профессиональных знаний, интерес к специальным дисциплинам, удовлетворенность выбором вуза, стремление к овладению профессией и т.д.

Отметим, что деятельность побуждается не одним мотивом, поэтому мотивы учения студентов в вузе составляют сложный комплекс, в котором взаимодействуют профессиональные, социальные и познавательные мотивы, в равной степени способствующие развитию личности будущего специалиста и стимулирующие ее продвижение в процессе познания.

Можно предположить, что в систему мотивации учебной деятельности студентов, кроме профессиональных и познавательных мотивов, входят также, утилитарные мотивы, потребность в самовыражении и самоутверждении, потребность в общении, потребность быть личностью и др., которые в той или иной мере актуализируются в процессе овладения профессией.

Тесная взаимосвязь познавательных и профессиональных мотивов способствует повышению продуктивности учебной деятельности студентов. В исследовании Ю. М. Орлова показано, что познавательная потребность оказывает существенное влияние на академические успехи. Подчеркивается, что потребность в познании проявляется в различных мотивах, которые перекрещиваются с мотивами достижения, доминирования и т.д., что позволяет путем стимулирования какого-то одного мотива воздействовать на несколько потребностей у студентов [5, с. 419]. По мере развития студента познавательные и профессиональные мотивы должны занять ведущее место в иерархии мотивов, так как лишь в случае доминирования у будущего специалиста познавательных и профессиональных мотивов над утилитарными мотивами можно говорить о развитой личности.

Современные условия требуют от вуза не просто механической передачи специфических знаний студентам, а создания условий для развития и саморазвития личности в процессе обучения, формирования познавательной потребности как устойчивого мотива познавательной деятельности. Формирование этих качеств происходит в процессе всей учебно-воспитательной работы в вузе. К сожалению, будущие специалисты не всегда испытывают потребности в росте и развитии своей деятельности. В результате происходит накопление стереотипных приемов выполнения профессиональных задач.

Говоря о личностных факторах развития профессиональной деятельности, В. А. Сластёнин подчеркивает, что ведущую роль в нем играют глубоко внутренние психические процессы, происходящие в самой личности: обретение смысла деятельности, формирование смыслового ядра лично-

сти, ее переживания, способность и потребность личности в собственном саморазвитии и т.д. [8, с. 8–9]. Главными ориентирами в профессиональной деятельности для молодого специалиста должны стать позитивное отношение к своей профессии, стремление к непрерывному совершенствованию своего мастерства, способность самостоятельно решать проблемы и осуществлять самоконтроль.

Интенсивность учебной деятельности, как справедливо отмечает Ю. К. Бабанский, в существенной мере зависит от мотивов учения студента, поэтому усиление познавательных и профессиональных мотивов учения необходимо рассматривать как способ повышения эффективности обучения [1, с. 22]. Установлено, что сильный мотив существенно влияет на цель деятельности, мотив как бы подкрепляет цель, поэтому в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста нужна сильная мотивация учения, а именно: устойчивые профессиональные и познавательные мотивы. Немаловажным моментом является осознание студентами нужности знаний, потребности в них как необходимого условия учения, успешности их будущей профессиональной деятельности, которая потребует от специалиста постоянного наращивания теоретических знаний и практических умений.

Выявляя особенности обучения на языковых факультетах, О. Г. Поляков утверждает, что мотивация изучения иностранного языка может быть двух видов: инструментальной и интеграционной. Инструментальная мотивация – это мотивация изучения языка как средства достижения инструментальных целей, например, читать литературу на языке по специальности, сдать экзамен по языку, получить продвижение по службе и т.д. Интеграционная мотивация проявляется тогда, когда у изучающего язык появляется желание интегрироваться в культуру его носителей, идентифицировать себя с ними и стать частью их сообщества. Оба вида мотивации способствуют успешности изучения иностранного языка и не исключают друг друга [7, с. 46–47].

Необходимо отметить, что иностранный язык как предмет не имеет границ, поэтому в современных условиях акцент делается на его социальной значимости, которая тесным образом связана с профессиональной деятельностью. Соответственно, необходимо совершенствовать методы и приемы обучения, которые должны быть направлены на развитие личности студента, его потребности и интересы.

Совершенствование процесса обучения и воспитания в вузе, создание соответствующих условий для развития современной личности не может проходить без усиления мотивации учения, без повышения эффективности формирования познавательных мотивов. Следовательно, в учебной деятельности студентов необходимо формировать мотивы, которые бы стимулировали максимальное развитие внутренних сил и способностей студента, его стремление к совершенствованию. Познавательные и профессиональные мотивы должны стать одними из центральных мотивов вузовского обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю. К.* Интенсификация процесса обучения. М. : Знание, 1987. 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 6).
2. *Васильева Е. Н., Громова Е. Н., Курникова Н. С.* Формирование профессиональных компетенций у будущих переводчиков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2014. №2 (82). С. 141–148.
3. *Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотивация учения и её воспитание у школьников. М. : Педагогика, 1983. 64 с.
4. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 191 с.
5. *Орлов Ю. М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1984. 525 с.
6. *Подласый И. П.* Педагогика : Новый курс : учебник для студентов высш. учеб. заведений : в 2 кн. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
7. *Поляков О. Г.* Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 43–51.
8. *Сластенин В. А.* Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2004. № 5. С. 4–15.

Гайлит М. В.

УВЕЛИЧЕНИЕ РОЛИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ

*Владимирский государственный университет им. Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается важность диалогизации устно-речевого общения студентов.

Ключевые слова: формирование аспектно-направленных навыков, неподготовленная речь, преформирование элементов предстоящих диалогов, итоговый диалог.

Многолетние наблюдения за практикой обучения диалогической речи по первой специальности на языковых факультетах, причем эти наблюдения, по-видимому, подтвердит любой преподаватель-практик, говорят о том, что к концу первого курса, а также на таком продвинутом этапе обучения немецкому языку, каким является второй курс, монологические высказывания начинают преобладать над диалогами. Аудиторных часов, выделенных для речевой (устной) практики, явно не хватает, и поэтому удельный вес диалогов бесспорно недостаточен.

Данное явление, на первый взгляд, может не вызвать тревоги, потому что в течение пяти лет обучения первому языку студенты приобретают необходимую языковую и речевую компетенцию, которая дает им возможность не только быть учителем немецкого языка, но и успешно об-

щаться на языке с его носителями, и, таким образом, исход оправдывает все действия на пути к нему.

С другой стороны, однако, резкое уменьшение часов, отведенных учебным планом на первый язык, начиная с третьего курса, да и преимущественно страноведчески познавательная тематика устной практики на завершающей ступени обучения (4-5 курсы) явно не способствуют прогрессирующему развитию диалогических умений. Таким образом, можно утверждать, что недостаточный удельный вес диалогического общения уже на втором курсе, пользуясь выражением Н. И. Жинкина, является тривиальным фактом.

Данный недостаток, однако, состоит не только в неудовлетворительных временных показателях тех учебных усилий, которые направлены на диалогическое общение на втором курсе: суть этого недостатка в чем-то гораздо более глубоком и существенном.

Анализ методической литературы свидетельствует о том, что именно диалогическая речь является основой для формирования неподготовленной речи. А то, что в развитии умений неподготовленной речи кроется основная динамика совершенствования речевых умений вообще, можно считать теоретически и практически решенным вопросом (И. В. Рахманов, В. А. Артемов, П. Б. Гурвич и др.).

Таким образом, если над диалогической речью работают недостаточно, то этим наносится урон основному вектору развития устной речи вообще, что, конечно, недопустимо.

Тесно связан с этим и другой изъян. Исследования Б. А. Лapidуса показали, что в формировании аспектно-направленных навыков, то есть лексических, грамматических, фонетических, решающее значение имеет перманентное усложнение условий функционирования этого навыка, под которым необходимо понимать перенос употребления усваиваемых языковых единиц из упражнений в собственно речевую практику.

Именно в ней проявляются такие факторы как постоянное чередование грамматических явлений в усложняющих их употребление условиях встречаемости, ситуации неожиданной необходимости в тех или иных лексических единицах, заслон против опасности снижения фонетического навыка, когда всё внимание обучаемого обращено на содержание. Иными словами, характер неподготовленности каждого акта подлинного диалогического общения является залогом совершенствования не только речевых умений, но и аспектно-направленных навыков.

При всём этом не может не привлечь внимание такое обстоятельство, что, несмотря на постулирование теснейшей связи между формированием диалогической компетенции и умениями неподготовленной речи, данная связь в методике обучения устно-речевой практике представлена совершенно неудовлетворительно: обе эти линии по сей день в значительной мере применительно друг к другу остаются «вещью в себе».

Сказанное привело к выводу о необходимости существенного увеличения удельного веса диалогической речи, а точнее межстуденческих бе-

сед на занятиях по речевой практике, по крайней мере, не позднее, чем на втором курсе.

Характеризуя достигаемый на втором курсе уровень бесед обучаемых, хотелось бы уточнить, что эти беседы должны быть саморазвивающимися, то есть проводимые при самых незначительных содержательных наметках, а дальше развиваться без методического аппарата, без вмешательства обучающего, при ассоциативно-органически обеспеченном переходе от темы к теме.

Само собой разумеется, что важнейшей проблемой является подготовка аудитории к ведению подобных бесед. На основании исследований литературы по психофизиологии речи (Н. П. Бехтерева, Г. В. Колшанский и др.), данную подготовку можно обозначить как преформирующую, то есть такую, которая в соответствующих сериях упражнений преформирует те речевые связи, которые необходимы и достаточны для последующих бесед, оставляя достаточно свободы для экспромтного формирования новых речевых связей уже в ходе самой беседы. На основании этого может быть предложена следующая схема подготовки к саморазвивающейся беседе, основными компонентами которой являются:

1. Объединение в циклы, в среднем от 5 до 6, не очень объёмных тем устной речи, либо близких друг к другу, либо допускающих органически правдоподобный переход, и проработка каждой из этих тем по схеме: подготовительные – преформирующие упражнения по основным узловым речевым заданиям темы, итоговая беседа по теме, а после второй темы цикла, уже многотемный диалог с завершением всего цикла тем обобщающими цикл беседами.

2. Направленность упражнений по теме на все виды итоговых бесед.

3. Характер преформирующих упражнений преимущественно недиалогический, сосредоточенный на накоплении информации с тенденцией исчерпать возможные варианты действительных происшествий. Причем, именно содержательная подготовка на данном продвинутом этапе обучения может оказаться достаточной, чтобы уже сформированные в процессе преформирования высказывания направить в русло речевых интенций, перенеся их то в готовом виде, то с существенными изменениями, то вовсе не перенеся их в беседы, но необходимых для использования коммуникантами в качестве толчка, развивающего их воображение.

4. В преформирующих упражнениях по теме отсутствуют элементы введения и обучения специфически коллоквиальному материалу (модальным частицам, специфическим диалогическим структурам и т.п.). Данная работа может быть предусмотрена уже после проведения итоговых бесед на основании их анализа и развития.

Можно выделить три основные линии развития специфически диалогической языковой компетенции студентов. Это, во-первых, овладение студентами модальными частицами, такими как *ja, aber, nur, mal, also, denn, doch, zwar* и т.д., без употребления которых вообще не мыслим ни один оригинальный немецкий диалог. Во-вторых, это означает усвоение

студентами специфически диалогических синтаксических структур, которые получили обобщающее название «усечённые структуры» (Н. Г. Озерова). И, в-третьих, овладение студентами до уровня инициативного употребления значительным количеством слов, обозначаемых то, как модальные слова, то как слова-модификаторы. Именно они делают речь по-настоящему отражающей эмоционально-интеллектуальный настрой говорящих.

Это должно включать такие упражнения как преобразование реплик по их синтаксической структуре в усечённые, включение модальных частиц там, где они делают речь более экспрессивной, а также обогащение речевых фрагментов словами-модификаторами. Если при этом ещё опереться на специальные занятия по обучению этим языковым явлениям и предусмотреть последовательно такую третью фазу по каждой теме, то итоговые диалоги станут всё более выразительными.

В самых общих чертах характеризуя отношение между преформированным речевым материалом и итоговыми диалогами можно утверждать следующее: при должном (достаточном и необходимом) преформировании иноязычного выражения фактов обстоятельств, свойств, явлений (в том числе и личности), есть основание ожидать, что этот материал в последующих беседах будет «повернут», разумеется, при соответствующем варьировании перегруппирования и извлечения из речевого опыта к актуальной речевой задаче – интенции, которую ставит перед собой говорящий на каждой точке диалога.

Если предложенная схема обеспечила умение в новой ситуации итогового диалога изменить, перегруппировать материал, то это можно считать оправданием методического воздействия, разумеется, если достигнуты общие параметры – длительность, непринужденность развертывания мысли, переходов, дигрессии.

Грушова Л. Д., Воробьёва О. И., Береснева А. Н.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь*

Аннотация. В статье обосновывается важность применения лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. В настоящее время уже недостаточно обучать студентов сугубо языковой стороне, необходимо привлекать культурный фон, через который происходит соприкосновение с ментальностью и образом жизни народов страны изучаемого языка. Постигание культурного многообразия становится возможным при формировании культурологиче-

ской компетенции, которая играет существенную роль в развитии личности будущего специалиста, способного участвовать в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лингвокультуроведческий подход, межкультурная коммуникация, вербальные и невербальные средства общения.

Расширение и углубление контактов в различных сферах экономической, общественно-политической, социально-культурной сферах жизни способствует межкультурной коммуникации. В условиях расширения межгосударственных связей и интеграции Республики Беларусь в мировое сообщество требуются специалисты с широким кругозором, владеющие иностранными языками, способные осуществлять межкультурное общение с носителями языка в реальных ситуациях в соответствии с нормами речевого этикета и поведения, установленными в данном обществе.

По мнению А. В. Конышевой, выход в межкультурную коммуникацию требует переосмысления функций иностранного языка, так как язык выступает как форма поведения. Возросший культурологический потенциал иностранного языка может быть успешно реализован при включении обучающегося в контекст обучения языку и культуре. Приобщение обучающегося к культуре другого народа не только делает изучение иностранного языка более привлекательным для студентов, но и способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей данной культуры [1, с. 22–27].

Восприятие, осознание, овладение и интерпретация сведений о культурном многообразии страны изучаемого языка становится возможным при формировании культурологической компетенции, которая понимается как «совокупность определенных знаний, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению» [2, с. 168].

К вопросу о взаимосвязанном изучении языка и культуры обращались многие исследователи, в числе которых В. Г. Верещагин, Е. М. Костомаров, С. А. Могилевцев, В. В. Сафонова, Е. А. Смирнова, П. В. Сысоев, Г. Д. Томахин, Е. А. Астахова, М. А. Богатырева, А. В. Гусева, Г. Г. Жоглина, О. Н. Игна, Н. А. Игнатенко, А. В. Конышева, Г. В. Елизарова, Т. К. Цветкова; в зарубежной методике данной проблемой занимаются М. Байрам, К. Морган, П. Кайконнен и другие.

Именно через язык происходит знакомство с культурой, с другим образом жизни народа изучаемого языка, с другим мировоззрением и ментальностью, передается его характер, мышление, мироощущение и происходит погружение обучающихся в новую лингвокультурную среду.

В условиях учебной аудитории при отсутствии реальных коммуникативных ситуаций использование аутентичных текстовых материалов, содержащих «культурологическую, информативную и ситуативную аутентичность, аутентичность национальной ментальности [3, с. 7], может стать стимулом для обсуждения самых разнообразных проблем, в том числе от-

ношения к чужой (иной) культуре, воспитания терпимости и уважения к другому образу жизни, чужим традициям и осознания собственной самобытной культуры; способствовать формированию коммуникативной компетенции, в основе которой «лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении» [4, с. 140].

В этой связи основными компонентами коммуникативной компетенции выступают: языковая, речевая, социокультурная, культурологическая компетенции. *Языковая компетенция* связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц, в частности, она представляет собой совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования языковых средств (фонетических, орфографических, лексических, грамматических) в речи и навыков оперирования ими в коммуникативных целях. *Речевая компетенция*, в свою очередь означает знание способов формирования мыслей с помощью языка. Под речевой компетенцией понимается совокупность навыков и умений речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), знание норм речевого поведения, приобретение на этой основе опыта использования языковых средств в связной речи в соответствии с ситуацией общения. *Социокультурная компетенция* подразумевает знание студентами национально-культурной специфики стран изучаемого языка, умение грамотно использовать эти знания в своем речевом и неречевом поведении в процессе общения [5, с. 7]. Специфика *культурологической компетенции* заключается в ее направленности на установление в процессе обучения иностранному языку равноправия языков и культур (лингвокультур) и на формирование у обучающихся способности к межкультурной коммуникации, которую отечественные лингводидакты трактуют как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам, которые осознают факт «чужеродности» друг друга [6].

Следует отметить, что знания ценностей различных культур значительно облегчают процесс общения. Например, в процессе обучения студентов неязыковых факультетов иностранному языку важно знакомить их с такими фактами, что на Западе ценятся демократия, разделение государства и церкви, индивидуализм, равенство женщин, светское образование и светская культура, что не очень приветствуется в странах ислама, где ценятся коллективная ответственность, уважение к старшим, религия, авторитаризм и пр.

Целесообразно акцентировать внимание обучающихся на культурных различиях, касающихся характера общения, учета особенностей мышления представителей различных культур, типов личности (западная и восточная). Согласно традициям каждой культуры, процесс общения может быть медленным или быстрым. Быстрый темп общения характерен для американцев, французов, медленный – для немцев и представителей восточных культур. Культура оказывает влияние на характер и способ мышления. Для западной модели личности характерен индивидуализм, критическая рациональность, аналитизм, эмоционально-духовная цельность,

пассивность и пессимизм.

Отсутствие знаний о культурологических различиях может привести к непониманию или культурному конфликту. Надо помнить, что культурные нормы, принятые в нашей стране, отличаются от норм иноязычного коммуникативного поведения носителей изучаемого языка. Например, немцам, австрийцам типична пунктуальность, приверженность к «жизни по расписанию», не приемлемы как опоздания более чем на 1-2 минуты, так и заблаговременный приход в гости (не более чем за одну минуту) и пр. Следует различать обязательные и сделанные из вежливости приглашения в гости, знать, что исключены внезапные визиты в гости (без предварительного согласования месяца, дня, времени и продолжительности пребывания); знать о знаках оказания внимания мужчине, женщине в виде комплиментов, подарков (где, кому и как происходит вручение подарков) и прочее.

Важно помнить, о чем можно и о чем не следует говорить с немецкими друзьями, знакомыми и деловыми партнерами. Так, допустимыми темами при общении могут быть разговоры о детях, покупках, праздниках, хобби, досуге, путешествии, транспортных средствах, проблемах с парковкой, заторах на дорогах, проблемах окружающей среды, модных трендах, звездах театра, кино, шоу-бизнеса и так далее. При этом следует избегать разговоров о болезнях, смерти, карьере, зарплате, политике и отношении к религии.

Необходимо подчеркнуть, что значительное место в культурологической коммуникации занимают невербальные средства, как то коммуникативные жесты, мимика, позы, выражения лиц, то есть язык привычного поведения в той или иной общности людей. Например, разные народы используют разные жесты в той или иной ситуации: при знакомстве – рукопожатие; при выражении восторга, одобрении или в знак согласия – стук пальцами сжатой в кулак ладони по столу и другие. Согласно традициям каждой культуры, процесс общения может быть медленным или быстрым, спокойным или на повышенных тонах.

Незнание вербальных и невербальных средств общения может негативно повлиять на процесс межкультурного общения и вызвать реакцию неприятия и отчуждения. Поэтому преподавателям иностранного языка следует использовать такие методы, средства и образовательные технологии, которые способствовали бы овладению студентами неязыковых специальностей лингвокультурологическими знаниями (использование аутентичных материалов, литературных и музыкальных произведений, аудио- и видеоматериалов, телепрограмм, интервью, а также предметов реальной действительности или их иллюстрированные изображения и пр.).

Таким образом, использование аутентичных материалов культурологической направленности, образовательных технологий (презентации, дискуссии, проекты, «круглые столы», викторины) приближает обучающихся к естественной культурологической среде, повышает мотивацию изучения иностранного языка и культуры, обеспечивает возможность участия сту-

дентов в межкультурном общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коньшова А. В.* К вопросу соизучения языка и культуры по иностранному языку // Речевая компетентность студента в условиях языковой нестабильности в изменившейся России : сб. науч. тр. по матер. всесор. конф., Армавир, 2-4 ноября 2009 г. / Армавирский гос. пед. ун-в: ред. кол.: Л. Г. Лисицкая [и др.]. Армавир, 2009. С. 22–27.
2. *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
3. *Носович Е. В., Мильруд Р. П.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки. 1999. № 2. С. 6–12.
4. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М. : Филоматис ; Изд-во «Омега-Л», 2010. 480 с.
5. *Баранова Н.П. [и др.]* Концепция учебного предмета «Иностранный язык». Минск : РИВШ, 2008. 32 с.
6. *Халева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : подг. переводчиков. М. : Высшая школа, 1989. 238 с.

Иванова С. В., Давыдов А. В.

К ВОПРОСУ О ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В настоящей статье уделяется внимание вопросу об индивидуальной направленности образования и о воспитании полноценной личности. Особо отмечается то, насколько важен иностранный язык для взаимодействия между представителями различных культур. В работе также рассматривается влияние музыки на обучение иностранному языку. Авторы приходят к мнению, что посредством использования музыки на занятиях с учениками можно добиться значительных улучшений.

Ключевые слова: урок иностранного языка, музыкальный вуз, аудирование, лексика, грамматика, музыка, песня.

В наши дни все большее значение играет возникновение и эволюция личных и деловых связей, укрепление культурных и экономических контактов между государствами. По этой причине перед преподавателями высших школ, в том числе перед педагогами, преподающими иностранный язык, главной задачей становится воспитание личности, главная гордость которой – высокодуховные идеалы и ценности. Эта цель имеет прямую связь с людским единодушием, умением идти на компромиссы и вместе преодолевать препятствия. Основным средством для решения этой задачи является, как нам кажется, очеловечивание образования, т. е. знакомство студентов с наследием цивилизации и душевными особенностями своей

нации и других народов Земли.

Вопрос неродного для студента языка стоит особенно остро, так как диалог между родной и иностранной культурами в принципе возможен только с его помощью, этот факт сделал иностранный язык одним из самых важных направлений в современной науке. Далеко не последнюю роль в изучении культуры и менталитета другого государства играет музыка. Студенты уже имеющие музыкальное образование имеют куда меньше сложностей при изучении иностранных языков, так как они уже обладают огромным количеством информации, которая так или иначе имеет отношение к иноязычной культуре, они изучали историю жизни иностранных композиторов, знают о том, что такое народный менталитет. Для многих из них иностранная музыка имеет, чуть ли не большее значение, чем музыка их родной страны. Учитывая все вышеперечисленное, можно с уверенностью сказать, что музыка может мотивировать студентов при обучении, создавать определенную атмосферу на занятии. Также музыка подразумевает разностороннее развитие студентов, более глубокое понимание ими языковых особенностей. Подобный способ обучения помогает студентам ярче воспринимать информацию и понимать мир как единое целое, а также:

- 1) значительно упростить применение языка на практике;
- 2) объяснить студентам значимость той профессии, которую они выбрали;
- 3) привить им желание применять чужой язык в их профессиональной деятельности [3].

Помимо этого могут быть решены и эти педагогические задачи:

- 1) улучшения языковых умений, таких как говорение, умение читать и писать, а также, усвоение новой специализированной информации и приобретение новых навыков;
- 2) борьба с отторжением к чужеродной культуре, более позитивное отношение к иностранцам;
- 3) расширение кругозора, улучшение умения сопоставлять факты на основе новой информации, услышанной или прочитанной студентом. Причем же здесь музыка?

Доказано что исполнение иноязычных песен вслух помогает усовершенствовать произношение, улучшить и закрепить лексический и грамматический материал, и расслабить студентов в конце или в середине учебного занятия, в случае, когда сил на запоминание нового материала уже не осталось, и нужно срочно разрядить образовавшееся напряжение и максимально расслабить студентов, чтобы потом они смогли с удвоенной силой вернуться к изучению новой темы [1; 2].

Но это всего лишь малая часть тех возможностей, которые предоставляет музыка в сфере образования. Рассмотрим этот вопрос еще более основательно.

Значительных улучшений можно добиться посредством использования музыки на занятиях с учениками, имеющими средний уровень владе-

ния языком или выше. Во время занятия они прослушивают в течение нескольких минут музыкальный отрывок в исполнении нескольких инструментов, которые легко определить. После однократного воспроизведения аудиофайла студенты должны определить количество использованных авторами инструментов и если есть такая возможность воспроизвести мелодию и слова. Такого рода задания интересуют студентов музыкальных вузов особенно сильно, так как являются своеобразным испытанием их профессионализма как будущих музыкантов или музыкальных руководителей и педагогов.

Также музыкальные произведения могут помочь ученикам в понимании иноязычной речи. Вне зависимости от уровня знаний студентов можно использовать музыкальные записи, а тексты песен печатать и использовать в качестве наглядного пособия на занятии. Во время занятия преподаватель должен будет ознакомить учеников с основным набором слов, которые студенты могут услышать в песне, раздать распечатанный материал и только потом уже приступить к прослушиванию песни. После прослушивания аудиофайла, студенты должны прочесть текст песни с листов полученных от преподавателя про себя, а потом ответить на заданные преподавателем вопросы, которые будут касаться содержания песни. Если понимание и усвоение новой информации оказалось чересчур сложным для студентов можно прослушать запись еще раз. После этого ученики должны будут поделиться на группы из 2-4 человек. В группах студенты решают, как можно переработать слова услышанной песни в диалог. Придя к компромиссу, учащиеся придумывают историю, персонажей и место действия диалога, взяв за основу текст песни, также необходимо отвести определенное время на заучивание реплик и репетиции. После диалоги представляются на суд зрителям, в качестве которых выступают однокурсники студентов.

Также есть возможность вывести студентов на своеобразную дискуссию, затрагивающую, интересную для учеников тему. Основой занятия будут служить как аудиофайл с песней, в которой поднимаются определенного рода вопросы, а также раздаточный материал с особо сложной лексикой, и списком проблем отмеченных в песне. Студенты распределяются в группы по 2-3 человека и снабжаются раздаточным материалом. Затем идет обсуждение сложной лексики, студенты выписывают незнакомые слова. Затем учащиеся слушают аудиофайл и читают текст песни про себя. Учитель уточняет, есть ли у студентов какие-либо затруднения, задает вопросы по поводу содержания. Студенты садятся в два круга, один внутри другого. Учитель затрагивает первую тему, во избежание возникновения трудностей тему можно записать на доске. Студенты обсуждают этот вопрос между собой, затем представители внешнего круга должны будут передвинуться на одного человека по часовой стрелке и ответить на тот же вопрос. Затем, после того как все темы затронуты, происходит своеобразное подведение итогов.

Для совершенствования правописания учащихся преподаватель мо-

жет использовать видеоролик с иноязычным мюзиклом (например, студентам музыкального вуза мы предлагаем мюзиклы *La La Land* или *Burlesque*). Учащиеся смотрят отрывок, но сначала с выключенным звуком. Им следует написать слова для этого видео, читая по губам. С этой целью студенты делятся на группы по 3-4 человека, каждая из групп должна будет предоставить свой вариант текста для музыкального отрывка. Студенты могут просматривать ролик неограниченное количество раз, для того чтобы написанный ими текст совпадал с тем, что говорят герои на экране. Учитель на ходу исправляет возникающие грамматические ошибки, отвечает на вопросы, касающиеся содержания. После ученики исполняют свое музыкальное «творение» под беззвучный видеоряд [Там же]. При желании они могут придумать или подобрать подходящую мелодию и исполнить ее вместе со своим текстом. Выполняя подобное задание, учащиеся музыкального вуза с удовольствием подбирают и исполняют мелодию на музыкальных инструментах, а вокальные партии берут на себя студенты, специализирующиеся в пении. Более того, при творческом подходе и более высоком профессиональном уровне учащихся занятие может плавно перейти в небольшой импровизированный концерт. Для выполнения такого задания необходимо владение иностранным языком на среднем уровне или выше.

В заключение следует отметить, что музыкальные произведения могут использоваться не только для развития умения аудирования и совершенствования фонетических навыков, но и для обучения другим видам речевой деятельности – говорению, чтению и письму, а также лексическому и грамматическому аспектам иностранного языка. Помимо эстетической ценности, музыка обладает значительным образовательным потенциалом и может способствовать решению учебных, воспитательных и развивающих задач на занятиях по иностранному языку в контексте специальности в музыкальном вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Веренинова Ж. Б.* Песня как методический приём при фонетической отработке английских срединных сонантов // *Иностранные языки в школе.* 2000. № 5. С. 26–31.
2. *Веренинова Ж. Б.* Роль песни при обучении английскому произношению // *Иностранные языки в школе.* 1998. № 6. С. 65–70.
3. *Левин В.* Вопросы психобиологии музыки // *Советская музыка.* 1966. № 8. С. 13–19.
4. *Лукина Н. Д.* Фонетический вводно-коррективный курс английского языка. М. : Высшая школа, 1985. 315 с.
5. *Поляков О. Г.* Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // *Филологические науки : вопросы теории и практики.* Тамбов : Грамота, 2013. № 12 (30). Ч. 1. С. 165–168.
6. *Поляков О. Г.* Подготовка студентов-музыкантов к межкультурной коммуникации на занятиях по английскому языку как иностранному // *Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки.* 2001. Вып. 2 (22). С. 73–75.
7. *Поляков О. Г.* Проблемы обучения английскому языку студентов-музыкантов и хореографов в профессиональном контексте // *Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки.* 1998. Вып. 3 (11). С. 81–85.

8. Поляков О. Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей : анализ потребностей и выбор подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014.

Кузьмина Д. Ю.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КВИЗА НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «CHARACTER AND APPEARANCE» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО МИРОВИДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, Россия

Аннотация. Статья раскрывает возможности квиза, интерактивной формы работы, на уроке английского языка. Автор перечисляет инварианты культуры в целях формирования интеркультурного мировидения и обращает внимание на сущность такого понятия, как интеркультурная педагогическая компетентность. Перечисленные принципы обучения в рамках диалога культур позволяют назвать языковую личность лингвокультурной. В пример приведены общие черты моделей интеркультурного преподавания в контексте языкового образования. В статье представлены некоторые приемы работы с квизом на примере темы «Внешность и характер».

Ключевые слова: квиз, интеркультурная педагогическая компетентность, интеркультурное языковое обучение, интеркультурное мировидение, языковая личность, культура, интеркультурное мировидение.

В ходе социализации человек впитывает культурные традиции народа на основе культурно-антропологического прототипа, который создался предками веками. Взаимодействие коллективного языкового сознания, реального мира и языка приводит к формированию национально-языковой картины мира, системы интуитивных представлений о реальности социопсихологической единицы от этноса до отдельной личности посредством чего формируется языковая личность, реализуется мировидение и миропонимание других этносов.

Среди компонентов содержания языковой личности А. А. Гвоздева перечисляет ценностный (мировоззренческий) компонент содержания воспитания, культурологический и личностный компонент. Исследователь определяет лингвокультурную личность как «закрепленный в языке базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, составляющий вневременную и инвариантную часть структуры личности» [1]. Лингвокультурная языковая личность в ходе формирования интеркультурного мировидения приобретает интеркультурную компетентность.

Интеркультурная педагогическая компетентность – «комплексное профессионально-личностное качество учителя, формирующееся в процессе его профессиональной подготовки, характеризующееся сознанием собственной многокультурной идентичности и толерантным отношением к

культурным, в том числе этническим, различиям и реализующееся в коммуникативной и профессионально-деятельностной способности, эффективно осуществлять учебно-воспитательный процесс в ситуации культурных пересечений» [2]. Интеркультурная педагогическая компетентность формируется в результате «*интеркультурного языкового обучения*». Оно затрагивает *элементарную культуру* – со студентами в качестве «*tabula rasa*», погруженными в собственную культуру. Культуру можно рассматривать как *относительную*, которую можно понять в ходе сравнения; *обособленную* – группы людей и культуры отличаются друг от друга географическим положением, политическим убеждением, религией, одеждой, пищей, и т.д.; *полемичную* – «столкновении культур»; *индивидуальную* – знание культуры варьируется от человека к человеку и функционирует на различных уровнях, студенты и учителя избирательны в способе представления культуры.

Общие черты моделей интеркультурного преподавания в контексте языкового образования включают исследование учениками изучаемого языка и культуры и собственного языка и культуры; раскрытие взаимосвязи между языком и культурой; развитие понятийных и аналитических способностей для сравнения и понимания культур; развитие способности к рефлексии. Учитывая необходимость формирования общекультурных компетенций у студентов, необходимо на занятиях акцентировать внимание на реакции на культурное различие и необходимости адаптации поведения в соответствии с коммуникативной задачей. *Принципы обучения культуре* на уроке иностранного языка включают интегрированное обучение языку и культуре с включением кратких коммуникативных заданий с опорой, которые вовлекают в практическую деятельность элементы нового знания и помогают построить новые речевые ситуации. Лучший способ достижения *продуктивности* – привлечение нацеленных на язык заданий посредством ролевых игр, предпочтительнее неподготовленных, в зависимости от уровня учеников. Во время *обратной связи* студент обсуждает с учителем свои ощущения насчет говорения и исполнения в данном стиле, что позволяет не только учителю прокомментировать использование учащимся языка, но и студенту – выразить то, что он чувствовал. Немаловажной является стадия *рефлексии*, которая основана критически и конструктивно на лингвистических и культурных различиях и схожих чертах, а также на вопросах противопоставления двух объектов (перевод автора) [3].

В данном контексте рационально применять такую форму работы на занятии, которая способствовала бы совершенствованию социокультурных знаний учащихся, позволяла формировать интеркультурное мировоззрение и повышать мотивацию студентов. Одним из средств реализации данной цели является внедрение квиза на уроке иностранного языка в форме ролевой игры или викторины. В качестве примера хотелось бы привести следующий квиз по теме «Character and Appearance», где нужно совместить английский эквивалент с переводом или подобрать подходящий вариант ответа:

Match the word with the translation on the right.

1. a heart of gold	с) глупый; упрямый
2. as like as two peas	д) фанат «ящика», лежебока
3. pig-headed	h) здравомыслящий, практичный
4. a couch potato	б) как две капли воды
5. a frame of mind	к) закон подлости, закон бутерброда
6. a know-it-all	г) трудоголик
7. a workaholic	ф) всезнайка
8. down-to-earth	а) золотое, благородное сердце
9. drive smb crazy	l) шалить, расти без присмотра
10. lose one's temper	о) Много будешь знать, скоро состаришься
11. Murhy's Law	е) расположение духа
12. run wild	i) раздражать
13. tight-fisted	п) язык заплетается, невразумительный
14. tongue-tied	м) прижимистый, скупой
15. Curiosity killed the cat	j) выходить из себя, терять самообладание

Find the appropriate variant of translation.

<i>a bag of bones</i>	
а) мешок с костями	б) кожа да кости
<i>a big fish</i>	
а) большая шишка, важная птица	б) крупный улов
<i>a cheapskate</i>	
а) коньки со скидкой	б) крохобор, скряга, мелкая душонка
<i>a dark horse</i>	
а) неожиданно удививший всех, скромный, малозаметный человек	б) лошадь темного цвета
<i>a doubting Thomas</i>	
а) Фома неверующий, скептик	б) любопытная Варвара
<i>a goody-goody</i>	
а) красавец	б) паинька
<i>a lady-killer</i>	
а) сердцеед	б) убийца
<i>a soul mate</i>	
а) родственная душа, натура	б) внутренний голос
<i>the fair sex</i>	
а) честный мужчина/ честная женщина	б) прекрасный пол
<i>the black sheep</i>	
а) черная овца	б) паршивая овца
<i>strong suit</i>	
а) сильная сторона (характеристика человека)	б) тяжелый костюм
<i>sell smb. short</i>	
а) недооценивать кого-л.	б) продавать по дешевой цене
<i>pull one's socks up</i>	
а) взяться за ум/дело, работать не разгибая	б) собирать носки

спины	
<i>never say die</i>	
a) не говори о смерти	b) не вешать нос, не сдаваться
<i>light-fingered</i>	
a) нечистый на руку (вороватый)	b) с изящными пальцами

Квиз подразумевает владение студентами не только вокабуляром, но также культурологическую составляющую, понимание механизмов поведения, возможных реакций в разных ситуациях, неречевого поведения. Картина мира каждого этноса содержит не только социальные предписания, нормы, традиции и обычаи, правила поведения. В ходе межкультурной коммуникации важную роль играют автопредставления и гетеростереотипы – образы других народов и их культур. Чтобы достичь миропонимания другого этноса, необходимо осознавать менталитет, образ мыслей и картину мира иного народа. Представляется логичным реализовать данную цель при изучении темы «Character and Appearance». Одним из текстов, взятых на рассмотрение, был «Typically American?». Студентам было необходимо отметить верно, ложно утверждение об американцах, или предоставить собственный вариант ответа. Таким образом, помимо имитативных упражнений студенты имели возможность вкратце высказаться в репродуктивной форме.

<i>Generalizations about Americans – Let's shatter the myths</i>		
Generalization	Drawing a conclusion	
	true	false
Americans are incurable optimists.		
Americans value their individualism quite highly.		
It is rather difficult to summarize American ways of life and attitudes because of the extreme differences across the continental U.S.		
American social and cultural habits have taken hold in Europe.		
American habits have changed a lot since the Second World War.		
Convenience, frozen and fast (junk) foods are widespread only in America		
Americans are more apt (inclined) to drive than to walk.		
Americans avoid cooking "from scratch".		
Americans are friendly to strangers and consider this character trait as a virtue.		
Americans display a strong sense of community and neighbourliness.		
Americans reveal a general informality.		
Courtesy is the characteristic feature of North Americans.		
Americans follow the laws of hospitality. They are very hospitable to strangers.		
The casual friendliness of Americans is superficial and artificial.		
Americans are honest and sincere in answering the question: "How do you like it here".		
Americans think that it is a sign of bad manners to speak out.		
As a result of breaking class barriers Americans feel less constrained and more informal.		
Americans' favourite topics are income, religion and politics.		
Americans have a quirky (peculiar) sense of humour.		

Americans don't show off and sometimes even disguise their abilities. They are not arrogant and self-important.		
Americans tend to favour comfort and convenience in dress.		

Внедрение квиза позволяет решать проблему взаимосвязи языка и культура на уроке английского языка в наиболее полной мере. Помимо овладения лексической стороной необходимо учитывать важность воспитательной функции посредством изучения картины мира носителей языка, что помогает достигать мировидения другого этноса и укреплять духовно-нравственные ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гвоздева А. А.* Языковая картина мира: лингвокультурологические и гендерные особенности (на материале худ. произведений русскоязычных и англоязычных авторов) : дис. ... канд. фил. наук. Тамбов, 2003. 151 с. // Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. URL : <http://www.dissercat.com/content/yazykovaya-kartina-mira-lingvokulturologicheskie-i-gendernye-jsjbennosti-na-materiale-khudoz>.

2. *Зубарева Л. Б.* Формирование интеркультурной компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002. // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]. URL : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-interkulturnoy-kompetentnosti-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-uchitelya#ixzz4to5l21aM>.

3. *Liddicoat A. J., Papademetre L., Scarino A., Kohler M.* Report on intercultural language learning. Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University. Australian Government. Department of Education, Science and Training. 2003. 149 p.

Нечипоренко Н. В.

ЭТАПЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА КЕЙСОВ В НИЖЕГОРОДСКОЙ АКАДЕМИИ МВД РОССИИ

Нижегородская академия МВД России, г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье выделяются основные этапы проведения занятия по английскому языку по кейс-технологии. Автор отмечает, что методы интерактивного обучения стимулируют познавательную деятельность обучающихся, что приводит к лучшему усвоению материала студентами. Статья определяет метод кейсов, как самый универсальный из всех интерактивных методик, рассказывает о возможных источниках кейсов, дает рекомендации по их подготовке. Автор также акцентирует внимание читателя на особенностях занятий по указанной технологии, отмечает необходимость адекватной оценки уровня подготовленности группы, дает методические рекомендации для преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, информация, интерактивный метод, дискуссия, кейс-технология.

В настоящее время высшее образование больше ориентируется на формирование профессиональных компетенций, а не на получение конкретных знаний. Современному специалисту важно уметь мыслить, перерабатывать большие массивы информации, быть способным постоянно развиваться, находить оптимальную линию поведения в различных ситуациях, работать системно и эффективно.

Для того, чтобы иметь успех в достижении поставленных целей, следует применять интерактивные методы обучения, которые предполагают большой объем самостоятельной работы. Е. Ю. Грудзинская и В. В. Марико отмечают, что методы интерактивного обучения стимулируют познавательную деятельность обучающихся, так в их основе лежит диалог, предполагающий свободный обмен мнениями о путях разрешения поставленной проблемы [1, с. 15]. Исследования доказали, что на занятиях с применением интерактивных методик обучающиеся проявляют большую заинтересованность и лучше усваивают материал.

В арсенале педагога существует много интересных и перспективных методов работы, стимулирующих познавательную деятельность студентов. Это – проблемное обучение, информационные технологии, контекстное и междисциплинарное обучение, игра, методы кейсов и проектов и так далее.

Наибольшим интересом в аспекте обучения, а также наибольшей эффективностью, на наш взгляд, обладает метод кейсов. Именно он является самым универсальным из всех предложенных методов.

На занятиях по иностранному языку в Нижегородской Академии МВД России кейс-технология находит свое самое широкое применение. Данная методика позволяет развивать у студентов профессиональную и человеческую позицию, проявлять и совершенствовать аналитические навыки, учиться работать в команде, а также формирует позитивное отношение к учебе [2, с. 343].

Для разработки кейсов мы используем художественную и публицистическую литературу. Студентам приходится работать не с абстрактным материалом, а с реальными событиями и персонажами. Это ощутимо поднимает мотивацию и интерес к изучаемой проблеме. В случае использования фрагментов из публицистики и включения в кейс оперативной информации из СМИ, кейс начинает обладать большей актуальностью. Применение художественной литературы может придать кейсу культурологическую функцию и стимулирует нравственное развитие личности студента.

Самым масштабным и оперативным источником для кейса, несомненно, служит Интернет, обладающий неисчерпаемыми ресурсами.

В процессе работы с кейс-технологией необходимо выделить несколько этапов деятельности. Вначале следует подобрать материал кейса в соответствии со структурой учебной дисциплины, сформулировать его цели и задачи, адекватно оценить уровень подготовленности группы к их воплощению. Далее преподаватель определяет проблему ситуации и готовит текст кейса. Кейс должен быть написан интересно, простым и доходчивым

языком, отличаться «драматизмом» и проблемностью, показывать положительные и отрицательные примеры, содержать достаточное количество информации и, в обязательном порядке, соответствовать потребностям обучающихся [3, с. 155].

Преподаватель также должен подготовить методические рекомендации по использованию кейса, а именно разработать задания для студентов, возможные вопросы для ведения дискуссии и презентации кейса, описать свои предполагаемые действия в процессе обсуждения кейса. Начало занятия по методу кейсов – это единственный момент, когда преподаватель полностью контролирует ситуацию. От того, как начнется обсуждение кейса, зависит общий тон, интерес и направленность всего занятия. Преподаватель не может быть полностью уверен в том, как будет происходить обсуждение проблемы. Но он точно знает, что ему придется выступить со вступительным и заключительным словом, организовать дискуссию или презентацию, поддержать деловой настрой в аудитории и оценить вклад каждого студента в анализ ситуации.

На занятиях по иностранному языку мы стараемся создавать небольшие кейсы, используя, при этом, комплексный подход. Необходимо, чтобы кейс содержал все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо. По нашим наблюдениям большие кейсы, по сравнению с малыми, вызывают у студентов затруднения, особенно при работе впервые. Необходимо также учесть, что для метода кейсов характерно наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых, коллективная выработка решений и их многоальтернативность.

В течение работы над кейсом преподаватель должен занимать активную позицию ведущего. Он направляет дискуссию, генерирует вопросы и фиксирует ответы. На этапе подведения итогов перед преподавателем стоит непростая задача объективно оценить вклад каждого курсанта в работу над кейсом.

Приведем примеры кейса, активно используемого на занятиях по иностранному языку в академии. В соответствии с тематическим планом дневного отделения первого года обучения курсанты проходят темы: «Судебная власть Великобритании» и «Судебная власть Америки». Обучаемым предлагается кейс на тему «Суд присяжных: за и против». Конечно, курсанты познакомились с лексикой по данному блоку заранее, на предыдущих занятиях, и могли успешно использовать ее при работе с кейсом.

Занятие начинается с организационного момента и представления материала кейса. Курсантам для прочтения предлагается текст о работе суда присяжных. Представленный кейс имеет проблему противоречий между сторонниками и противниками существования такой формы суда, какой является суд присяжных. Данная проблема может быть лучше всего отражена в цитатах двух заслуженных представителей юридической практики. Сергей Вицин, бывший заместитель председателя Совета при Президиуме РФ по вопросам совершенствования правосудия, доктор юридических наук, профессор, заслуженный юрист России, генерал-майор внутренней

службы в отставке, выступает в поддержку существования судов присяжных и пишет, что «суды присяжных по-настоящему независимы, а независимость – это главный признак судебной власти». Заслуженный юрист Российской Федерации Владимир Зыков имеет противоположное мнение, обращая внимание на тот факт, что «суды присяжных составлены из людей, не обладающими юридическими знаниями». Зыков отмечает, что «в основу суда присяжных заложена не законность, а групповое представление о справедливости» [4, с. 5].

Итак, нам предстоит интересная и сложная дискуссия, обмен мнениями и попытка найти оптимальное решение для существующей проблемы разногласий. В поддержку темы, а также для обеспечения лучшей наглядности и разнообразия курсантам предлагается посмотреть небольшой видеосюжет, демонстрирующий работу суда присяжных (5 минут). Это фрагмент из художественного фильма «Адвокат дьявола», где молодой, талантливый адвокат вводит в заблуждение присяжных своей эмоциональной речью, устраивая настоящий спектакль. В результате присяжные выносят оправдательный вердикт серийному убийце.

Далее курсанты начинают работать в группах, обсуждая проблему, и ведут поиск наилучших путей ее решения. Преподаватель помогает обучающимся вести дискуссию, вместе с курсантами он выводит аргументы «за» и «против» суда присяжных, подготавливая их к этапу презентации кейса.

Занятия с применением кейс-технологии всегда проходят интересно и динамично, что способствует развитию креативности у педагога и обучаемых. Необходимость выступления перед членами группы заставляет студентов логически выстраивать свои высказывания. Апробирование своих коммуникативных способностей в ходе дискуссии дает возможность каждому участнику обнаружить свои слабые стороны и стимулирует желание совершенствовать знания по иностранному языку и его употреблению в речи.

Конечно, использование кейс-технологии в обучении не решит всех проблем и не должно стать самоцелью. Необходимо учитывать цели и задачи каждого занятия, характер материала, возможности учащихся. Наибольшего эффекта можно достичь при разумном сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, когда они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грудзинская Е. Ю., Марико В. В. Активные методы обучения в высшей школе : учебно-методические материалы. Н. Новгород : 2007. С. 1–25.
2. Нечипоренко Н. В. Использование кейс-технологии на занятиях по иностранному языку в процессе подготовки специалистов органов внутренних дел // Юридическая наука и практика : Вестник Нижегородской академии МВД России. 2016. № 4 (36) С. 342–344.
3. Покушалова Л. В. Метод Case-Study как современная технология профессионально ориентированного обучения студентов // Молодой учёный. 2011. №5. Т. 2.

Облова И. С., Пряхина В. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Санкт-Петербургский горный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Особое внимание уделяется методике проектной работы для развития творческого потенциала и формирования самообразовательной профессиональной компетентности студентов. Показаны пути решения поставленных задач средствами иноязычно-речевой деятельности для формирования языковой личности.

Ключевые слова: творческий потенциал, метод проектов, самообразовательная компетентность, непрерывное образование, подходы к обучению иностранным языкам, профессиональная компетентность.

Перед любой национальной образовательной системой стоит вызов: «Чему и как учить?». В рамках перехода системы образования на государственные образовательные стандарты третьего поколения, на первый план выдвигается новая научно-познавательная парадигма, которой должен соответствовать и новый тип обучения, ориентированный непосредственно на подготовку специалистов с творческим стилем мышления и профессиональной деятельности, способных самостоятельно определять направления своего развития.

Оптимальной организацией системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе является психолого-педагогическая концепция, направленная на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов за счет комплексного использования организационных, управленческих и педагогических средств, т. е. проектная деятельность.

Согласно ФГОС педагогический процесс в техническом вузе должен быть ориентирован на формирование у студентов способности к саморазвитию и профессиональной компетентности [1, с. 12]. Следует развивать умения студентов видеть проблемы, способности находить адекватные пути их решения, работать в команде и представлять результаты своей практической деятельности.

Разнообразные формы подачи учебного материала в рамках метода проектов стимулируют развитие таких качеств личности студентов, как креативность, беглость иноязычной речи, гибкость и оригинальность мысли, разработанность идей, активное творческое саморазвитие, интеллектуальная самостоятельность.

Проектная деятельность дает возможность обучающимся отличить пробу от результативного действия. Такая парадигма образования позволяет не только и не столько усваивать и запоминать, использовать алгоритмы, но, прежде всего, подготовить студентов к выявлению и обозначению проблемной ситуации, нахождению информации для ее решения, оцениванию альтернатив, созданию идей и продуктов. Для развития творческой активности в учебный процесс включаются задания, способствующие эмоциональному переживанию фактов иноязычной культуры.

Проект как форма требует оформления результатов для предъявления его окружающим. Введение элементов проектной деятельности при обучении иностранным языкам в неязыковых вузах позволяет уйти от однообразия образовательной среды и монотонности учебного процесса, создают условия для смены видов работы. Множественность видов деятельности создают условия для развития у студентов способности: выделять собственную цель, соотносить поставленную цель и условия её достижения, строить программу действий в соответствии с собственными возможностями; различать виды ответственности внутри собственной учебной работы.

Согласно требованиям ФГОС к проектным заданиям, как тема, так и вид проекта всегда ориентированы на личность студентов. Для того чтобы быть успешной, работа по проекту должна учитывать интересы и потребности обучающихся, а также опираться на их мнения, представления и жизненный опыт [1, с. 7].

Форма представления продуктов проекта также выбирается с учётом предпочтений и способностей его участников.

Факторы, стимулирующие интерес к выполнению проектного задания являются: фактор удовольствия, проблемные ситуации, новизна, вариативность, а также эго-фактор, предоставляющий студентам возможность говорить о своих планах, идеях, взглядах.

Спектр проектной деятельности разнообразен. Он включает в себя подготовку и проведение мини-исследований, викторин, опросов, экскурсий, конференций, круглых столов, интервью, репортажей. Конечным результатом данной деятельности могут быть постеры, доклады на конференциях, рефераты, стенгазеты, учебные фильмы и т.д.

К принципам развития проектной деятельности в двухстороннем педагогическом процессе можно отнести следующие: развитие культурного разнообразия изучаемого материала; диалог культур; доминирование проблемных заданий; развитие критического мышления студентов; внедрение в учебный процесс передовых технологий.

Являясь личностно-ориентированным видом работы, проекты обеспечивают благоприятные условия для самопознания, самовыражения и самоутверждения всех участников.

Образовательная и воспитательная ценность проектов заключается в формировании межпредметных связей, которые способствуют развитию у обучающихся познавательной активности, воображения, самодисциплины,

навыков совместной деятельности и умений вести исследовательскую работу.

Развитие студентов, осуществляемое в процессе приобретения ими опыта творческой, поисковой деятельности и осознания явлений реальной действительности, предполагает формирование:

- механизма языковой догадки;
- умения переноса знаний и навыков в новую ситуацию;
- языковых, интеллектуальных и познавательных способностей;
- готовности вступать в иноязычное общение и высказывать своё мнение и оценку;
- потребности в дальнейшем самообразовании.

Цель, поставленная перед началом работы над проектом, можно считать достигнутой, если студенты обогатили свой словарный запас, расширили кругозор, применили полученные знания в процессе субъектно-осмысленной творческой деятельности.

Метод проектов помогает оптимизировать процесс обучения, создает условия для гармоничного развития личности студентов посредством развития активного самостоятельного мышления.

По способу преобладающей деятельности обучающихся выделяют исследовательские, игровые, творческие, практико-ориентированные, познавательные проекты.

Преподаватели кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского Горного университета широко используют проектную работу, так как видят в применении данной методики способ формирования самообразовательной профессиональной компетентности студентов, а также возможности развития их творческого потенциала.

В рамках Недели иностранных языков студентами 1 курса под руководством преподавателей были подготовлены проекты на английском и немецком языках. Целью конкурса проектных работ было развитие созидательной активности студентов, стимулирование их инициативы в решении социально-значимых проблем, создание условий для творческой самореализации обучающихся.

Лучшими были признаны следующие проекты: «Developmental Age Issues», «Let Them Talk. Urban Graffiti: Art or Vandalism?», «Destined for Disaster». Из названия проектов видно, что в обсуждении затронуты такие глобальные вопросы, как охрана окружающей среды, проблема отцов и детей, предотвращение вандализма.

Метод проектов сопоставим с обучением режиссёрскому, актёрскому и операторскому искусству. Неотъемлемой характеристикой личности инженера, являются интеллектуально-эвристические способности: генерировать идеи, выдвигать гипотезы, прогнозировать решения творческой задачи, интуитивно усматривать и выдвигать оригинальные подходы, стратегии и методы решения [2, с. 30]. В связи с этим особое значение приобретает проект «Карта группового сознания». Ведущий разделяет участников

на небольшие группы и формирует проблему. Каждая группа записывает ее в центре листа в круге. Далее студенты обсуждают возможные пути решения проблемы. Все возникающие идеи пишутся вокруг круга с проблемой. Чем более важной является идея, тем ближе она располагается к центру и наоборот. Круг с проблемой и идеи соединяются лучами. Если возникают косвенные идеи, относящиеся не напрямую к проблеме, а к одному из аспектов, то они пишутся в стороне от основного положения и соединяются лучами с ним. По окончании работы, каждая группа вывешивает свои «карты группового сознания» на стену и представляет ее.

Студенты не были ограничены в выборе интересующих тем, сами определяли форму представления материала, снимали видеоролики, готовили компьютерные презентации на иностранном языке. Формы представления были разнообразными: пресс-конференция, дискуссия, драматизация.

Считаем, что метод проектов, не смотря на то, что занимает значительный объем времени для подготовки, способствует формированию самообразовательной профессиональной компетентности студентов и развитию таких качеств личности, как трудолюбие, умение выслушивать собеседника, отстаивать свою точку зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю. и др. Профессиональные стандарты : от разработки к применению // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 5–14.
2. Дорофеев А. А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. 2005. №4. С. 30–33.

Поманисочка Э. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы обучения второму иностранному языку на языковом факультете, такие как: взаимное влияние изучаемых иностранных языков, повышение эффективности овладения речевыми навыками и умениями и мотивации при изучении второго иностранного языка, расширение общего кругозора студентов. Решению этих вопросов способствует использование достижений информационно-коммуникационных технологий, современных учебников, активных методов обучения и формирование у студентов стратегий самостоятельной работы по овладению иностранным языком.

Ключевые слова: второй иностранный язык, речевые навыки и умения, мотивация, субъект учебной деятельности.

Основной целью курса второго иностранного языка (2ИЯ) на языковом факультете является овладение профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК). Предполагается, что управление развитием ИКК должен осуществлять сам студент при помощи преподавателя. Курс 2ИЯ начинается на втором году обучения, и особенно на начальном этапе роль преподавателя значительна в формировании и совершенствовании фонетических, лексических и грамматических навыков. Владея первым иностранным языком студентов, опираясь на сопоставительный анализ изучаемых иностранных языков и русского языка, преподаватель может оптимизировать процесс овладения речевыми навыками, учитывая явления переноса и интерференции, добиваясь результатов в оптимальные сроки. При этом в условиях вуза систематизация грамматического и фонетического материала в виде таблиц, схем, а также тематическая организация лексики положительно сказываются на качестве усвоения языкового материала. Навыки самостоятельной работы с лексикой, грамматикой, фонетикой уже сформированы при обучении первому языку, преподаватель отмечает, чему надо уделить больше внимания при овладении 2ИЯ, учитывая сходство и различия, существующие в изучаемых иностранных языках.

Анализ результатов ЕГЭ позволил ведущим методистам выработать рекомендации по повышению эффективности обучения иностранному языку, в частности лексике и грамматике, которые могут быть полезны и преподавателям вузов при подготовке учебных материалов. Так, сегодня считается, что при работе с лексикой необходимо уделять больше внимания вопросам сочетаемости лексических единиц, заучивать не отдельные слова, а словосочетания. Способствуют лучшему запоминанию лексики различные эффективные приемы, такие как группировка, классификация, схематизация лексических единиц. Грамматические формы необходимо анализировать в читаемых текстах, добиваться понимания того, почему именно эти формы употреблены в данном контексте, давать упражнения на использование различных грамматических форм не только на уровне предложения, но в большей степени на материале текста.

Что касается развития речевых умений, студенты также во многом опираются на опыт, полученный на занятиях по первому иностранному языку. Это относится к развитию умений диалогической и монологической речи, использованию сформированных стратегий в достижении различной степени понимания содержания текстов при аудировании и чтении, а также к созданию разных видов письменных текстов. Преподаватель обращает внимание студентов на особенности процесса овладения видами речевой деятельности на 2ИЯ, например, в обучении письменной речи на различия в оформлении личных и деловых писем в сравнении с принятыми вариантами на первом иностранном языке.

Хотя обучение в вузе предусматривает, что современные студенты будут проявлять самостоятельность и автономность, характерные для

субъекта обучения, однако она часто ограничивается привычкой использовать интернет-ресурсы для получения готового ответа, и система работы по овладению иностранным языком у многих студентов отсутствует. Уже школьники должны владеть важными рефлексивными действиями, такими как планирование, контроль, оценка. Отсутствие умений это делать замедляет процесс становления студентов как субъектов учебной деятельности. Несмотря на продолжительный опыт изучения языков, многие студенты не умеют анализировать и редактировать собственные письменные работы. Поэтому и в обучении 2ИЯ этому уделяется большое внимание. Важно научить студентов не просто исправлять свои ошибки, но и структурировать их, что позволяет увидеть, на какие аспекты в овладении языком следует обратить внимание (лексический, орфографический, морфологический, синтаксический, стилистический и т.д.). В целом, преподаватель должен владеть технологиями, оптимизирующими обучение, формирующими умение работать с языком самостоятельно. Его задача – развивать самооценку, взаимоконтроль и самоконтроль, использовать все возможности для того, чтобы оценка студента стала самооценкой или результатом оценки коллектива.

Известна ведущая роль мотивации в любом виде деятельности, в том числе в овладении иностранным языком. Мотивация в процессе обучения может быть разной и зависит в большой степени от преподавателя, его педагогической гибкости. Не всегда преподаватель может констатировать высокий уровень мотивации студентов. Помогают изменить ситуацию к лучшему приемы технологии развития критического мышления, проблемного и интенсивного обучения, на что указывают в своих работах многие преподаватели [1; 3; 4]. Они стимулируют самих обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний, формированию навыков и развитию умений. Примерами таких заданий могут быть поиск примеров, сравнение, определение плюсов и минусов, предположение, «мозговой штурм», комментирование, обоснование, обобщение.

В последние годы появился еще один важный мотивирующий фактор, мобилизующий студентов на достижение более высоких результатов. В вузах часть занятий стали проводить будущие работодатели, которые общаются с потенциальными сотрудниками, делятся своим опытом работы и во время собеседования при приеме на работу делают объективный выбор в пользу более подготовленных выпускников, которых хорошо узнали за время занятий. Практика на последних двух курсах обучения на языковом факультете, когда студент занимается реальной профессиональной деятельностью, также может кардинально повлиять на отношение студента к овладению будущей профессией. Это сочетание учебной деятельности с профессиональной способствуют успешной учебе в вузе, самообразованию, профессиональному росту и самосовершенствованию.

Если обратиться к практике обучения 2ИЯ на переводческом отделении языкового факультета, то к проблемным аспектам можно отнести: овладение умениями создания письменных текстов разных типов (резюме,

аннотаций и т.д.); достижение необходимого уровня понимания при аудировании аутентичного иноязычного текста, необходимого для перевода на слух; расширение общего кругозора студентов, при том, что сегодня вузы располагают учебниками, которые содержат не только тексты и различные виды заданий, но и, как в учебнике, автором которого является Иовенко В. А. [2], советы студентам при овладении различными видами перевода, при составлении аннотаций и рефератов-рецензий, а также переводческий комментарий и советы переводчику к каждому уроку.

В плане обучения аудированию и переводу на слух большой положительный эффект дает просмотр видеозаписей пресс-конференций, в которых видна работа переводчика, попытки самостоятельного перевода речи выступающих на пресс-конференции, просмотр видео-интервью при работе над переводом на общественно-политическую тематику. В целом, как известно, восприятие устной речи носителей языка происходит более эффективно, если аудиоматериал сопровождается видеосюжетом.

В нашей практике преподавания одной из главных проблем в обучении 2ИЯ является недостаточно высокий уровень общего кругозора студентов при том, что современные информационно-коммуникационные технологии помогают расширять его во многих областях. Сами обучающиеся также понимают, что смысловые ошибки при переводе, обусловленные нехваткой фоновых знаний по рассматриваемому вопросу, являются более серьезными, чем языковые, приводят к непониманию между собеседниками. Как правило, необходимость постоянно расширять свои знания в тех сферах, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью, осознается уже в начале работы над курсом перевода и реализуется большинством студентов.

Следует отметить, что для современного языкового образования характерна ориентация на межкультурный аспект овладения языком. Следовательно, необходимо формировать наряду с иноязычной коммуникативной компетенцией и межкультурную. Переводчик для успешного осуществления своей деятельности должен не только владеть иностранным языком, но и знать особенности стран изучаемого языка. В отсутствие курса страноведения при изучении 2ИЯ необходимые знания студенты приобретают сами или получают от преподавателя на занятиях. Если фактическую информацию можно почерпнуть из материалов прессы и открытых электронных ресурсов, то навыки общения и ориентацию в других культурах можно приобрести при личном общении и знакомстве с лучшими образцами в различных областях культуры, прежде всего при чтении произведений литературы стран изучаемого языка, что развивает личность студента как субъекта диалога культур и способствует достижению большей учебной автономии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Е. Н., Бычкова Е. А. Применение элементов интенсивной методики при обучении иностранным языкам в средней школе // Современные вопросы обучения иностранным языкам в школе и вузе : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред.

Н. В. Кормиловой, Н. Ю. Шугаевой. Чебоксары : Чуваш. гос. пед.ун-т, 2014. С. 38–42.

2. *Иовенко В. А.* Практический курс перевода. Международные отношения. Испанский язык : Учебник. Уровни В2-С1. 5-е изд., перераб. и дополн. М. : Р. Валент, 2016. 408 с.

3. *Поманисочка Э. В.* Развитие критического мышления на занятиях по второму иностранному языку // Лингводидактика и межкультурная коммуникация : актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. науч. ст. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. С. 93–97.

4. *Поманисочка Э. В.* Общественно-политическая тематика в курсе языковой подготовки переводчиков // Общие вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. С. 81–85.

Пыхина Н. В.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается реализация технологии проблемного обучения в процессе обучения иностранному языку студентов вуза. Приводятся признаки проблемного обучения, отражающие специфику иноязычного образования. Представлен проблемный модуль обучения английскому языку студентов университета по теме «Информационно-коммуникационные технологии и самообучение». Представлено определение социокультурной компетенции. Рассмотрена специфика развития социокультурной компетенции студентов вуза. Приводятся примеры проблемных ситуаций в соответствии с научным, практическим и художественным видами творчества.

Ключевые слова: проблемное обучение, технология, творчество, иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция.

Технология проблемного обучения, в основе которой лежит самостоятельное решение студентами задач познавательного и творческого характера, является одной из личностно-ориентированных технологий, способствующих развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза. Самоорганизация в постановке целей, формулировании вопросов и гипотез направлена на эффективное управление студентами собственной деятельностью на иностранном языке. Применение технологии проблемного обучения обеспечивает активное овладение знаниями при самостоятельном поиске решений, развивая интеллект и творческие способности студентов.

Технология проблемного обучения обладает рядом признаков, отра-

жающих специфику иноязычного образования в условиях вуза:

- использование жизненного опыта студентов в качестве источника новых знаний и способа решения проблем;
- применение различных видов самостоятельной работы, требующих актуализации полученных знаний в новой ситуации;
- обеспечение творческой активности студентов, обусловленной связью продуктивной мыслительной деятельности с чувственно-эмоциональной сферой.

Приведем описание проблемного модуля, выступающего в качестве содержательной основы реализации технологии проблемного обучения. В качестве примера проблемного модуля рассматривается тема «Информационно-коммуникационные технологии и самообучение», изучаемая рамках модульной программы обучения английскому языку студентов университета. В процессе подготовки бакалавров по иностранному (английскому) языку в национальном исследовательском университете значительное внимание уделяется темам, затрагивающим вопросы обучения. Тем не менее, практически неизученным остается существенный аспект проблемы, связанный с организацией самостоятельной работы студентов, представляющий наибольший интерес для их дальнейшего профессионального становления. В этой связи рассмотрение проблемного модуля «Информационно-коммуникационные технологии и самообучение» представляется актуальным в контексте реализации технологии проблемного обучения в высшей школе.

В блоке «Вход» осуществляется «стартовый» контроль. Основное дидактическое назначение данного блока – определение имеющегося у студентов уровня знаний, умений и навыков. Содержательная специфика блока «Вход» в аспекте рассматриваемого проблемного модуля – определение уровня владения лексикой по темам: «Средства связи», «Виды обучения», а также проверка знания особенностей употребления модальных глаголов.

В блоке актуализации предусматривается наличие опорных понятий и способов действия для последующего эффективного усвоения нового материала. Применительно к данному проблемному модулю актуализация знаний осуществляется по темам: «Университет», «Организация учебного времени», «Подготовка к экзаменам», «Интернет-ресурсы».

Проблемный блок дает представление об изучаемой проблеме профессионально-ориентированного характера, находящейся в центре модуля. В данном случае – это проблема, связанная с организацией самостоятельной работы студентов университета с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Функция блока обобщения – системное представление структуры проблемного модуля. Структурное содержание блока обобщения предусматривает наличие вопросов для обсуждения, а также необходимого лексико-грамматического материала по теме.

Теоретический блок является центральным, так как в нем в концен-

трированном виде представлены основные информационные учебные элементы. Цель данного блока – организация восприятия и активной переработки учебных элементов студентами в соответствии с достигнутым уровнем обученности. Теоретический блок включает следующие темы, отражающие специфику проблемного модуля: организация учебного времени, особенности продуктивного запоминания, подготовка к экзаменам, современные технологии в образовании, использование библиотечных ресурсов, специфика студенческой жизни.

Главная функция блока генерализации – итоговое обобщение содержания проблемного модуля. Генерализация знаний представлена в форме дискуссии, предполагающей обсуждение студентами особенностей подготовки к экзаменам.

В проблемном модуле «Информационно-коммуникационные технологии и самообучение» блок применения раскрывается через систему лексико-грамматических упражнений на дифференциацию лексических единиц, а также на употребление артиклей и предлогов.

Блок стыковки представляет точки пересечения изучаемого материала со смежными дисциплинами. Применительно к данному проблемному модулю – это рассмотрение таких тем, как: информационные процессы, виды обучения, особенности высшего образования.

Блок ошибок содержит перечень типичных ошибок студентов с указанием возможных причин и способов их преодоления. Преимущественно данные ошибки связаны с нарушением порядка слов в предложении, а также с некорректным употреблением предлогов и артиклей.

Блок углубления включает учебный материал повышенной сложности и предназначен для студентов, проявляющих особый интерес к предмету. Данный блок представлен в рассматриваемом проблемном модуле такими темами лингвострановедческой направленности, как: «Система высшего образования Великобритании», «Информационные технологии обучения в современном образовании США».

Блок «Выход» выполняет функцию итогового контроля. Студенты, не выполнившие того или иного требования блока «выход», возвращаются к тому элементу модуля, в котором были допущены ошибки.

Одним из неотъемлемых компонентов в структуре иноязычной коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция. Развитие у студентов вуза способности толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия приобретает определяющее значение в аспекте межкультурного взаимодействия.

Важность социокультурной компетенции для развития личности была убедительно обоснована В. В. Сафоновой [2] в контексте готовности к межкультурному общению. В соответствии с концепцией В. В. Сафоновой, социокультурная компетенция, включающая лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции, обеспечивает «возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, избежать социокультурные «ловушки» и препятствия,

прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения» [2, с. 64]. В этой связи формирование социокультурной компетенции студентов на основе технологии проблемного обучения способствует активизации творческого мышления при освоении продуктивных форм социокультурной деятельности.

В соответствии с трактовкой М. И. Махмутова [1], виды проблемного обучения соотносятся со следующими видами творчества: научным, практическим и художественным. Обратимся к характеристике данных видов творчества, раскрыв их содержание применительно к процессу формирования социокультурной компетенции студентов, изучающих английский язык.

Научное творчество предполагает определенного рода теоретическое исследование, направленное на поиск и открытие нового доказательства или выявление закономерности. В качестве примера деятельности социокультурной направленности, иллюстрирующей научное творчество, следует привести комплексное сравнительное исследование особенностей делового этикета россиян и англичан. Сопоставление лингвокультур направлено на преодоление негативных тенденций этноцентризма.

Практическое творчество предусматривает поиск способа применения известного знания в новой ситуации. В основе данного вида творчества лежит постановка и решение учебных проблем практической направленности. Примером проблемной ситуации социокультурного характера, раскрывающей данный вид творчества, может являться задание по разработке индивидуального туристического маршрута по Великобритании. Перенос имеющихся знаний о достопримечательностях и социокультурной специфике Великобритании в новый контекст деятельности, отражающий реальные жизненные ситуации, способствует значительному повышению мотивации студентов в освоении иностранного языка и иноязычной культуры.

Художественное творчество используется как непосредственно на занятиях, так и в процессе внеаудиторной работы по иностранному языку. Обращение к художественному творчеству предполагает включение рисования, драматизации, музыки и других видов искусства в социокультурный контекст. Иллюстрацией художественного творчества при формировании социокультурной компетенции является создание видеопрезентации «Россия и Великобритания: диалог культур».

Технология проблемного обучения обеспечивает эффективное развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов при решении актуальных задач социокультурной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Махмутов М. И.* Организация технологии проблемного обучения. М. : Педагогика, 1997. 240 с.
2. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.

СНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БАРЬЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

*Пермский государственный научный исследовательский
университет, г. Пермь, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается важность использования коммуникативного метода при снятии психологического барьера при обучении аудированию. А также объясняется, почему коммуникативный метод может оказаться неэффективным без подготовительного этапа, который предшествует применению этого метода.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, аудирование, психологический барьер, коммуникативный метод, проблемы восприятия.

Невозможно представить современное общество без межкультурной коммуникации. В. С. Библер, говоря о межкультурной коммуникации, отмечает, что она как бы порождает «новый всеобщий социум культуры», особую социальность, точнее форму свободного общения людей в силовом поле диалога культур [1, с. 227].

В современном мире представители разных культур общаются, используя разнообразные формы коммуникации. Наибольшее значение для людей имеет вербальное общение, средством которого является устная и письменная речь.

Таким образом, владение иноязычной речевой деятельностью может быть названо средством эффективного межкультурного взаимодействия, а ведущим языком международного общения сегодня является английский язык.

В соответствии с самостоятельно устанавливаемым образовательным стандартом высшего образования (СУОС ВО) Пермского государственного научного исследовательского университета в рамках курса изучения иностранного языка у студента направления подготовки 38.03.01 (Экономика) должна быть сформирована общекультурная компетенция, а именно, студент должен «владеть базовой лексикой и грамматикой одного из иностранных языков, основами разговорной речи; уметь читать тексты на общеобразовательные и профессиональные темы, передавать их содержание на русском и иностранном языках» [2, с. 15].

Как мы можем видеть, требования к овладению иностранным языком достаточно невысоки. Но, тем не менее, современные молодые люди стремятся овладеть английским языком, чтобы быть полноценными участниками межкультурного общения в разных сферах.

Необходимо также отметить, что уверенное владение английским языком после окончания высшего учебного заведения может сделать их более конкурентоспособными на рынке труда.

Для того, чтобы участвовать в общении необходимо уметь сформулировать собственное высказывание, а также понять речь собеседника. То

есть говорение и аудирование обеспечивают возможность общения на английском языке.

Под аудированием понимается рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух [3, с. 161].

Практика показывает, что если при построении высказывания, трудности возникают только у незначительного процента студентов, то аудирование вызывает затруднения практически у 80 процентов молодых людей.

Так студентам первого курса экономического факультета было предложено назвать самый сложный для них аспект в изучении английского языка. Около 80 процентов учащихся назвали понимание английской речи на слух. При этом они говорили, что не могут уловить смысл высказывания в целом, а также им не понятны и отдельные смысловые отрезки. Некоторые студенты отметили, что они не различают даже границы отдельных слов. В связи с этим, им сложно воспринимать английскую речь на слух.

Важным является тот факт, что у многих учащихся из-за негативного опыта аудирования формируется психологический барьер, то есть студенты уже заранее настроены на неудачу понимания английской речи. Как следствие существования подобного барьера, межкультурное общение становится практически невозможным, и студенты не способны участвовать в межкультурной коммуникации.

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса об обучении аудированию. Аудирование должно перестать быть стрессовым фактором для студентов при изучении английского языка, должно стать видом речевой деятельности, который интересен и приятен учащимся.

Можно предположить, что перспективу для решения этой проблемы открывает коммуникативный метод обучения иностранному языку.

Как известно, коммуникативный метод направлен в первую очередь на снятие языкового барьера, на создание психологической готовности к общению, а значит, и готовности к восприятию информации на слух.

Обсуждение текстов, фильмов и реальных ситуаций, в которых представлены реалии страны изучаемого языка и дается представление о ее обычаях и менталитете жителей, диалоги и полилоги на разные темы позволяют студентам использовать и обогащать словарный запас в ситуациях естественного общения, усваивать лексику и грамматику изучаемого языка, погружившись в языковую среду страны изучаемого языка.

Но, прежде всего, для того чтобы студенты смогли почувствовать атмосферу страны изучаемого языка и адекватно воспринять реалии и менталитет жителей страны, должно возникнуть понимание высказывания. Только лишь после этого студент сможет преодолеть психологический барьер при аудировании.

Практика показывает, что как только возникает хотя бы минималь-

ное понимание звучащей английской речи, учащимся становится интересно слушать, и они стремятся слушать как можно больше. Причем, некоторые студенты слушают песни, смотрят фильмы на английском языке и в свободное от учебы время.

Как известно, понимание высказывания зависит от его восприятия на нескольких уровнях.

Во-первых, студенты должны уметь воспринимать звуки иноязычной речи, то есть понимать речь на фонетическом уровне. Во-вторых, восприятие речи происходит на лексико-семантическом уровне, главной конститутивной единицей которого является слово как носитель лексического значения, по мнению В. А. Гречко. В-третьих, на синтаксическом уровне необходимо понимание синтаксических связей.

У студентов сложности могут возникать на любом уровне восприятия английской речи. Из-за отсутствия или недостаточной практики аудирования часто учащиеся не могут выделять отдельные слова в высказывании, то есть звуки английской речи сливаются, затрудняя восприятие. Понимание речи, также, часто страдает по причине ограниченного лексического запаса молодых людей. Помимо этого, структура предложения часто воспринимается частично или не воспринимается вообще.

Учитывая вышесказанное, возможно предположить, что коммуникативный метод может оказаться неэффективным, если предварительно не устранить базовые трудности восприятия английской речи на фонетическом, лексико-семантическом и синтаксическом уровне. Даже при условии, что преподаватель, например, обрисовал ситуацию общения из реальной жизни страны, охарактеризовал ее участников и четко сформулировал цель общения, вряд ли студент воспримет информацию, если он испытывает сложности хотя бы на одном из вышеуказанных уровней.

Таким образом, с нашей точки зрения, снятие базовых трудностей восприятия английской речи на фонетическом, лексико-семантическом и синтаксическом уровне можно рассматривать как подготовительный этап перед полноценным использованием коммуникативного метода при обучении аудированию, а также как необходимый этап при устранении психологического барьера при аудировании.

В зависимости от уровня группы преподаватель подбирает упражнения, направленные на восприятие отдельных звуков, на сравнение и умение различать схожие звуки английского языка, прорабатывает лексику по различным темам, а также студенты учатся понимать синтаксические связи.

Для поддержания интереса упражнения, направленные на устранение этих трудностей, могут быть построены с использованием слов, фраз, предложений и мини диалогов по темам, которые интересны студентам. Например, темы могут быть связаны с жизнью их сверстников за рубежом.

Только лишь после данного предварительного этапа представляется возможным в полной мере обучение восприятию современного, естественного языка с использованием материалов из жизни носителей языка.

Другими словами, психологический барьер при обучении аудированию может быть устранен и коммуникативный метод обучения без сомнений представляется наиболее действенным при решении этой проблемы. Однако, преподаватель должен предварительно определить проблемы восприятия английской речи студентами на фонетическом, лексико-семантическом и синтаксическом уровне и снять возможные трудности, которые могут стать препятствием к использованию коммуникативного метода.

Таким образом, при условии соблюдения вышеперечисленных рекомендаций, студенты начинают понимать содержание высказываний, воспринимают английскую речь с удовольствием. Как следствие, они способны быть полноценными участниками межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры // Политиздат. 1991. 417 с.
2. Самостоятельно устанавливаемый образовательный стандарт высшего образования ПГНИУ. Направление подготовки 38.03.01 Экономика. 2016. 38 с.
3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001. 224 с.

Тройникова Е. В.

СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией дидактического пространства многоязычного обучения студентов, которые являются естественными или искусственными билингвами. Представлена характеристика билингвов, показаны преимущества билингвальной личности, которые заключаются в развитом системном и творческом мышлении, высоком уровне металингвистических и метакогнитивных умений, ментальной гибкости и культурной толерантности. Выделен стратегический подход к организации многоязычного обучения – коммуникативно-когнитивный подход, предполагающий реализацию ряда дидактических принципов.

Ключевые слова: многоязычное обучение, билингвы, коммуникативно-когнитивный подход.

Проблема организации обучения студентов, владеющих несколькими языками, в последнее время привлекает всё больше число специалистов из различных областей научного знания. Современная языковая модель россиянина с учетом многонационального характера нашей страны и введением в школьные образовательные программы второго и третьего иностранного языка выглядит следующими образом «родной язык – русский язык / ИЯ1 – ИЯ1 / ИЯ2 – ИЯ2 / ИЯ3». В этой связи актуализируются вопросы,

связанные с поиском оптимальных стратегий организации дидактического пространства многоязычного образования в школе и в вузе, эффективного развития естественных и искусственных билингов, что предусматривает обновление содержания обучения иностранным языкам, разработку и внедрение наукоемких и практико-ориентированных технологий, обеспечивающих повышение качества овладения языками и взаимодействующими культурами.

Специфика современных научно-педагогических изысканий заключена в изменении эталона исследований, когда за основу берется личность, владеющая двумя или несколькими языками. В настоящий момент существует достаточное количество работ, в которых исследованы различные качества билингвальной личности. К несомненным преимуществам такой личности относятся развитое рефлексивное, системное и дивергентное мышление, «ментальная» гибкость и «культурная» толерантность, высокий уровень развития металингвистических или метакогнитивных способностей, интеллектуально-творческая активность (Balkan 1970; Cummins 1986; Bialstok 1991; Pinto, Taeschner, Titone, 1996; Oksaar 2001; Pettito 2004; Bickes, Pauli 2009; Выготский 1983, Леонтьев 1975, Лурия 1998, Соколова 2014).

Переходя к рассмотрению стратегических направлений организации обучения естественных или искусственных билингов, необходимо отметить, что изучение второго или третьего языка также основывается на образовательных подходах и принципах обучения, которые используются при обучении первому иностранному языку. К ним относятся компетентностный формат обучения, личностно-ориентированный подход, коммуникативно-деятельностный подход, социокультурный подход, принцип развития учебной автономии учащихся, принцип диалога культур и соизучения языков и культур, принцип междисциплинарной интеграции и др.

Однако данный процесс имеет свои особенности, которые проявляются в том, что изучение каждого последующего языка не начинается с нуля, человек неосознанно или сознательно использует существующий языковой и деятельностный потенциал в овладении новым языком. Из этого положения и с учетом вышеуказанных качеств билингвальной личности следуют несколько выводов:

- процесс изучения второго / третьего иностранного языка необходимо строить на основе существующего лингвистического опыта;
- важную роль в данном процессе играет осознанность способов и индивидуального стиля в овладении иноязычной речевой деятельностью;
- существенным моментом выступают способы рефлексии своих качеств, способов деятельности и способов организации учебного процесса, влияющих на успех овладения новым языком.

Соответственно ведущей стратегией обучения второму / третьему языку становится коммуникативно-когнитивный подход (М. З. Биболетова, С. Ф. Шатилов, А. В. Щепилова и др.), согласно которому изучение нового языка происходит осознанно в процессе сопоставления языковых и рече-

вых единиц освоенных и осваиваемых языков на аудитивном, семантическом и прагматическом уровнях. Согласно данному подходу каждый человек, будучи носителем родного языка, владеет определенным набором навыков кодирования и декодирования информации на этом языке. Приобретаемые новые навыки кодирования и декодирования, вступают во взаимодействие с уже имеющимися, образуя, таким образом, определенную конвергентную лингвистическую систему. Происходит формирование системно-смыслового лингвистического сознания, в котором различные слова, грамматические структуры сначала идентифицируются, а затем употребляются в речи. Всё это служит основанием говорить о развитии у билингвов системного мышления, создающее твёрдую основу для изучения в дальнейшем других языков. Ключевыми инструментами в овладении языками становятся такие интеллектуальные способы деятельности как прогнозирование, языковая и речевая наблюдательность, сравнение, сопоставление, анализ, группировка, обобщение, рефлексия и др.

Кроме того, осознанность в овладении каждым последующим языком в лингвистическом смысле активизирует внимание, усиливает концентрацию, запускает механизмы дифференциации, т. е. исключения несущественной информации. Как указывается, постоянное сравнение вариантов произношения, значения слова, выбор различных грамматических структур, смена «лингвистической» концентрации, анализ языков, корректировка интерференции усиливают способности ребёнка, связанные возможностью долгой концентрации внимания на объектах, явления и т.д. Всё перечисленное развивает в билингвах очевидное когнитивное преимущество.

Основными принципами реализации данных положений при создании дидактического пространства многоязычного образования являются: принцип сознательного сравнения, принцип активного восприятия и понимания, принцип информационной насыщенности процесса обучения, принцип конвергенции лингвистических, социальных и эмоциональных ресурсов личности, принцип визуальной ориентации процесса обучения билингвов.

Принцип сознательного сравнения, который основывается на положении о том, что изучение двух и более языков должно быть более сознательным. Сознательность означает в первую очередь – осознание связи между явлениями в родном и изучаемых языках с целью более быстрого понимания и запоминания языкового явления в речи. Осознание происходит на основе сравнения либо сходств, либо различий с целью преодоления языковой интерференции на фонетическом, грамматическом, лексическом уровне, на уровне письма и т.д. Цель сравнения – это поиск языковых закономерностей, которые помогают нам понять новое явление и использование индивидуального опыта изучения языков в ходе освоения нового языка. Однако сравнение не является самоцелью, это средство понимания новых языковых явлений и осознания различных инструментов его изучения.

Принцип активного восприятия и понимания означает, что легкость в обучении достигается за счет быстрого восприятия и понимания специ-

ально отобранной аутентичной печатной и аудиовизуальной информации. С этой целью рекомендуется отбирать тексты, в которых содержится интернациональная лексика, насыщенный языковой или культуроведческий контекст, информация, которая согласуется с предыдущим опытом студентов. Быстрота в свою очередь достигается за счёт осознания и последующего овладения стратегиями понимания печатных текстов, аудиовизуальной информации: построение предположений по поводу содержания текста, исключение неважной информации, выделение заимствованных слов, работа со сложно-составными словами, развитие чувствительности к ложным друзьям переводчика и т.д. Чрезвычайно важным в работе с текстовой, визуальной и аудиовизуальной информацией является выделение индивидуальной перспективы реализации «понятого» непосредственно в ситуации общения со сверстниками.

Принцип информационной насыщенности процесса обучения, который связан с целенаправленным использованием различных видов текстовой информации, а также различных видов чтения. Вся информацию из другого мира студенты могут получать из письменных и устных текстов, книг, газет, радио, телевидения, интернета, писем, объявлений, информационных брошюр, автобусных вывесок, карт, даже чеки могут быть источником информации. Данный принцип направлен на овладение умением находить, понимать, осмысливать, оценивать языковую и культуроведческую информацию из различных источников уже на начальном уровне изучения иностранного языка. Кроме того, могут использоваться параллельные тексты на английском, немецком или русском языке для того, чтобы организовать работу над грамматическими или лексическими явлениями.

Принцип конвергенции лингвистических, социальных и эмоциональных ресурсов личности, основывается на том положении, что в случае изучения нескольких языков у студентов образуется определенное когнитивное пространство взаимодействия лингвистических, социальных и эмоциональных способов учебного действия в ситуации изучения нескольких языков. Вся деятельность студента в многоязычном пространстве направлена на трансформацию получаемого языкового знания и культуроведческой информации, а также выработку определенных способов регулирования или организации процесса изучения языков и культур. Миссия многоязычного образовательного пространства в этом случае состоит не только в языковом развитии личности, но и в освоении различных метакогнитивных способностей, реализуемых в умении организовать и планировать учебную деятельность, знание различных методов и приемов изучения языков и культур, эмоциональный интеллект, умение сформировать индивидуальный стиль развития собственной лингвистической, социокультурной и других смежных компетенции и др.

Принцип визуальной ориентации процесса обучения билингвов: поскольку билингвы являются исключительными визуалами и, учитывая стремительную визуализацию современного окружающего мира, в много-

язычном образовательном пространстве настоятельно требуется включение студентов в различные виды деятельности, которые помогают овладеть эффективными способами визуальной коммуникации. Чтение и письмо по-прежнему являются основой для получения знаний, но при этом визуальные способы представления информации требуют овладение сложным набором умений и навыков, включая способность находить, анализировать, синтезировать, оценивать и использовать информацию множественным способом. Визуально грамотный человек умеет различать и интерпретировать видимые действия, объекты, символы, природные или техногенные явления, с которыми он сталкивается в своем окружении.

Таким образом, использование данных принципов в многоязычном обучении студентов показало свою эффективность. Данные принципы позволили сконструировать содержание технологии, направленной на развитие качеств многоязычной личности.

Троценко Е. Г.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЖУРНАЛИСТИКА»

Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Аннотация. В статье обосновывается важность изучения стереотипов при обучении иностранному языку студентов вуза специальности «Журналистика». Приведены примеры работы со студентами Байкальского государственного университета, изучающими английский язык, и представлены виды заданий в разделе самостоятельной работы студентов по изучению различных видов стереотипов: социальных, ментальных, культурных, этнокультурных и стереотипов общения. Показаны причины формирования у студентов профессиональных знаний и умений и необходимость распознавания стереотипов в процессе диалога с представителями других культур в условиях современного поликультурного общества.

Ключевые слова: стереотипное мышление, поликультурное пространство, социокультурные стереотипы, ролевая игра, речевое поведение.

В процессе подготовки в вузе специалиста в области гуманитарных специальностей таких, например, как «Журналистика», основной компетенцией обучающегося, формируемой в результате освоения дисциплины «Иностранный язык», является способность к деловому общению и профессиональной коммуникации на одном из иностранных языках. В Байкальском государственном университете будущие журналисты в качестве первого иностранного языка изучают английский язык. Вторым иностранным языком является один из восточных языков: китайский, корейский и японский. Этот выбор в большой степени обусловлен географическим по-

ложением Сибирского региона и возможностями дальнейшего обучения, прохождения практики и работы в таких странах, как Китай и Южная Корея. В связи с этим студентам необходимо знать основные направления, вид и характер своей профессиональной деятельности, как это обозначено во всех образовательных программах. На уроке иностранного языка важно научить их методике анализа возможностей и адаптации, меняющимся профессиональным и социокультурным условиям, чтобы самостоятельно собирать и обрабатывать материал для повышения профессионального уровня, сообщать и запрашивать информацию в ситуациях повседневного и профессионального общения. Во всех образовательных документах подчеркнута необходимость знания основ межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке в различных сферах. А для студентов специальности «Журналистика» особенно важным представляется умение понимать, извлекать и обрабатывать информацию, полученную из зарубежных источников, как в устной, так и в письменной форме.

На финальном этапе, когда студенту предстоит принять участие в беседе по содержанию прочитанного или прослушанного текста, а также выразить собственное мнение по поводу полученной информации, возникают значительные трудности, одна из которых проявляется в неправильном понимании собеседника.

Человека всегда окружают другие люди, и он постоянно находится в коммуникативных связях с обществом. Поэтому, совершая тот или иной поступок, он оглядывается на общество, пусть даже и неосознанно, надеясь на него и опасаясь осуждений с его стороны. Человек, сам того не замечая, устанавливает для себя некие рамки, ограничивая свои желания, поступки. Он постоянно опасается критики общества, своего окружения и не задумывается о том, что его жизнью управляют сложившиеся стереотипы.

В процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции социокультурные стереотипы становятся проблемой, которую можно разрешить.

Термин «стереотип» (греч. stereos – твердый; typos – отпечаток) введен американским социологом У. Липпманом в 1922 году, который сделал попытку определить место и роль стереотипов в системе общественного мнения.

Стереотип – это некий шаблон поведения. Многие люди создают свои личные стереотипы тогда, когда они неоднократно терпели неудачи в определенных ситуациях. В обществе выделяют целый ряд различных стереотипов: социальные, ментальные, культурные, этнокультурные и стереотипы общения. Например, социальный стереотип проявляет себя как стереотипное мышление и поведение личности. А этнокультурный стереотип – это обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ.

Стереотипы не изучают в школе, о них не часто пишут в книгах, но мы их активно используем как установки предков, которые прочно существуют в наших умах. Например, существует стереотип о французах. Счи-

тается, что каждый француз – эстет, артист, гурман и модник. Немцу кажется свойственна аккуратность и рассудительность. Эстонец всегда молчалив, медлителен и мрачен. В своей речи мы часто упоминаем про русский «авось» или испанскую страсть, говорим о китайских церемониях и английской сдержанности. Все это стереотипные представления о целом народе, которые распространяются на каждого его представителя в частности. И при общении с иностранцем журналист должен уметь работать в современной поликультурной среде и быть толерантным. Межкультурное общение является адекватным взаимопониманием между его участниками и роль иностранного языка возрастает.

Стереотип всегда национален, а если встречать аналог в других культурах, то это квазистереотипы. В процессе диалога стереотипизация речевого поведения одного партнера подразумевает стереотипность восприятия речевого поведения другого, т. е. представителя иного этноса.

В ситуации общения представители разных языков и культур речевое поведение партнеров не может быть соотнесено в полной мере – равно как и в полной мере расходиться. Главное, что необходимо проявлять в процессе диалога, и, несомненно, учить этому студента, адаптироваться к иному стереотипу. Ведь стереотип – это не жесткость, а известная адаптивность. Реализуется национальное социокультурное стереотипное речевое общение во-первых, в организации речевого общения в одной национально-культурной общности, а во-вторых, в стереотипных языковых единицах (конструкциях, моделях), используемых носителями языка для стандартных ситуаций речевого общения.

На практике видно, что при изучении иностранного языка студенты, как правило, переводят только форму выражения слова и приравнивают при этом родное и иноязычное значение. Этого, конечно, не достаточно, и возникает необходимость разработки новых принципов описания реалий и новых форм организации соответствующего материала в учебных целях. В методической литературе упоминается целый ряд упражнений и заданий, направленных на решение этой проблемы. В Байкальском государственном университете в рамках СРС (самостоятельной работы студента) студенты получают конкретное индивидуальное задание проверить, сравнить и объяснить тот или иной стереотип, чтобы получить действительно реальную картину об иноязычной культуре и сравнить его с родным языком. Например, провести исследование на примерах художественной литературы, где главным вопросом будет причина появления стереотипа.

На занятиях по теме «Знакомство» студенты знакомятся с формами выражения благодарности или иных видов присущих разным народам. Сопоставление культурных фактов с успехом может применяться на разных этапах обучения в вузе как средство формирования умения выявлять выраженную культурно-значимую информацию. Поскольку такая информация является очевидной для представителей одной культуры и вызывает непонимание представителей другой культуры, особенную важность приобретает интерпретация фактов иноязычной культуры. Правильность ин-

терпретации студента зависит от того, насколько он хорошо знает особенности интерпретируемой культуры, обычаи, образ жизни и т.п.

В этой работе ему может помочь знакомство с приемами извлечения информации из текста отвечая на вопросы и необходимо научить его особенно внимательно относиться к деталям. Развитию умения сопоставлять социокультурные явления способствует использование ролевой игры, в которой присутствуют роли представителей не только страны изучаемого языка, но и родной страны. В процессе подготовки к игре студент рассеивает свои стереотипы о национальных группах и начинает понимать причины их появления, заполняя, например, такую таблицу, которая включает в себя следующие пункты: 1) страна, 2) природа, ландшафт, 3) климат, 4) основные занятия населения, 5) основные черты характера людей.

В результате сравнения и интерпретации явлений культуры стран родного и иностранных языков студенты учатся:

- видеть не только различия, но сходство в соизучаемых культурах,
- воспринимать различия как форму сосуществования культур в современном поликультурном мире,
- формированию активной жизненной позиции, направленной против культурного неравенства и культурной дискриминации.

Таким образом, цель стереотипов является двоякой: с одной стороны, надо осознать имеющееся у студентов стереотипы о чужой культуре, а с другой стороны – расширить культурную картину мира, где важную роль играет развитие представлений о своей родной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Папикян А. В. Роль стереотипов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2013. № 10. С. 49–53.

2. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 5-е. М. : Издательство ЛКИ, 2008. 224 с.

Шейхет А. И.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В данной статье дано определение понятию «креативность», обоснована необходимость развивать творческие способности студентов, доказано, что это возможно делать, изучая английский язык, а также приведены примеры педагогических технологий и конкретных упражнений, способствующих развитию творческих способностей студентов.

Ключевые слова: креативность, сотрудничество, коммуникация,

педагогические технологии, комбинирование информации.

Согласно мнению сотрудников National Educational Association (NEA), существует группа навыков, необходимых для полноценной жизнедеятельности и построения успешной карьеры, названия всех навыков начинаются с буквы «С», в связи с чем группа и получила название «3С» – collaboration, communication, creativity [5]. Под сотрудничеством традиционно понимается умение работать в команде, под коммуникацией – умение передавать и получать информацию на родном и иностранном языке, современное образование обучает этому. А что же понимается под креативностью? Проанализировав научную литературу по данному вопросу, мы вывели следующее определение: креативность – это умение комбинировать и известную и неизвестную информацию, делать это быстро, мыслить нестандартно. Таким образом, креативность является одним из базовых механизмов познания мира в широком смысле. По мнению автора статьи, не стоит понимать этот феномен чрезмерно узко, например, постановка спектаклей, полностью продуманных преподавателем, пусть даже с яркими костюмами и гримом еще не гарантирует развития творческих способностей учащихся, так как не позволяет им мыслить самостоятельно.

В данной статье хотелось бы привести краткий обзор тех педагогических технологий, а также привести примеры заданий и упражнений, которые действительно способствуют развитию креативности и творческих способностей студентов. Изучение любого иностранного языка предполагает постоянное комбинирование информации, сопоставление известного и неизвестного, сравнение своего и чужого, кодирование и декодирование информации, вот почему занятия по иностранному языку открывают широкие возможности для раскрытия и дальнейшего развития творческих способностей учащихся.

Первая технология, о которой хотелось бы сказать, это технология проектного обучения. По мнению А. А. Хромова проектная технология – это «гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую реализацию личности учащихся, развитие их интеллектуальных возможностей и волевых качеств» [3, с. 16]. В таком случае педагогический процесс основывается на сотрудничестве и сотворчестве педагога и учащихся. Механизм данной технологии следующий: студентам предлагается объемное задание, затем оно разбивается на более мелкие элементы, выполнение которых контролируется преподавателем, а последним этапом является демонстрация результатов. Автором статьи совместно со студентами реализованы следующие проекты: «Music in my life» и «Let's celebrate!». Первый проект относится к типу творческих проектов, целевой аудиторией являлись студенты, изучающие программирование (именно с этим связан запрет на использование компьютерных презентаций), владеющие английским языком на уровне B2, в возрасте 18-19 лет, он реализовывался следующим образом:

Этап	Описание
Установочный и подготовительный	Take out 1 card, there you have some style of music (from classical to rap). You work in small groups of 2–4 and you should present this song (NO POWER POINT). Вытяните карточку, на которой написан музыкальный стиль (от классики до рэпа). Ваша задача выбрать одну песню этого стиля и представить ее, не используя презентации. Вы работаете в малых группах по 2-4 человека.
Деятельностный	Регулярные еженедельные отчеты о проделанной работе, консультации с преподавателем.
Демонстрационный	На суд зрителям были представлены следующие варианты: журнал комиксов, самостоятельно снятое и смонтированное видео на мотив арии из оперы «Севильский цирюльник» о студенте–должнике, альбом фотографий, пение под гитару.

В рамках проекта «Let's celebrate!» студентам предлагается организовывать и отмечать англоязычные праздники, причем главная роль в организации процесса отведена именно им: договориться о времени и месте проведения праздника, пригласить друзей – родителей – одноклассников, подобрать костюмы – грим – реквизит, преподаватель контролирует языковую правильность материала, внося коррективы при необходимости. С большим успехом были организованы и проведены праздники Halloween и Christmas. Подобные мероприятия способствуют не только развитию языковых навыков, коммуникативных умений и творческих способностей учащихся, но и установлению и укреплению дружеских связей, созданию положительной атмосферы в коллективе и повышению мотивации к изучению языка и культуры [2, с. 118].

Следующая технология, которую мы рассмотрим, это проведение переводческих конкурсов [1, с. 23]. Данная технология была апробирована со студентами, обучающимися по специальности «Экономика и коммерция», в возрасте 18 лет, владеющими английским языком на уровне B1. В качестве языкового материала для перевода была выбрана песня исполнительницы Shania Twain «Ka-Ching!» Такой выбор обоснован рядом причин:

1. Подходящий уровень сложности материала.
2. Воспитательная ценность материала.
3. Наличие в тексте экономической терминологии (a loan, a mortgage,

to consolidate...)

В качестве подготовительных заданий выступали традиционные упражнения: догадайтесь о содержании песни по заголовку и первым звукам (звон монет), matching exercise на лексику. При прослушивании песни учащимся необходимо было заполнить пропуски в тексте, а затем в небольших группах перевести текст. С текстом оригинала можно ознакомиться по ссылке: <https://www.azlyrics.com/lyrics/shaniatwain/kaching.html> Переводы оценивались преподавательским коллективом, лучший перевод был таким:

Жизнь в жадном, маленьком мирке
Обучает с детства всех работать на износ,
Но глупо тратить средства.
Смело тратим мы свои активы,
А вместо церкви ходим в магазины,
И будет так все время, что мы живы.
Нам нужно все и побольше,
Давай задержимся в магазине подольше?!
Припев: Слышишь сладкий звон монет?
Этой сладкой жизни нельзя сказать «Нет»,
Среди изобилия и красоты
Мы заживем, как короли.
Если будешь на мели - смело в банке займ бери,
Стало негде жить на свете - тебе в помощь ипотека.
Нам нужно все и сразу,
Скупай валюты всякие разом!

(Толстопятов Иван, Кислякова Мария, Луговкин Кирилл).

Далее хотелось бы рассмотреть технологию работы с видео фрагментами. Упражнения, разработанные на ее основе, были апробированы при работе со студентами, изучающими программирование, в возрасте 17-18 лет, владеющими английским языком на уровне B2. Упражнения проводились на завершающем занятии по теме «Экология». В качестве учебного материала была выбрана песня и видео клип Майкла Джексона «The Earth song», поскольку данный материал является аутентичным, содержит знакомые лексические единицы и грамматические конструкции, что не затрудняет прослушивание, видеоряд является ярким, эмоциональным, что стимулирует мыслительную активность учащихся. В качестве подготовительных заданий были предложены следующие: activation of lexis, eliminating possible difficulties (matching synonyms: to weep, to pledge), listening, gap-filling, discussion. Завершающим заданием было написание небольшого сочинения о просмотренном фрагменте, где необходимо было изложить свои впечатления от видео. Ограничений в жанре письменного фрагмента не было, это могло быть стихотворение, коллаж и т.д. Хотелось бы привести эссе одного студента – обращение планеты Земля к людям.

«Dear people, please, don't kill me! I'm crying, I'm weeping, I'm dying! I have so clean rivers and lakes, but you throw rubbish in them. I almost can't breathe,

because you cut down all the rainforests. I can give you so much energy, but you don't need it, you only destroy my body, taking out different metals. There are so many great animals (from tiny humming birds to enormous elephants) but you hunt and kill them all. My life would be very boring without them, you know...

People, dear people, I'm suffering, I'm dying, please, don't kill me, please, think twice...» (Завьялов Василий)

С целью развития креативности учащихся отдельно стоит рассмотреть приемы театральной педагогики и упражнения, разработанные на их основе. Эти упражнения носят языковой аспектный характер и направлены на развитие фонетических, грамматических, лексических навыков соответственно [4, с. 3].

В качестве примера фонетических упражнений рассмотрим упражнение «Крик – шепот», когда студентам предлагается прочесть небольшие стихотворные фрагменты, чередуя крик и шепот, что способствует развитию ритмико-интонационных навыков. Автор статьи использовал такой фрагмент:

**My song is a song of joy,
Because I'm a happy boy.
*The Sun rises and I'm glad.
I never feel sad.*
Because I'm a happy boy,
My song is a song of joy.**

Еще одним примером служит упражнение «Металлическая ложка», в котором студенту предлагается повторять фразу «Металлическая ложка» с разной интонацией, например, восхищение – угроза – зависть – счастье, а остальные должны угадать интонацию.

В качестве примера грамматических упражнений можно привести упражнение «Слепой», направленное на развитие продуктивных навыков использования наречий и предлогов места и направления. Студенты работают в парах, одному из партнеров завязывают глаза, второй должен провести его через препятствия, обязательно комментирую путь: «Go *straight*, turn *left*, stop for a moment, lift your *right* leg, step *over* the chair...» [4, с. 22].

В качестве примера лексических упражнений можно привести упражнение на сортировку слов, основанное на театральном приеме «Круги внимания». Здесь студентам предлагается поднимать листы разного цвета при прослушивании разных частей речи: все глаголы – красные листы, все прилагательные – желтые листы. Упражнение «Нелепые новости» выполняется следующим образом: студентам на карточках предлагается следующий набор слов: глагол – числительное – название страны – существительное, все слова никак не связаны между собой. Задача студентов сочинить новостной выпуск и представить его группе. Упражнение «Что изменилось?», основанное на театральном приеме «Развитие памяти», выполняется следующим образом: выбирается 1 студент и преподаватель дает

ему множество аксессуаров (задание замечательно подходит для изучения лексики по теме «Одежда, внешний вид»), остальные студенты внимательно смотрят на одноклассника и пытаются запомнить все детали, затем он выходит за дверь и снимает один аксессуар, задача же остальных назвать, что изменилось [4, с. 37].

Подводя итоги, хотелось бы подчеркнуть, что описанные технологии и упражнения чрезвычайно легки в организации и не требуют длительного времени на подготовку, в то же время они способствуют как повышению уровня владения английским языком, развивая языковые навыки и умения в различных видах речевой деятельности, так и помогают в развитии креативности студентов, ставя их в нестандартные ситуации, заставляя мыслить самостоятельно и «не по шаблону», отвечая, таким образом, главным критериям подлинно творческих заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Микалко Майкл Игры для разума. Тренинг креативного мышления. Питер, 2007. 218 с.
2. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания. М. : Владос-Пресс, 2004. 384 с.
3. Хромов А. А. Менеджмент. Буклайн, 2005. 120 с.
4. Шейхет А. И., Трубицина О. И. Suomea teatterin kautta! СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 90 с.
5. *National Educational Association* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.nea.org>

Юсупова И. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- МУЗЫКАНТОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Нижегородская государственная консерватория
им. М.И. Глинки, г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов музыкальных вузов на основе текстов, отражающих специфику профессии студентов-музыкантов и позволяющих эффективно осуществлять коммуникативную деятельность на иностранном языке. В процессе обучения происходит процесс формирования межкультурной лингвориторической компетенции у студентов-музыкантов, отвечающей требованиям ФГОС нового поколения и деятельностно-коммуникативным потребностям музыканта-профессионала.

Ключевые слова: лингвориторическая компетенция, профессионально-ориентированное обучение, текст, поликультурная личность, межкультурная коммуникация, семантизация, студенты-музыканты.

Подготовка специалистов, которые могли бы успешно осуществлять свою деятельность в разных условиях, не только в России, но и за рубежом, требует получения фундаментальных знаний по специальности, а также формирования профессиональных навыков и умений в сфере иностранных языков. В задачу преподавателей иностранных языков входит: научить студентов свободно общаться на языке в рамках не только бытовой тематики, но и в сфере профессиональной межкультурной коммуникации.

Соответственно, возникает необходимость включать в существующие в настоящее время в большинстве высших учебных заведений программы обучения лингвострановедческий и межкультурный компоненты, обеспечивающие гармоничное и всестороннее, когнитивное и коммуникативное развитие поликультурной личности будущего специалиста [3, с. 68].

Обучающиеся лишены возможности представить себе культуру и язык в условиях отсутствия аутентичной иноязычной социокультурной среды, поэтому социальный заказ на подготовку специалистов со знанием иностранного языка, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в рамках специальности в условиях иноязычной среды не может быть выполнен в полной мере. В динамике современных, постоянно меняющихся реалий возрастает социальная потребность в специалистах с высоким качеством профессиональной подготовки. Университетское образование должно не только предоставить условия для фундаментальной подготовки студентов, но и обеспечить должный уровень формирования профессиональной иноязычной компетенции.

Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-музыкантов может быть более результативным, если оно строится на основе системы текстов коммуникативной направленности, организованных в учебное пособие и отражающих культуру специалистов данной сферы. Процесс обучения осуществляется на основе профессионально значимых текстов, отобранных с учетом специфики профессии студентов-музыкантов, в соответствии с критериями аутентичности, ситуативно-тематической направленности, социокультурной и социолингвистической ценности, лингвориторической ценности, разнообразия текстового материала.

В процессе формирования профессиональной личности происходит и формирование языковой личности, то есть личности, выраженной в языке и через язык. Языковая личность, в понимании лингвистов, складывается из «многокомпонентного набора языковых способностей, умений и готовностей к осуществлению речевых поступков» [4, с. 43]. Все это осуществляется в процессе социального взаимодействия людей друг с другом и окружающим их миром.

Следовательно, на уровне теоретического представления, целью высшего профессионального образования, определяющего основу содержания образования, является формирование профессиональной нравственно-культурной языковой личности. Модель поликультурной языковой личности, основываясь на разработанной Ю. Н. Карауловым концепции

языковой личности, в большей степени акцентирует внимание на межкультурной коммуникации, точнее, способности человека к общению на межкультурном уровне.

В процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе у студентов должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция – способность осуществлять иноязычное повседневно-бытовое и профессионально опосредованное и непосредственное общение с носителями языка в заданных программой пределах [5, с. 3].

Профессиональная подготовка музыканта подразумевает умение извлекать профессионально-значимую информацию из иноязычных источников, анализировать ее, формулировать собственные высказывания на основе усвоенного материала. Целью курса обучения иностранному языку в вузе неязыкового профиля является формирование «общей, коммуникативной и профессиональной компетенции, детерминированных коммуникативными и познавательными потребностями обучающихся» [5, с. 3].

Общая компетенция является отражением интеллектуального и эмоционального развития личности обучаемого. В нее входят когнитивные приемы познавательной и коммуникативной деятельности, психологические особенности индивида, способности его к взаимодействию с другими членами социума, общеучебные, компенсационные умения и стремление к самосовершенствованию.

Коммуникативная компетенция делится на три составляющих компонента: лингвистический, социокультурный и прагматический [5, с. 4].

Профессиональная же компетенция всегда зависит от специфики каждой конкретной приобретаемой студентами специальности.

Следовательно, обучение иностранному языку студентов-музыкантов должно основываться на текстовой деятельности данного профиля, с учетом специфики и особенностей структуры поликультурной языковой профессиональной личности. Тексты – носители иноязычной музыкальной картины мира должны представлять собой и коммуникативно-направленные (диалоги, полилоги), с последующим выходом в речь, и публицистические (профессионально-ориентированные статьи), и научно-теоретические и практические материалы (содержащие теоретические основы, а также практические сведения в сфере музыки). Организация подобных текстов, а также специальных языковых, условно-речевых и речевых упражнений к ним, в единое учебное пособие позволит наиболее успешно сформировать профессионально-коммуникативную компетенцию у студентов-музыкантов средствами иностранного (английского) языка.

Формирование межкультурной лингвориторической компетенции у студентов-музыкантов должно включать деятельностно-коммуникативные потребности музыканта-профессионала. Именно на данном уровне важное значение имеют сферы общения, особенности коммуникативной ситуации и роли, выполняемые ее участниками. Следовательно, необходимо включить в структуру профессиональной иноязычной компетенции специалистов-музыкантов следующие компоненты:

а) лингвистический компонент, способствующий овладению студентами языком профессионального общения, как явлением культуры, то есть языковыми знаниями и правилами оперирования лексико-грамматическим аспектом профессионально-ориентированного иностранного языка;

б) социокультурный компонент, знакомящий студентов с контекстом функционирования изучаемого языка, то есть дает концептуальные знания иноязычной культуры;

в) лингвориторический компонент, способствующий осуществлению эффективной текстовой деятельности в типичных социальных ситуациях, характерных для иноязычной музыкальной культуры, то есть овладению элементарными лингвориторическими знаниями, умениями и навыками.

Тексты, позволяющие осуществлять эффективную профессионально-коммуникативную деятельность, должны соответствовать критериям аутентичности (т. е. наглядно демонстрировать функционирование иностранного языка в том контексте и форме, которые характерны для людей данной лингвокультурной общности); ситуативно-тематической направленности (обусловленному предметным содержанием изучаемой студентами специальности); разнообразия текстового материала (отражающему различные аспекты музыкальной иноязычной картины мира).

Таким образом, наиболее важными, с точки зрения овладения студентами профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией, являются тексты по следующим темам: “Orchestra” (содержит сведения о составе симфонического оркестра и рассказ об известном оркестре); “Favourites” (включает тексты об известных композиторах и исполнителях); “Instruments” (дает представление о строении некоторых музыкальных инструментов, способах звукоизвлечения и тембре); “Interview” (содержит диалог, составленный из примерных вопросов, характерных для собеседования); “Rehearsal” (в диалогической форме затрагивает некоторые проблемы и ошибки, которые могут возникнуть в процессе работы над музыкальным произведением, а также включает текст «Искусство дирижирования»); “Singing” (описывает особенности вокального искусства, содержит биографию известного певца); “Music Theory” (содержит базовые сведения по теории музыки); “Music Competitions” (включает текст об известном международном конкурсе, а также беседу о требованиях, предъявляемых к участникам); “Recording Studio” (содержит информацию об оборудовании, необходимом для любительской и профессиональной звукозаписи); и “Symphony Concert” (описывает впечатление и восприятие слушателем симфонической музыки). Кроме того, каждый урок содержит упражнения, необходимые для семантизации и закрепления профессионально-ориентированной лексики по теме.

Кроме того, очень популярна в настоящее время так называемая «кейсовая» система обучения иностранным языкам (Case Study), представляющая собой заданные ситуации ролевого общения, имитирующие реальные условия профессионально-ориентированной коммуникации. Такими для студентов-музыкантов могут являться «Мастер-класс», «Жанры

музыки», «Обсуждение выступления», «Ознакомительное занятие с учеником», «Проблемы музыкального образования», «Организация концерта», «История инструмента» и т.п.

Современная методика придерживается трехфазовой модели обучения чтению [2, с. 5]. Данная модель подразумевает последовательное соблюдение следующих этапов: 1) предтекстового; 2) текстового; 3) послетекстового.

На первом этапе осуществляется подготовка к восприятию информации, отрабатываются определенные лексические, грамматические, лингвистические и структурно-смысловые особенности предъявляемого текста, происходит осмысление концептов музыкальной сферы и соотнесение их с вербальным воплощением, выделяется специфика лингвориторического поведения музыкантов.

На следующем, текстовом этапе, перед студентами стоит задача по выделению смысловых частей и выразительных средств языка, структурно-композиционных особенностей текста, умению использовать речевые клише и средства аргументации, определению ключевых концептов профессиональной коммуникации, выполнению определенных познавательно-коммуникативных действий.

Послетекстовый этап подразумевает проверку понимания прочитанного, контроль степени сформированности речевых умений, демонстрация возможностей использования приобретенной информации в профессиональной деятельности будущего специалиста [1, с. 112].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васькина Н. В.* Обучение профессионально ориентированному чтению студентов неязыковых вузов на основе извлечения концепта текста : (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Н. Новгород, 2010. 189 с.
2. *Гальскова Н. Д.* Межкультурное обучение : проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
3. *Грабой Т. А.* Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2002. 172 с.
4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность ; отв. ред. Д. Н. Шмелев ; АН СССР, Отд-ние лит.и яз. М. : Наука, 1987. 263 с.
5. *Примерная программа дисциплины «Иностранный язык»* федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения. М. : Высшая школа, 2000. 23 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Буракова В. В., Починок Т. В.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Гомельский государственный университет
им. Ф. Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка в средней школе. Автор обосновывает актуальность темы исследования. Подчеркивает значимость знания и понимания этнопсихологических особенностей носителей иностранного языка для эффективного формирования социокультурной компетенции учащихся. Предлагает в качестве средства формирования социокультурной компетенции культуроведчески насыщенные тексты, которые представлены автором как «ценностные капсулы» и «языковые капсулы», и такие интерактивные задания как ролевые игры.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, иноязычные коммуниканты, культуроведчески насыщенный текст, ролевая игра

Учебному предмету «Иностранный язык» в силу сформировавшегося в настоящее время социального заказа общества в отношении иностранных языков предназначена важная роль в формировании поликультурной личности, способной использовать изучаемый язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации, что обеспечивает социокультурную направленность языковой политики в области образования. Для успешного общения необходимы не только знания языка в целом, но и знания этнопсихологических особенностей иноязычных коммуникантов, которые проявляются в восприятии, понимании и оценке действительности, в национальных ценностных ориентациях, моделях поведения в стандартных ситуациях и стратегиях поведения – способах речевого поведения собеседников. Результатом адекватного межкультурного общения является взаимопонимание иноязычных коммуникантов.

Цель обучения межкультурному общению – взаимопонимание, основанное на признании иных ценностей, на признании у другого человека прав на эти ценности, на уважении к этим ценностям. Взаимопонимание – это понимание мнения другого человека, понимание того, что стоит за этим, как это соотносится с ценностями собеседника как представителя другой культуры, это признание права на исповедывание других ценностей [1, с. 25–27]. Поэтому в учебном процессе целесообразно определить ос-

новые стратегии поведения с представителями любой иноязычной лингвокультуры и обучать им учащихся.

По мнению Н. Д. Гальсковой в основу методики обучения иностранному языку, в том числе формирования социокультурной компетенции, следует положить работу над текстом. Текст является стимулом для развития всех других видов речевой деятельности, в том числе и устной речи. Пассивное владение иностранным языком в условиях обучения родной страны (вне языковой среды) гораздо важнее активного. Овладение умением читать и понимать аудио-, видеоинформацию имеет вполне естественную мотивацию и может быть доступно абсолютно каждому, кто хочет выучить язык, не покидая пределы своей страны [2, с. 67]. В ходе работы с текстами учащиеся выполняют различные упражнения, которые являются основным средством развития соответствующих навыков и умений. В качестве учебного текста могут использоваться: тематические, страноведческие, художественные тексты; диалоги и полилоги; стихи, песни; письма, интервью, журнальные и газетные статьи, публикации из подростковых газет и журналов различной тематики; путеводители, вывески, реклама, и т.д. [2, с. 133]. Такие культуроведчески насыщенные тексты являются источником знаний об особенностях менталитета носителей иностранного языка. Главное, чтобы текст был аутентичным, соответствовал коммуникативно-познавательным интересам и потребностям школьников, их возрасту и по степени сложности языковому и речевому опыту в родном и иностранном языках, был максимально приближен к естественной ситуации, что будет мотивировать учащихся к изучению иноязычной культуры. Здесь будет желательным и уместным использование преподавателем так называемых «ценностных капсул» ('Value Capsule') (термин 'Culture Capsule' Х. Тейлора, Д. Соренса) и «языковых капсул» ('Language Capsule'), представляющих собой культуроведчески насыщенные тексты о культуре страны изучаемого языка [4, с. 70]. «Ценностная капсула» ('Value Capsule') акцентирует внимание учащихся на особенностях восприятия и понимания действительности и национальных ценностных ориентациях представителей изучаемой лингвокультуры в сопоставлении с представителями родной культуры: отношение к себе, к другому и к окружающей действительности. Это помогает обучающимся понять, каким образом этнопсихологические особенности носителей изучаемого языка отражаются в речевом поведении и определяют его.

«Языковая капсула» ('Language Capsule') тематически подчинена «ценностной капсуле». В «языковой капсуле» содержится информация о том, как ценностные ориентации носителей изучаемого языка, описанные в «ценностной капсуле», реализуются в стратегиях речевого поведения. «Языковые капсулы» знакомят с языковыми средствами оформления речевых высказываний в ситуациях межкультурного общения. Языковые знания, которые предоставляют «языковые капсулы», являются для изучаемого средством для реализации адекватного речевого поведения в процессе межкультурного общения с носителем изучаемого языка.

Культуроведчески насыщенные тексты особенно эффективно могут использоваться на ориентировочном этапе – этапе приобретения учащимися социокультурных знаний о стране изучаемого языка (отношение носителей этого языка к окружающей действительности, о национальных ценностных ориентациях, о нормах и стратегиях коммуникативного поведения), сопоставление типичных этнопсихологических особенностей носителей изучаемого и родного языков. На исполнительском этапе культуроведческие тексты представляют собой социокультурные ситуации для развития у обучаемых умения реализовывать эффективное взаимодействие с носителем изучаемого языка при помощи знаний, приобретённых в рамках ориентировочного этапа. Исполнительский этап включает тренировку обучаемых, поскольку тренировка – многократное, осознанное выполнение отдельных речевых действий в специализированных и несколько упрощённых учебных ситуациях условно-коммуникативного характера, обеспечивающее поэтапность их усвоения, постепенный, управляемый их переход в личный опыт обучаемого [0, с. 183–184]. Таким образом, на исполнительском этапе процесса формирования социокультурной компетенции обучаемый овладевает конкретными речевыми действиями, обусловленными определенной коммуникативной задачей в рамках типичных ситуаций общения, и учится осуществлять взаимодействие с иноязычным партнером, варьируя необходимые стратегии поведения.

В соответствии с целью формирования социокультурной компетенции учащихся им могут быть предложены в процессе изучения иностранного языка интерактивные задания на реализацию взаимодействия с использованием в качестве опор содержания «языковых и ценностных капсул»: инсценирование ситуаций межкультурного общения и драматизация культуроведчески-ориентированных ролевых игр. В ходе выполнения этих заданий обучаемые разыгрывают ситуации с учетом этнопсихологических особенностей, исполняют попеременно социальные и межличностные роли в соответствии с указанными коммуникативными и дидактическими условиями в контексте обозначенной ситуации межкультурного общения: как начать и окончить разговор, как правильно выразить своё мнение, отношение, как поздравить друзей, родных, знакомых, как обратиться с вопросом для получения информации, как сделать покупки и т.д. [4, с. 92]. Таким образом, учащимся предоставляется возможность представить себя носителем языка и осознать, прочувствовать специфику проявления типичных этнопсихологических особенностей носителя изучаемого языка в речевом поведении. Так, для развития у студентов умения устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт могут применяться культуроведчески-ориентированные ролевые игры «Давайте познакомимся» (“Let us get acquainted”), включающие следующие возможные ситуации: два незнакомца (белорус и американец), которые вынуждены сидеть за одним столом в переполненном кафе, начинают разговор; два пассажира начинают и поддерживают беседу в поезде, автобусе или самолете; первая встреча американского друга по переписке; знакомство в библиотеке, на вечеринке и т.д.

Культуроведчески-ориентированные ролевые игры «Мое личное пространство» (“My personal space”) возможно использовать для развития умения соблюдать дистанцию с носителем изучаемого языка, реализуя стратегию коммуникативной дистанцированности. Например: во время беседы Ваш давний приятель задает много личных вопросов; знакомый просит Вас одолжить ему деньги, присмотреть за Вашей собакой и др.; друг пришел к Вам за советом и просьбой о помощи и др. [4, с. 97].

Это является положительной мотивацией к изучению английского языка, развивает социокультурные способности и воспитывает социокультурные качества, необходимые для эффективного межкультурного общения.

Также эффективное формирование социокультурной компетенции может быть осуществлено с использованием инсценировок, литературных гостиных и викторин, и конкурсов стихов, песен; сочинений рассказов по опорным словам; по заданной тематике и с использованием собственных иллюстраций; ток-шоу и многое другое. Это позволяет осуществлять реальную индивидуализацию процесса изучения иностранных языков и максимально содействовать самоактуализации личности по любому интересующему ее направлению.

Предложенные приемы способствуют эффективному формированию у обучающихся социокультурной компетенции средствами иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998. 159 с.
2. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
3. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : «Русский язык», 1977. 240 с.
4. *Починок Т. В.* Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Гомель, 2012. 300 л.

Глумова О. И.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

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

Аннотация. В статье рассказывается о применении аутентичных текстов на уроке иностранного языка на старшей ступени обучения с целью формирования социокультурной компетенции. Приводятся различные точки зрения отечественных и зарубежных методистов на понятие «аутентичность текста», даются критерии определения аутентичности. Также

проводится анализ учебно-методических комплектов “Le français en perspective” и “L’objectif” для 10-11 классов с целью наблюдения за реализацией социокультурного подхода на старшей ступени обучения в профильных школах с углубленным изучением французского языка и в обычной средней школе.

Ключевые слова: урок иностранного языка, социокультурный аспект, аутентичный текст, старшая ступень обучения.

На современном этапе развития теории и практики преподавания иностранных языков приоритетное значение приобретают проблемы, связанные с взаимодействием языка и культуры в процессе обучения. Социокультурный подход наиболее наглядно демонстрирует процесс межкультурного взаимодействия, поскольку связан не только с понятиями общей и национальной культуры, но и с обычаями социальной сферы, стереотипами повседневной жизни.

В работах по лингвистике, психологии, методике обучения иностранным языкам уделяется большое внимание различным подходам, связанных с взаимодействием культур: лингвокультурологический (работы В. В. Воробьева), лингвострановедческий (работы В. Г. Костомарова, Е. М. Верещагина), социокультурный (работы В. В. Сафоновой, Л. Г. Кульминой).

Социокультурный подход наиболее наглядно демонстрирует процесс межкультурного взаимодействия. В отечественной методике обучения иностранному языку термин «социокультурная компетенция» появился благодаря работам Яна ван Эка и Джона Трима, но позднее он был расширен Н. Г. Муравьевой, которая считает, что социокультурная компетенция – это интегративная характеристика личности, предполагающая наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающая способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающая способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве [1, с. 141].

Понятие о культурной стороне страны изучаемого языка возможно сформировать при помощи использования аутентичных материалов на уроках иностранного языка. Существуют разногласия в понимании термина «аутентичный». Л. Лиер разрабатывает систему условий, необходимых для аутентичного учебного процесса, и выделяет аутентичность материалов, прагматическую аутентичность и личностную аутентичность. Здесь не исключается возможность использования специально созданных методистами текстов для помощи в изучении иностранного языка, но только при условии их правильного применения на уроке. Свойствами такого текста должны являться связность, насыщенность информацией и эмоциями, учет потребностей читателя и использование естественного языка. Под прагматической аутентичностью Л. Лиер понимает аутентичность контекста, в котором используется язык (адекватность используемых языковых

средств), аутентичность цели (то есть ожидаемого результата), аутентичность взаимодействия. Однако здесь существует противоречие между аутентичностью взаимодействия и аутентичностью цели, которое появляется из-за требований учебных целей. Личностная аутентичность связана с индивидуальностью учащегося, который должен представлять себе, что и зачем он делает, как нести ответственность за поступки и как корректировать свое поведение (в том числе и речевое) в зависимости от ситуации [5, с. 102–103].

М. Брин выделяет 4 типа аутентичности: 1) аутентичность текстов; 2) аутентичность восприятия этих текстов учащимися; 3) аутентичность учебных заданий; 4) аутентичность социальной ситуации на уроке. Здесь необходимо отметить три факта: во-первых, не существует единого мнения о том, какой текст является аутентичным именно в методическом плане, так что здесь аутентичность – понятие относительное, присущее тексту в конкретном контексте, и, согласно М. Брину, именно это создает три другие вида аутентичности; во-вторых, в методике четко не установлено, какие именно задания могут называться аутентичными; в-третьих, единственной аутентичной ролью для учащегося на уроке является роль самого учащегося, и именно она помогает усвоить язык [5, с. 103].

Из-за расхождений в определении термина «аутентичный» возникают проблемы с определением того, какой именно текст может считаться таковым. Такое могло произойти, по утверждению М. И. Реутова, в связи с заменой понятия «оригинальный» на «аутентичный», в результате чего аутентичными стали называться тексты и материалы одновременно и по критерию происхождения, и по критерию соответствия параметрам аутентичности. Он предлагает основываться на функциональности учебного материала в рамках коммуникативного подхода с сохранением понятия «оригинальный» для подлинных по происхождению текстов и материалов [7, с. 238].

Можно дать следующее определение термина *аутентичность* – это многоаспектная характеристика учебного процесса или учебного материала, обеспечивающая максимальное приближение к естественной ситуации на изучаемом языке (именно данное определение закрепляется в статье как ведущее).

Методисты считают наиболее приемлемым и эффективным использование аутентичных материалов при обучении чтению, ведь текстовые материалы несут в себе огромную образовательную, воспитательную, информационную и культурную ценность.

Для анализа текстов, формирующих социокультурную компетенцию на старшем этапе обучения в школе, были выбраны УМК «Le Français en perspective» Бубнова Г. И., Тарасова А. Н., используемый в школах с углубленным изучением французского языка, а также УМК «Objectif» Е. Я. Григорьева, Е. Ю. Горбачева, М. Р. Лисенко, используемый в 10-11 классах средних школ.

В серии “Le Français en perspective” для старшего этапа обучения

УМК представлены как для 10, так и для 11 класса, из чего можно сделать вывод о достаточно большом объеме предоставляемой в них информации. В учебнике «Le Français en perspective» для 10 класса представлен широкий спектр тем для изучения: “La découverte des villes de France”, “La famille en France”, “Les aéroports de Paris”. В построении каждой темы проявляется разговорная направленность: в начале даются фразы-клише для различных ситуаций общения, что позволит обучить детей беспроблемному, грамотному построению речи с носителем другой культуры. Также приводится достаточно большой пласт информации о явлениях, которые встречаются нам в повседневной жизни: например, расшифровка аббревиатур, которая сопровождается текстом аутентичного характера для того, чтобы уметь на практике наблюдать и расшифровывать их. Тексты такие носят лингвострановедческий характер, так, в них описывается история городов Франции, их местоположение и основные особенности. В достаточном объеме приводятся вырезки из газет и журналов об известных личностях; для изучения предлагаются афиши и постеры, которые представляют собой образцы использования разговорных конструкций и особенностей различных стилей; приводятся образцы написанных от руки открыток.

Главной особенностью данного УМК является характер предоставляемых текстов: все они носят социокультурный характер, знакомя учеников с особенностями и историей страны, а также здесь начали появляться тексты сугубо практического характера, то есть в них дана информация о какой-то ситуации, а также приведено описание поведения. Так, например, в рамках темы “Les aéroports de Paris” рассказывается о том, какими особенностями обладают аэропорты, как правильно проходить таможню и заполнять документы – эта та информация, что потребуется в реальной жизни.

В УМК «Le Français en perspective» для 11 класса представлены такие темы, как “La prise de position personnelle”, “Les façons d’argumenter”, “Les registres de la parole”. В них тексты содержат некоторое количество разговорной лексики, которая объясняется в сносках; но по-прежнему учебник изобилует аутентичными текстами, вырезками из газет, статьями из различных источников. Однако, следует отметить, что такого же большого количества новой информации, как было в других учебниках, здесь не представлено; упор идет скорее на углубление и дополнение уже имеющихся социокультурных знаний.

Проанализировав содержание УМК для старшей школы, можно прийти к выводу, что информация, содержащаяся в них, направлена на дальнейшее практическое применение: она знакомит с повседневными реалиями другой страны и учит правильному поведению в различных жизненных ситуациях.

В УМК для средней школы «L’objectif» авторы предлагают следующие темы для изучения: “Voyages, voyages”, “Culture et loisirs”, “C’est ma planète à moi”, “Un métier de demain”, и т.п. Проанализировав весь учебник,

необходимо отметить следующую структуру построения каждой темы: обязательно предлагается учебный аутентичный текст (т. е. текст, созданный отечественными авторами в соответствии с аутентичными показателями), знакомящий, в зависимости от темы с известными местами, достопримечательностями, людьми Франции. Затем в каждой теме предлагаются мнения французов, т. е. аутентичные тексты, где используется разговорная лексика и сокращения; также предлагаются письма, оформленные прописными буквами, что позволяет научить детей разбирать подчерк французов. В конце каждой темы предлагается неадаптированный текст известных французских авторов и стихотворения, что великолепно позволяет ознакомить учащихся с культурным наследием Франции. В данном учебнике также присутствует рубрика “Civilisation”, в которой проходятся серьезные темы, например о жизни семьи, о правах детей и т.п.

Самым важным отличием данного учебника является рубрика “*Vie pratique*”, расположенная после рубрики “Civilisation”. Эта рубрика посвящена непосредственно повседневной жизни французов. В ней раскрываются следующие аспекты жизни: дана информация об особых средствах передвижения и о передвижении на метро, о способах связи на территории страны, о праздниках, которые важны для французов, о том, как работает скорая помощь и даже о режимах работы магазинов во время распродаж и отношении людей к ним.

Следует отметить, что именно этот учебник снабжен большим количеством разговорной лексики и сопровождается словарем с объяснением некоторых застывших выражений и значений слов, которые могут быть указаны не во всех словарях. Безусловно, такое расширение словарного запаса не только благотворно повлияет на общее развитие учеников, но и на их приобщение к чужой культуре.

Подводя итог, нужно отметить, что реализация в учебном процессе социокультурного подхода возможна лишь в рамках коммуникативных методов, когда целью обучения иностранному языку становится овладение общением в условиях межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова Г. И., Тарасова А. Н. Французский язык : учеб. для XI кл. шк. с углуб. изучением фр. яз. 2 изд. М. : Просвещение, 2006. 199 с.
2. Бубнова Г. И., Тарасова А. Н., Лонэ Э. Французский язык : учебн. для X кл. шк. с углубл. изучением фр. яз. 2 изд. М. : Просвещение, 2008. 191 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
4. Григорьева Е. Я., Горбачева Е. Ю., Лисенко М. Р. Французский язык. 10-11 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений. 9-е изд. М. : Просвещение, 2011. 347 с.
5. Живова Ж. В. Аутентичные и учебные тексты в процессе обучения иностранным языкам // Межкультурная коммуникация : современные тенденции и опыт : сб. мат-лов V Всеросс. науч.-практ. конф. Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2013. С. 102–107.
6. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета.

Социально-экономические и правовые исследования. 2011. №9. С. 136–141.

7. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 11–16.

8. Реутов М. И. Проблема определения понятий «аутентичность» и «аутентичный» в теории обучения иностранным языкам // Сб. мат-лов Всеросс. науч.-практ. конф. «Теория и история германских и романских языков в современной высшей школе России». Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. С. 236–240.

Гринько Е. Н.

WHY TEACHING SHAKESPEARE IN ESL CLASSES IS STILL RELEVANT TODAY

*Пермский государственный национальный
исследовательский университет, г. Пермь, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается значение художественных текстов классической литературы для понимания и восприятия реалий изучаемого языка. Современный подход обучения иностранным языкам предполагает не только овладение иноязычными средствами выражения мысли, но и приобщение к культуре стран изучаемого языка. Такой подход помогает обучаемым свободно интегрироваться в мировую систему общечеловеческих и общекультурных ценностей. Автор описывает возможные варианты использования творчества Шекспира при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей и организацию работы для развития коммуникативных умений аудирования, чтения, говорения и письма.

Ключевые слова: обучение английскому языку, художественный текст, коммуникативные умения, Шекспир.

Today's young people are reading much less than those of twenty years ago as their time is taken up with other activities: playing computer games, surfing the net, using apps on their smartphones, etc.

Teens are turning their backs on classic literature books. That is the reason ESL teachers use fewer literary texts when teaching English as a foreign language. However, for a variety of linguistic, cultural and personal growth reasons, literary texts can still be motivating in ESL classrooms.

Teaching Shakespeare in high schools and universities is becoming more challenging. Recent studies show that a vast majority of students consider Shakespeare's works to be difficult, irrelevant, and boring. Teaching Shakespeare might be a tricky thing. The language is difficult for non-native speakers to understand. Some teachers may argue that this is a good reason not to introduce Shakespeare to ESL teaching. However, there are a lot of reasons teachers should bring Shakespeare into the ESL classroom.

This article examines whether using Shakespeare in ESL teaching can improve students' perception and appreciation of one of the greatest writers as well

as developing all ESL skills. The article summarises why Shakespeare is still relevant, and how ESL teachers can integrate Shakespeare into their classes.

Last year Kaplan International English, one of the world's leading providers of English language courses, initiated an essay contest for ESL teachers. Thousands of teachers took part in the contest and wrote about their experience of teaching Shakespeare to ESL learners.

I believe that Shakespeare is never out-of-date. The great poet and playwright continues to inspire and influence new generations. He was a pioneer of his time, conquering the world with powerful poetry and brilliant plays. Shakespeare's legacy made his name a symbol of English literature and the English language for ages to come.

The most important reason to bring Shakespeare into the ESL classroom is access to the great language. Knowledge is power. Language is a key to knowledge. Shakespeare's work, apart from brilliant, has provided an incredible context for speaking, thinking, and acting. To have access to the language, which Shakespeare had a great impact on, is an amazing experience and a privilege.

The other important reason I use Shakespeare in ESL teaching is the universal appeal of Shakespeare's works. Shakespeare's themes still resonate in today's world. His works deal with love, devotion, loss, treachery, respect, honor, jealousy, obsession, despair, contempt, fear, anger, and many other feelings. He addressed big and serious questions such as questions of politics, faith, wealth, morality, life, and death.

I teach students whose major is not the English language. (Students whose major is the English language study Shakespeare as part of the Foreign Literature course.) When I introduce Shakespeare to my learners, the first thing I do is help my students enjoy the language. For example, people can enjoy listening to Brazilian bossa nova music even if they do not understand a single word in Portuguese or take a fancy to the Dothraki language (a fictional language in George R. R. Martin's fantasy novel 'A Song of Ice and Fire' and its TV adaptation 'Game of Thrones') even if they do not understand what the characters talk about unless they read English subtitles. The same refers to Shakespearean language. Students can find it difficult to comprehend but they can still enjoy listening to Shakespeare's poetry read by famous English actors Allan Rickman, David Tennant, Benedict Cumberbatch, and others. The wonderful videos featuring various celebrities reciting Shakespeare can be easily found on YouTube.

There are a lot of ready-to-use exercises where a word, a phrase or a sentence in Shakespearean English corresponds with its translation in modern English. When working on the language, students can observe the similarities between Shakespearean and contemporary English. Many idioms and phrases invented or popularized by Shakespeare are still used today, for example: 'cold comfort', 'the green-eyed monster' and 'all's well that ends well'. Shakespeare's unique style of language and choice of words help students increase their active and passive vocabulary and allow them to analyse and interpret possible meanings behind Shakespeare's words.

Another strategy that works is using comparisons to students' real life and experience. People still experience love, betrayal, humour, tragedy and other emotions. It makes Shakespeare relevant in modern times. My students and I talk about modern events, which are strikingly similar to the events of Shakespeare's plays. That is an easy way to get students engaged in Shakespeare's world. If you read news websites, you will find a lot of examples of the similarities.

In today's world people do awful things to achieve their goals and realise their driving ambition as Macbeth did. Prejudice is still strong as in the lives of Othello and Desdemona. Nowadays crimes and murders are committed as often as in Shakespeare's plays.

Analyzing the situations and answering the rhetorical questions through Shakespeare's plays not only introduce the most controversial characters and compelling plots in English literature, but also equip learners with the skills they will require to handle everyday situations, from negotiating to asking favours.

Movies are another excellent resource that might allow students to get a taste of Shakespeare. There are film adaptations of Shakespeare's plays as well as movies based on Shakespeare. These films are stories retold from a modern perspective, e.g. 'She's the Man' (2006) based on 'Twelfth Night', 'The Lion King (1994) based on 'Hamlet', 'O' (2001) based on 'Othello' and many others. They help students better understand people, appreciate Shakespeare, and assess his impact on the art world.

What students like most about Shakespeare is reading out and acting different scenes from his plays. Doing some drama could be a lot of fun. These activities are sure to spark a great interest in Shakespeare's works. By the time students get to university, they no longer participate in drama activities. Reading and acting out plays is a great way to make a smooth transition from teenhood to adulthood.

In terms of ESL teaching, Shakespeare is great for developing all skills: reading, speaking, listening, and writing.

Podcasts about Shakespeare and his works are an excellent way to work on students' listening skills. Teachers can find free podcasts from the BBC podcast page or via the Apple Podcast app. Teachers can also use short videos from YouTube or other resources.

To develop students' reading skills, you can use contemporary versions of Shakespearean English instead of the original ones. Websites such as No Fear Shakespeare (<http://nfs.sparknotes.com>) are a great resource for teachers who want to introduce Shakespeare's works to learners but fear that students may fail to comprehend what they read. The first decision for teachers to make is what texts to choose. To be on the safe side, teachers can start with short texts, key monologues, or dialogues from his plays.

Teachers can find a lot of lesson plans on the Internet to minimize problems of comprehending Shakespeare's texts. They can follow the traditional framework of a reading skills lesson.

Teachers help students overcome difficulties through a pre-reading stage,

in which students will focus on the topic of reading, share what they already know, and make predictions about what will be in the text. At the pre-reading stage, teachers may explain some vocabulary that might possibly make reading and understanding hard. After the 'pre-reading' stage comes the 'while-reading' stage. Students are engaged in while-reading exercises to practise the vocabulary. At the 'post-reading' stage, students can practise using the target language in speaking or writing situations.

Shakespeare's works create a lot of opportunities for debates and discussions. Students can discuss such problems as money, love, power, violence, the role of women in Shakespeare's day, etc. His plays are filled with intriguing plots. His characters face the same problems as today's young people face: problems between siblings, problems between parents and children and many others.

Shakespeare's work creates a deeper understanding of literature and the English language that leads to greater writing skills. Shakespeare writes using irony, simile, and many forms of wordplay which students are taught to analyse. These devices can be used by students in future writing assignments to improve their writing styles.

Teachers can also offer students to do research on Shakespeare and Shakespeare-related topics. Students can be involved in a detailed study of stereotypes and attitudes towards women and different races in Shakespeare's time or idioms which are still widely used today.

The complexity of Shakespeare's plays does make them somewhat difficult, but the impact of understanding his work is great in both knowledge and development.

There are a lot of resources for teachers to come up with ideas of teaching Shakespeare in class. For example, in 2016 we used Shakespeare Lives schools' pack created by the British Council in partnership with the Royal Shakespeare Company to mark the 400th anniversary of Shakespeare's death. Teachers can find other resources and engage students in other activities such as taking a Stratford-upon-Avon video tour, taking Shakespeare quizzes, watching live performances, etc.

Despite criticism of teaching classic literature texts in ESL classes, it is important to provide a literary variety of texts, consisting of both classic and contemporary works of literature. As a Shakespeare enthusiast, I believe firmly that an ESL class is the perfect place to use Shakespeare's works to teach students the language, the culture and life.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу обучения культуре речевого общения на уроках английского языка. Обучение культуре речевого общения как компоненту иноязычной культуры подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Культуроведческая направленность процесса обучения реализуется благодаря принципу коммуникативности при обучении иностранному языку, при котором учитывается комплекс социокультурных компонентов. Единицей общения является ситуация. Коммуникативная ситуация как система обеспечивает новизну и разнообразие информации, создает стимулы к высказыванию, словом, представляет собой содержательную базу, которая позволяет организовать дальнейшую коллективную коммуникацию. Анализ создаваемых типичных ситуаций при обучении английскому языку, а также моделирование таких ситуаций самими обучаемыми, является важным элементом для разработки методики обучения культуре речевого общения и организации самого процесса обучения в рамках интерактивной модели.

Ключевые слова: речевое общение, культура, коммуникативность, ситуация, обучение, речь.

Обучение культуре речевого общения как компоненту иноязычной культуры подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями, которые принято называть фоновыми знаниями (background knowledge) и которые следует признать «компонентом содержания обучения». Это означает, что обучаемые должны получить знания о специфических понятиях, характерных для всех членов определенной этнической и языковой общности и отражающих ее культуру, обычаи, традиции и т.п. Формирование способности к общению на изучаемом языке зависит от отбора культуроведческих компонентов при обучении иностранным языкам, ибо особое познание мира той или иной человеческой общностью, обычаи, нашедшие отражение в культуре, передаются в языке и могут стать препятствием при общении представителями разных народов [3, с. 114].

Культуроведческая направленность процесса обучения реализуется благодаря принципу коммуникативности при обучении иностранному языку, при котором учитывается комплекс социокультурных компонентов, обеспечивающих аутентичность акта коммуникации. Одним из таких компонентов является речевое поведение носителей изучаемого языка. Речевое поведение или поведение коммуникантов в акте речи неразрывно связано с коммуникативной ситуацией, ибо желание говорить появляется только в реальной или воссоздаваемой ситуации, затрагивающей говорящих [4, с. 99].

Единицей общения является ситуация, существующая как интегративная динамическая система статусно-ролевых, социальных, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся. Обучение культуре речевого общения в процессе поэтапного вхождения в новую экстралингвистическую действительность в диалоге культур дает возможность получить не только коммуникативные знания, но и формировать соответствующие навыки и умения.

Понимание речевой деятельности как сложного психологического взаимодействия, пересекающегося с понятием языкового сознания, позволило представить содержание обучения, которое включает в себя наиболее типичные коммуникативно обусловленные ситуации употребления формул английского культуры речевого общения, не только как новую ступень воспроизведения действительности, но как новый способ понимания, новый этап саморазвития учащихся в своей учебной деятельности [1, с. 71]. Культура речевого общения является богатным материалом для создания коммуникативных ситуаций, позволяющих обеспечить вхождение в иноязычную культуру, обучение речевому поведению в данной культуре; формирование этических и моральных принципов у учащихся. Постигание обучаемыми феноменальной стороны этикета не как условных знаков, а как формул бытия, в которых находит отражение национально-культурные особенности носителей языка, носит диалогический характер.

Анализ языкового и речевого материала как одного из компонентов обучения культуре речевого общения позволяет использовать в обучении наиболее частотные, типичные, информационно значимые формулы английского культуры речевого общения, которые являются объектом грамматических и семантико-стилистических умений и навыков. Нам представляется возможным выделить и систематизировать по их функциональным признакам некоторые этикетные ситуации приветствия и прощания, благодарности и признательности, просьбы и требования, извинения и оправдания, комплимента и одобрения, обращения и привлечения внимания, а также некоторые миниситуации разговора по телефону [2, с. 88].

Коммуникативный принцип обучения дает возможность использовать этикетные формулы не просто как дидактический материал, а позволяет рассматривать его как некий культурологический фон, где ситуация общения является определяющим признаком отбора этих формул. Коммуникативная ситуация как система обеспечивает новизну и разнообразие информации, создает стимулы к высказыванию, – словом, представляет собой содержательную базу, которая позволяет организовать дальнейшую коллективную коммуникацию.

Развитие навыков и умений предполагает усвоение социальных, ситуативных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка, то есть что, где, когда, почему, как они говорят и какие значения придают отдельным этикетным высказываниям в зависимости от ситуации общения.

Анализ создаваемых типичных коммуникативных ситуаций при обучении английскому языку, а также моделирование таких ситуаций самими обучаемыми, является важным элементом для разработки методики обучения культуре речевого общения и организации самого процесса обучения в рамках интерактивной модели [2, с. 89].

Сопоставление формул английского культуры речевого общения с русскими, позволяет выявить некоторые сходства, заключающиеся в следующем: культуре речевого общения как в английском, так и в русском языках присуща: национально-культурная специфика, которая обусловлена культурными традициями народа и которая характеризуется расхождением в общепринятом употреблении языковых единиц, культурном компоненте и лексическом фоне в сопоставляемых языках; семантическая представленность ситуаций культуры речевого общения отличается большим набором этикетных единиц как в английском, так и в русском языках; функционирование культуры речевого общения обусловлено как вербальными, так и невербальными факторами; наличие общих функциональных признаков культуры речевого общения – социальные роли говорящего и слушающего, антиконфликтность общения, создание взаимной комфортности, коммуникативность (сознательного и адекватного использования формул культуры речевого общения) и т.п.; отмечена вариативность этикетных формул как в русском, так и в английском языках, позволяющая отличать «Благодарность» от «Приветствия», «Прощания», «Просьбы» и т.п.

Исходная роль в обучении культуре речевого общения отводится тексту-диалогу, на основе которого разработаны коммуникативные упражнения, направленные на овладение отобранным материалом, а также имеющие характер познавательной деятельности обучаемых, предполагающий поэтапное вхождение в иноязычную культуру.

Упражнение является связующим звеном между содержанием учебного предмета и содержанием учебного процесса, с помощью которых приводится в систему вся учебная деятельность. Упражнения рассматриваются учеными как методическая единица учебной деятельности (И. Л. Бим), как форма единения материала и действий реализации (И. А. Зимняя), как средство осуществления обучения речевой деятельности (Е. И. Пассов).

В процессе приобщения к иноязычной культуре на основе английской культуры речевого общения важную роль играет выделение коммуникативной ситуации с культурологическим наполнением, в которой происходит активное взаимодействие коммуникантов.

Отмечено, что соблюдение принципов отбора аутентичного материала в процессе обучения английскому языку способствует эффективности приобщения обучаемых к иноязычной культуре и адекватного использования единиц культуры речевого общения в ситуациях общения, одновременно делая процесс обучения максимально естественным, приближенным к условиям реального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабинская П. К., Леонтьева Т. П.* Практический курс преподавания иностранных языков : английский, немецкий, французский : учебное пособие. Минск : ТетраСистемс, 2014. 288 с.
2. *Довгопол И. И.* Компетентностный подход в повышении квалификации педагогических кадров // Теория и практика образования в современном мире : мат-лы VII Междунар. науч. конф. 2015 г. № 7 (июль). С. 47–51.
3. *Организация современного урока иностранного языка и занятий внеурочной деятельности обучающихся в аспекте требований ФГОС ООО : методическое пособие / Е. В. Приходько, Л. Ю. Морозова ; под ред. И. Г. Вертилецкой.* Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2015. 289 с.
4. *Попова Л. Л.* Современные технологии общения: учебное пособие. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2015. 180 с.

Кузнецова С. П.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрены аспекты изучения иностранных языков с позиции психолингвистики с учетом реализации основных принципов в изучении иностранных языков: коммуникативного, когнитивного, личностного. Проанализированы труды исследователей и полиглотов, посвященные изучению опыта полиглотов. Выявлена и обоснована необходимость совершенствования и поиска оптимальных стратегий в изучении иностранных языков. В статье выдвигается предположение о том, что овладение иностранным языком с большей эффективностью возможно реализовать с учетом выявленных в работе психолингвистических стратегий.

Ключевые слова: межкультурное образование, характерные психологические качества языкового поведения, психологические стратегии, лексические стратегии, грамматические стратегии.

За последние годы в России и в мире в целом значительно выросло число людей, изучающих иностранные языки, что связано в первую очередь с глобализацией, увеличением числа туристов, а также экономическими и политическими изменениями в жизни общества. Молодежь давно пришла к осознанию того, что иностранные языки являются приоритетными в сфере личной и профессиональной коммуникации человека, позволяя самоактуализироваться и реализовать творческий потенциал специалиста в любой сфере деятельности. Более того, востребованным на рынке труда является владение не одним, а несколькими иностранными языками. В результате наблюдается большой спрос на различные подготовительные курсы, возросло количество лингвистических школ, телепередач, мобильных

приложений, олимпиад.

Овладение информацией за предельно короткие сроки с минимальными затратами является ключевой тенденцией в развитии современного мира. На рынке образовательных услуг мы можем наблюдать широкий выбор лингвистических школ и центров, предлагающих методики, которые, согласно их авторам, позволяют максимально быстро овладеть иностранным языком, но среди такого многообразия становится крайне сложно отличить, какая именно методика подходит индивидуально каждому человеку.

В процессе развития глобального общения стремление к взаимопониманию различных культур и сотрудничеству между ними приобретают большое значение, что позволяет говорить о важности и необходимости межкультурного образования, освоения иноязычной коммуникативной компетентности, включающей следующие компетенции: лингвистическую, социологическую, стратегическую, межкультурную [8]. По этой причине в обучении иностранным языкам значительное внимание уделяется личностным качествам обучающихся, вопросам творческого потенциала, самоопределения человека в культуре и жизни, что позволяет повысить продуктивность учебной деятельности.

Следовательно, возникает необходимость совершенствования существующих программ обучения, поиска эффективных способов и стратегий изучения иностранных языков. С другой стороны, сложности преодоления культурного барьера продолжают препятствовать освоению языка в полной мере. Вместе с тем, отмечается недостаток учебных программ, учебно-методических комплексов, направленных на подготовку многоязычных специалистов в сферах коммуникаций, способных осуществлять проектную деятельность, обладающих навыками по нейтрализации и разрешению конфликтов в коммуникативном пространстве, выступающих в качестве посредников и консультантов в области межкультурного общения.

Таким образом, поиск оптимальных психолингвистических стратегий изучения иностранных языков остается актуальным и по сей день. Выявленные противоречия позволили определить проблему исследования: при каких психолого-педагогических условиях изучение иностранных языков будет наиболее эффективным, удовлетворяющим потребностям современного общества.

С целью определения и теоретического обоснования оптимальных психолингвистических стратегий изучения иностранных языков нами проанализирована научная литература по проблеме исследования и опыт полиглотов прошлого и современности.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что если процесс изучения иностранного языка реализуется с учетом выявленных в работе психолингвистических стратегий, то изучение иностранного языка будет более эффективным и обеспечит достижение обучающимися более продвинутого уровня владения языком.

Теоретической основой исследования являются труды К. Ломб, М. Эрарда, Д. Б. Никуличевой, посвященные изучению опыта полиглотов

прошлого и современности; работы Эрика В. Гуннемарка, отражающие аспекты изучения иностранных языков на основе исследований и личного практического опыта.

На базе информации, полученной в ходе обработки материала по опыту полиглотов, выделены несколько общепринятых принципов, которыми руководствовались большинство полиглотов. Проанализировав опыт полиглотов, можно наблюдать характерные *психологические качества*, которые они демонстрируют в своем *языковом поведении*:

- особый режим позитивной настройки на усвоение новой языковой информации;
- абсолютное принятие другого языка во всем его своеобразии;
- использование нового языкового материала в живом общении;
- творческое применение языкового материала;
- следование определенному типу восприятия информации при выборе метода заучивания [5, с. 288].

Лексическими стратегиями изучения иностранного языка являются следующие:

- контекстное заучивание учебного материала;
- «пропускание» через себя учебного материала, проявление живого интереса [4];
- использование игрового и аналитического подходов;
- использование мнемонических техник запоминания лексики на иностранном языке, такие как «метод мультфильма», метод создания словесных сетей, метод ассоциаций (левополушарные и правополушарные), метод ребусно-игровых ассоциаций, метод мультисенсорного ввода информации [5];
- принцип систематизации лексического словаря обучающегося: базовый словарный запас, минимальный словарный запас – «минимум», активный минимум, средний словарный запас – «меди-уровень», «макси-уровень» («минилекс», «медилекс», «минифраз») [9];
- дифференциация лексических стратегий на разных стадиях изучения языка [5].

Так, согласно Э. Гуннемарку, известному шведскому полиглоту, сначала полиглоты отбирают 400-500 максимально употребимых слов – «активный минимум». По наблюдению полиглота их список примерно универсален, и, зная его на одном языке, он легко определяет, какие слова отбирать для приоритетного изучения в каждом новом языке. Конечно, здесь речь идет об уровне А с «базовым словарным запасом», которого достаточно, чтобы покрыть примерно 90% всех словоупотреблений при повседневном общении [9].

Анализ опыта исследуемых в работе полиглотов позволяет сделать вывод о том, что большинство из них единодушны в отношении вышеотмеченных лексических принципов.

Самыми распространенными *грамматическими стратегиями* явля-

ются:

- подбор только *необходимой* грамматики на каждом из уровней изучения: осваивать ровно такой объем грамматической информации, сколько нужно для минимального письменного или устного общения (базовая грамматика, «мини-грамматика», «меди-грамматика», «макси-грамматика») [9];
- усвоение грамматических фактов «раз и набело»: как можно быстрее доводить их до полного автоматизма;
- «охота за моделями»: необходимо узнавать изучаемую модель в речи собеседника и как можно чаще использовать ее в собственной речи;
- психологический настрой – «это интересно» при встрече с любым ограничением модели или с грамматическим вариантом конструкции;
- использование схем, таблиц, интеллектуальных карт;
- игра с моделями «по методу трансформера»: многократное повторение базовой модели, каждый раз варьируя тот или иной из компонентов ее содержания;
- принцип $10 \times 10 \times 10$, согласно которому следует определить минимум десять базовых грамматических моделей в языке, отработать каждую из них за счет наполнения ее как минимум десятью разными лексическими вариантами, употребить каждую из десяти лексических вариантов конструкции в своей речи не менее десяти раз в различных, эмоционально окрашенных ситуациях [5].

Основные психолингвистические особенности изучения иностранных языков заключаются в учете сложностей, проявляющихся в процессе обучения, в реализации основных принципов иностранного языка (коммуникативный, когнитивный, личностный) и в применении индивидуальных стилей и стратегий. Процесс эффективного обучения иностранному языку будет соответствовать не только коммуникативным и когнитивным ожиданиям, а также удовлетворять потребности личности и современного общества в том случае, когда имеется возможность применять индивидуальные стратегии изучения, учитывая жизненные потребности и личные интересы. Межкультурное образование, способствующее формированию межкультурных компетенций и отражающее потребности нынешнего образования, открывает широкие возможности для подготовки современных многоязычных специалистов в условиях глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1985. 160 с.
2. *Ломб, Като* Как я изучаю языки. Заметки полиглота. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 240 с.
3. *Эрард, Майкл* Феномен полиглотов. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2012. 384 с.
4. *Никуличева Д. Б.* Говорим, читаем, пишем. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов. Москва : Флинта, Наука, 2017. 288 с.
5. *Никуличева Д. Б.* Как найти свой путь к иностранным языкам. Лингвистиче-

ские и психологические стратегии полиглотов. Москва : Флинта, Наука, 2014. 304 с.

6. Старкова Д. А., Польшина Т. В. Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку // Педагогическое образование в России. - 2012.

7. Утехина, А. Н. Межкультурная дидактика : монография ; под ред. Т. И. Зелениной. М. : ФЛИНТА, 2012. 280 с.

8. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования от 7 августа 2014* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168853/

9. Гуннемарк, Эрик В. Искусство изучать языки. СПб. : Тесса, 2002. 208 с.

Лукьянова Е. Н., Семенова Е. С.

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетенции школьников на уроках английского языка, увеличению объёма знаний о социокультурной специфике стран изучаемого языка, совершенствованию умения строить своё языковое и неязыковое поведение адекватно этой специфике. Целесообразно развивать эти умения в рамках внедрения национально-регионального компонента. В статье прилагаются рекомендации по применению национально-регионального компонента в процессе обучения школьников на уроках английского языка.

Ключевые слова: национально-региональный компонент, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, аутентичные тексты, национально-культурные особенности.

Проблема преподавания иностранного языка в школе в настоящее время актуальна. Сегодня целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, которое включает в себя как языковую, речевую, так и социокультурную компетенцию. Социокультурная компетенция играет одну из важнейших ролей в современном образовании. Данный вид компетенции подразумевает изучение истории, традиций, культуры страны изучаемого языка. На занятиях английского языка изучается литература, пословицы, языковые особенности, этикет разных стран.

Е. Н. Соловова отмечает, что «социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности и предполагает усвоение учащимися социального опыта, традиций (не только страны изучаемого языка, но и своих родных), их учет в процессе взаимодействия, а также преодоление страха и недоверия по отношению к дру-

гим культурам. Социокультурная компетенция тесно связана с процессом обучения самому языку (то есть с формированием лингвистической компетенции)» [5, с. 8–9].

Смысл преподавания иностранного языка склонился к введению учеников в мир родной и иноязычной культур, развитию мышления детей средствами языка. Речь идёт не только об усвоении иной культуры, но и об осмысленном понимании менталитета родного народа, что считается чрезвычайно важным в процессе становления личности, формирования мировоззрения в культурном развитии детей, расширении их кругозора [1].

Мы согласны с Э. В. Поманисочка, что при обучении иностранному языку нужно обращать внимание обучающихся не только на красоты и достопримечательности других государств, но и на их проблемы, на положительные и отрицательные реалии повседневной жизни, которые в условиях глобализации одинаковы для этих стран и России. Полезно также использовать материалы регионального содержания, которые помогают рассуждать о реалиях своей страны и региона на иностранном языке, сравнивать их с реалиями других стран, находя в них сходство и различие [3].

Таким образом, мы говорим о формировании социокультурной компетенции, то есть знаний учащимися национально-культурных особенностей стран изучаемого языка, умений осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовности и способности жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире [4].

Важным фактором формирования социокультурной компетенции является применение новых технологий обучения. Остановимся подробнее на основных методах и приемах.

Одним из возможных направлений повышения эффективности учебного процесса, и развития в нём личности, может быть реализация национально-регионального компонента в ходе поурочно- и внеклассно- проектной деятельности при обучении английскому языку.

Проектную методику считают очень продуктивной, так как она создает уникальную возможность для личностного роста учащихся, ориентирует их на раскрытие творческого потенциала и развитие познавательных интересов. Проектная методика – это личностно-ориентированный вид деятельности, который обеспечивает условия самопознания, самовыражения и самоутверждения [2].

Тематика проектных работ может иметь социокультурное и культуроведческое звучание в аспекте контрастно-сопоставительного характера. Учащиеся с удовольствием занимаются проектной деятельностью. Презентация проектов зависит от выбора и интересов учащихся и может быть в виде газетной статьи, репортажа, экскурсии на английском языке, плаката, видеоролика и так далее.

В качестве примера можно привести краткое описание проекта: “Welcome to Chuvashia!” Его целью является изучение региона и существующих здесь достопримечательностей культуры и традиций. Работа над проектом предполагает несколько этапов.

Первый этап – это представление проекта в целом. Учащиеся ориентированы на сбор необходимой информации по нескольким направлениям:

- география родного края;
- достопримечательности;
- традиции и быт чувашского народа;
- республика Чувашия;
- культурная жизнь Чувашии.

После того как учащиеся составляют план, они начинают самостоятельную работу в группах. Они собирают материал на родном языке. Затем материал обсуждается в группах, и ученики приступают к написанию английского варианта. На этом этапе учитель выступает в роли консультанта. В ходе самостоятельной работы учащиеся предоставляют отчет о том, какие задания они выполняли, с какими словами и выражениями познакомились, как научились их употреблять.

На следующем этапе школьникам предлагается рассказать о результатах своих поисков. Учитель оценивает содержание, грамматическую и лексическую правильность выполнения задания.

Таким образом, проектная работа дает учащимся возможность больше узнавать о своей малой родине, активнее вникать в процесс общения на английском языке.

Технология обучения в сотрудничестве помогает создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. Продуктивен метод сравнения, позволяющий сопоставить факт родной культуры и культуры изучаемого языка, а также провести параллель сравнения традиций, обычаев, манер, праздников и достижений [3]. Сопоставление и оценивание, как правило, происходит в ситуациях речевого общения. На основе краеведческого материала можно моделировать вполне реальные коммуникативные ситуации: беседа о родной стране, о ее столице, о родном городе с гостем из-за рубежа, проведение экскурсии для гостей на английском языке и т.п. Учащиеся не только с азартом ведут диалог о родном крае, но и легко преодолевают «языковой барьер».

Для развития и формирования социокультурной направленности, как составляющей коммуникативной компетенции, наиболее эффективными считаются уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ: путешествие, экскурсия, защита туристических проектов, урок-(ролевая) игра, урок-конкурс, урок-викторина и другие.

Материалом для обучения аудированию служат аутентичные тексты – аудио- и видеотексты. Наиболее интересным вариантом такого метода является просмотр ролика «Chuvash Republic». Учащиеся не только совершенствуют умение воспринимать информацию на иностранном языке, но и лучше познают свою малую Родину. Данный вид работы характерен для старшеклассников. Варианты заданий после просмотра могут быть: рассказать о географическом положении республики Чувашии, составить рас-

сказ о достопримечательностях региона и т.д.

Использование на уроках ролевых игр также способствует развитию социокультурной и коммуникативной компетенций.

В качестве примера можно привести ролевою игру «Литература Чувашской Республики».

Цель данной игры является развитие навыков общения друг с другом в пределах изучения материала «Литература и писатели Чувашии».

Ситуация общения: специалисты в области литературы и слушатели собрались для проведения ток-шоу. Учащиеся объединяются в группы и получают ролевые карточки с заданиями:

Группа 1. «Вы – журналисты. Сделайте обзор основных моментов литературного развития в Республике Чувашии»

Группа 2. «Вы – знатоки чувашских писателей. Сообщите интересные факты из их жизни. Расскажите о П. П. Хузангай».

Группа 3. «Вы – слушатели. Задайте уточняющие, интересующие вас вопросы, на основе прослушанной информации» (используйте выражения просьбы: Could you...? Would you...? Do you mind...? Would you be so kind as to ...?)

Таким образом, реализация национально-регионального компонента на уроках английского языка становится не только средством формирования социокультурной компетенции, но и имеет также большое воспитательное значение. А также овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культуры, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также умение представлять свою страну, свой регион.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белякова Е. Г., Захарова И. Г.* Социокультурное информационное пространство в контексте проблемы формирования личности // Вестник ТюмГУ. Серия «Педагогика. Психология. Философия». 2010. № 5. С. 11–17.

2. *Милосердова Е. В.* Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной компетенции // Иностранные языки в школе. 2004. №3. С. 80–84.

3. *Поманисочка Э. В.* Страноведческий компонент в курсе второго иностранного языка на переводческом отделении // Актуальные вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики в когнитивном аспекте : сб. науч. ст. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. С. 153–156.

4. *Самкова Л. Н.* Национально-региональный компонент как средство формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка // Интернет и образование. 2011. № 32.

5. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк. : Амскорт Интернэшнл, 1991. 311 с.

6. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. М. : Просвещение, 2003. С. 8–9.

ТЕКСТОВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ АРМЕНИИ

*Ширакский государственный университет
им. М. Налбандяна, г. Гюмри, Армения*

Аннотация. В статье рассматриваются нетрадиционные подходы к обучению русскому языку как неродному на текстовой основе в малокомплектной школе, обосновываются и иллюстрируются примерами положительные стороны такого обучения.

Ключевые слова: концепция образования, инновационные методы обучения, современный урок, работа с учебным текстом, иллюстративные материалы.

Annotation. This article discusses innovative approaches to the teaching of the Russian language as a foster to the textual basis in the rural school, justified and illustrates examples of the positive aspects of such training.

Keywords: philosophy of education, innovative teaching methods, modern lesson, working with educational text, illustrative materials.

Коммуникативная направленность в преподавании русского языка как неродного в Республике Армения состоит в том, что на передний план выдвигаются и практическое владение языком, и речевая направленность речевого учебного процесса с его максимальной приближенностью к условиям естественного общения, и приобретение профессиональных знаний и умений именно на русском языке. Модернизация современного образования предполагает компетентностный подход как «одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования» [5, с. 14]. Жизненно важным направлением образовательной политики Республики Армения является воспитание у школьников понимания важности и необходимости изучения иностранных языков, в частности, русского языка, что является необходимым условием самосохранения и развития нации, выхода республики на передовые позиции научно-технического прогресса, особенно в сфере высоких технологий, вхождения в международное экономическое и образовательное пространство [8].

Но нельзя не отметить, что наблюдаются изменения не только в приоритетах учебно-воспитательного процесса, но и в самом контингенте учащихся. Привычной стала уже ситуация, когда в классе находится несколько детей из разных классов с разным уровнем владения русским языком. Малокомплектная школа имеет свои проблемы и естественные трудности, что влечет за собой проблемы, связанные с изменением форм обучения, с выбором методов работы. Малое количество учащихся, с одной стороны, позволяет оптимально использовать все имеющиеся у учителя в арсенале средства, но, с другой стороны, становится тормозом в продви-

жении вперед, если в классе присутствуют разновозрастные учащиеся. Но при этом предъявляют одинаковые требования к знаниям, умениям, навыкам учащихся всех типов школ. Совместное проведение занятий с несколькими классами создает трудности и в учебно-воспитательной работе. «Без самостоятельной работы в малокомплектных школах нельзя выработать никаких умений и навыков. Вместе с тем каждая самостоятельная работа служит показателем того, насколько ученик усвоил изучаемый материал, в чем он затрудняется, на что учителю следует обратить особое внимание в дальнейшем. Не имея возможности проводить индивидуальный опрос, учитель судит об успеваемости ученика по результатам самостоятельной работы, по ответам при фронтальном опросе» [7, с. 62].

Специфика учебного процесса в малокомплектной школе такова, что повышается роль самостоятельной работы, которая становится решающим фактором эффективности и результативности всего процесса обучения, и при таком обучении незаменимым помощником в обучении становится учебный текст. Согласно последним требованиям, процесс обучения должен быть основан на текстовом подходе: «Практически весь процесс обучения представлен в текстовом виде, будь то монолог учителя (устный текст) или же тексты в учебниках (письменный текст)» [6, с. 3]. Содержание урока русского языка направлено на реализацию языковой, речевой, правописной компетенций, поэтому большое место на уроке мы отводим работе над речевыми и грамматическими ошибками, текстовому анализу, составлению собственного высказывания по теме, так как считем, что «задания на основе текста – один из основных видов упражнений по формированию коммуникативной компетенции» [8, с. 6]. В деятельности практикующего учителя русского языка (причем, в сельской местности) эта тема актуальна. Предлагая пути выхода из этой ситуации, каждый учитель может внести свой небольшой вклад в решение проблемы. Опытные преподаватели находят выход в такой комплектации классов, при которой возможным становится организация групповой работы со старшими, а в это время у учителя высвобождается время на более тщательную работу с младшими. Содержание самостоятельной работы учащихся обеих групп выражается в постепенном наращивании трудностей.

Актуальность темы исследования обусловлена еще и введением в практику аттестации выпускников в форме Единого государственного экзамена по русскому языку. В работе учителя русского языка в сельской школе, где иностранный (английский или немецкий) представлен в недостаточной степени, и выпускники, в большинстве своём, выбирают в качестве экзаменационного **русский язык как иностранный**, возникла проблема: противоречие между общим снижением уровня культуры речи учащихся и высоким требованием общества, заявленным в Госстандарте, – развитие языковой личности, способной анализировать информацию, содержащуюся в тексте, создавать собственное речевое высказывание и применять результаты на практике [8, с. 7–9]. Учитель вынужден прибегать к таким формам деятельности, как постоянный подбор текстового материа-

ла, разработка заданий к текстам, при этом нужно всегда помнить о том, чтобы соблюдать учебный план, а в 12 классе – еще и подготовить учащихся к выпускному экзамену по русскому языку. Конкретные ежедневные проблемы, заставили учителей школ искать выходы, чтобы преодолеть противоречия, ведь «формирование речевых умений приобретает особую значимость в процессе обучения русскому языку, а значит, внимание должно уделяться анализу текстов; целенаправленному развитию монологической речи учащихся; формированию умений рассуждать на предложенную тему, приводя тезисы, аргументы и делая вывод, должен идти целенаправленный процесс обучения комментированию текстов, созданию собственных текстов» [8, с. 11].

Правда, учебники русского языка последнего поколения для старшей школы насыщены большим текстовым материалом, программы и примерное поурочное планирование, которое предлагается со стороны Министерства Образования во многом облегчают труд учителя. Но не могу не отметить, что в выпускном классе, когда необходимо повторить (а иногда и заново пройти) весь учебный материал и подготовить выпускника к тесту ЕГЭ, а в классе при этом могут присутствовать ученики младших классов, рутинная работа с учебником делает учебный процесс нервным и напряженным: с одной стороны, нужно уложиться в рамки поурочного плана и выполнить все административные требования, с другой стороны, родители выпускников и сами учащиеся настаивают на системном повторении материала плановой подготовке к ЕГЭ. Поэтому к каждому уроку мы стараемся подбирать такой текстовый материал, который позволял бы создавать атмосферу любви к русскому языку и осознания необходимости изучаемого текста (мотив).

Новизна нашего исследования состоит в том, что впервые системно предлагается личный опыт подбора текстового материала для работы в старших классах (9-12) и система заданий к ним; описываются эти виды работ с точки зрения различных инновационных методов. Мы хотим подтвердить тезис о том, что текстовый подход к обучению в старших классах малокомплектной школы возможен и эффективен, он может служить базой для повторения всего курса русского языка и подготовке к выпускному экзамену, особенно во втором полугодии 12-го класса, и при этом быть прекрасным дидактическим материалом для учащихся 9-11-х классов. Нами охарактеризованы теоретико-методологические подходы к проблеме текстового подхода изучения русского языка в армянской школе; теоретически обоснована и на личном опыте работы проверена эффективность использования текста с целью осуществления личностно ориентированного подхода при обучении русскому языку в армянской школе; создана методика реализации изложенных теоретических положений: уточнена система понятий, подобраны тексты и задания к ним, которые дополняют существующую систему упражнений в учебниках; разработаны уроки; подобраны тексты для второго полугодия 12 класса; на примере собственной педагогической деятельности доказана эффективность разработанной авторской

методики работы с текстом, которая позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность всех старшеклассников. Базой исследования являются 9-12 классы школы №1 села Туфашен Ширакской области РА.

Коммуникативный подход к тексту определяет приёмы работы с ним. Упражнения, составленные нами на основе текста, применяются в 9-12 классах и дают хороший результат. Сформулированы методические рекомендации по актуализации каждого учебного текста, которые могут использоваться в гуманитарных и естественных направлениях обучения. В настоящее время в школах Армении русский язык предстаёт в глазах обучающихся как интересный, но и трудный предмет. К сожалению, заметно упала грамотность обучающихся, снизилась общая речевая культура выпускников средней школы, которые при столкновении с ответственной коммуникацией обнаруживают речевую беспомощность и неспособность точно и чётко формулировать свои мысли как в устной, так и в письменной речи» [4, с. 34–37]. Для того чтобы ученики могли общаться по теме текста на уроке, необходимо, чтобы развитие навыка речевого общения происходило на основе текстовой деятельности. Текстовая деятельность – внутренняя мыслительная деятельность, сопровождаемая соответствующим результатом и внешняя – материально-практическая (выступающая, в частности, в виде действий чтения или слушания, написания или говорения) [3]. Под текстовой деятельностью понимается система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их [2, с. 120].

Как использовать текст в качестве дидактической единицы, чтобы достичь органического единства в изучении языка как системы и развития коммуникативных умений учащихся? В 10-12 классах на уроках обобщения и повторения учащиеся под нашим руководством начинают составлять таблицы по каждому изученному тексту. Такая работа позволяет систематизировать весь теоретический материал. В «Папке-портфолио», которую ученики начинают вести в 9 классе, уже собран материал по всем частям речи (основные правила, таблицы склонения и спряжения). В 12 классе мы лишь «пропускаем» любой программный текст через эту «папку», но при этом дополняем сам материал портфолио новыми материалами. В эту «папку» мы записываем не только определения понятий, но и план анализа текста, и отдельные теоретические сведения об орфографических правилах, языковых средствах связи предложений в тексте, художественно-образительных средствах (проводим анализ лексики – выписываем синонимы, антонимы, метафоры, сравнения, слова в прямом и переносном значении, фразеологизмы). Эффективность работы над текстом зависит от правильного выбора методов и приемов презентации учебного материала и уровня подготовленности самого класса. Приведем некоторые примеры уроков:

Тексты «**ПЕРВАЯ УЧИТЕЛЬНИЦА**» В. Каверина и «**В ДОБРЫЙ ЧАС**» А. Алексина стр. 18-21 учебника для 12 класса [1, с. 1–192].

Согласно учебному плану, данные тексты преследуют цель повторе-

ния раздела фонетики и лексики. На данных текстах, используя метод **«Шесть шляп мышления»**, повторяю и закрепляю дополнительно темы: способы образования слов, собственные и нарицательные существительные, типы склонения, знаки препинания при однородных членах, знаки препинания при прямой речи. Класс делю на группы в зависимости от цвета шляпы: **белые** будут фокусировать внимание на сборе информации, думать над тем, как добыть недостающую, дополнительную информацию; **красные** будут формулировать все правила, пользуясь материалами «Папки-портфолио»; **жёлтые** будут только позитивно оценивать работу одноклассников, но аргументируя каждое их высказывание и действие; **чёрные** будут критиковать деятельность группы, приводя объективные доводы; **зелёные** – шляпы творчества и креативности, будут искать альтернативы и вносить изменения. **Синяя** шляпа – шестая шляпа мышления предназначена для управления процессом реализации идеи и работы над решением задач, для подведения итогов и обсуждения пользы урока.

Задания к тексту:

1. Найти и выписать из текста слова-существительные, которые образованы а) приставочным способом; б) приставочно-суффиксальным способом; в) суффиксальным способом; г) другим способом.
2. Выписать слова, в которых а) все согласные мягкие (твёрдые); б) гласные – мягкие (твёрдые); в) звуков больше, чем букв; г) букв больше, чем звуков.
3. Найти предложения с однородными членами и составить их схемы.
4. Подумайте и ответьте, почему некоторые слова текста взяты в кавычки. Запишите ответ своей Папке. Дополните его примерами из текста.
5. Найдите собственные и нарицательные слова в тексте.
6. Прделайте подобную работу на тексте **«В ДОБРЫЙ ЧАС»** стр. 18-21. Вместо существительного проанализируйте прилагательное (глагол).
7. Придумайте по 1 заданию на любую тему, которую бы вы хотели сами встретить в тестах ЕГЭ на основании этих двух текстов.

После выполнения задания предлагаю учащимся дома на материале текстов **«О деликатности»** (стр. 18) и **«Словари»** (стр. 19) составить **«Словарный диктант для друга»** из 20 слов, набрав на карточке слова так, чтобы были пропущенные буквы.

Методом **«Кластер»** изучаем текст **«ЛАВАШ СТАРШЕ ХЕОП-СА...»** стр. 74-79. Предварительно дети уже прочитали текст дома и выполнили некоторую работу, согласно Памятке. В Папке-Портфолио мы имеем памятку для учащихся по работе с текстом, которой они пользуются при работе с текстами дома: 1. Прочитай текст. 2. Проанализируй, что является главным «Действующим лицом» в тексте: что именно описывается – объект или процесс. 3. Выпишите в первый столбец слова, характеризующие главного героя (героев) текста. 4. Выпишите во второй столбец слова, характеризующие поступки героя. 5. Выпишите в третий столбец слова, словосочетание или 1-2 предложения, раскрывающие главную идею текста. 6. Запишите в четвёртом столбце ваши мысли о прочитанном тексте.

В центре классной доски (дети сразу выполняют работу на листе в Папке-портфолио) записываем ключевое слово (предложение). Далее предлагаем учащимся высказывать слова или словосочетания, которые, на их взгляд, связаны с данной темой. По мере поступления идей записываем их на доске. Затем устанавливаем совместно подходящие связи между понятиями и идеями. К этому тексту использую метод «Зигзаг», так как он развивает у школьников умения анализировать текст совместно с другими людьми; вести исследовательскую работу в группе; доступно передавать информацию. Необходимо разбить текст на смысловые отрывки для взаимообучения. Количество отрывков должно совпадать с количеством членов групп. Этот же текст можно пройти и методом «Ассоциации».

Тема: Текст «ЛАВАШ СТАРШЕ ХЕОПСА...» стр. 74-79. Урок с элементами технологии критического мышления.

Цель урока: формирование представлений у учащихся образа «лаваша» как одного из важнейших символов Армении посредством активизации «старых» (имеющихся) и усвоения «новых» знаний; подвести учащихся к пониманию гордости за свою нацию. **Оборудование:** иллюстративные материалы с изображением «тонира», муки, теста, застолья. Фотографии родственников в момент выпекания лаваша.

I. Организационный момент. Вводное слово учителя.

II. Изучение нового материала с использованием элементов технологии критического мышления.

1. Стадия вызова. Задачи учителя: активизировать учащихся, мотивировать их для дальнейшей работы. На этой стадии применяю методы «корзины идей», кластера, «мозгового штурма», т. е. использую те приемы, которые позволяют вовлечь в урок всех учащихся.

На первом этапе на доске написано слово *ЛАВАШ*. Вопрос: какие ассоциации возникают у вас, когда вы произносите это слово? Все ответы ребята фиксируются на доске. (Обычно ребята отлично справляются с этим заданием, так как во-первых, слово «лаваш» — обиходное, родное, а во-вторых, слово более чем знакомо, часто встречается в жизни, служит синонимом слова «хлеб»). С этим словом у школьников возникают следующие ассоциации: дом, мама, достаток, сытость, обед, село, покой, мир, семья, Родина, стол, друзья и др. **На втором этапе** предлагается написать рассказ из 3-4 предложений, используя слова, записанные на доске. Читаем предложения. **На третьем этапе** стадии вызова задаю вопрос: достаточно ли нам этих знаний о лаваше? И в данном конкретном случае ребята обычно отвечают «да». Поэтому, чтоб побудить учащихся к дальнейшей работе, поясняю, что понятие «лаваш» намного сложнее и глубже, чем мы только что представили. И в доказательство рассказываю притчи, легенды, истории о лаваше, если есть возможность — показать фильм, но так как мои ученики живут в сельской местности, им очень хорошо знаком этот труд, а многие девочки сами уже помогают мамам и бабушкам. Дети бурно дополняют своими историями.

2. Стадия осмысления. Осуществляется работа с текстом учебника (мар-

кировка текста) и делаются записи в тетради. В тетради оформляется таблица. Она есть на доске, в ней выписываются маркировочные знаки.

То, что совпало с моими представлениями	Новое содержание	Не понятно, вызывает сомнение	Хочу узнать
V	+	?	!

Далее идет работа с текстом учебника, которая, однако, не дублирует уже проведенную дома работу. Ребята сначала маркируют текст, а затем заполняют 1 и 2 колонки Таблицы. Зачитываем слова со знаком «+». Учитель выписывает эти слова рядом с теми, которые ребята назвали в начале урока.

3. Стадия рефлексии. Сравниваем то, что знали и что нового узнали. Анализируем и делаем выводы.

III. Итогом урока может стать совместное составление синквейна:

Лаваш

Свежий, вкусный

Пахнет, насыщает, долго хранится

Мама, бабушка, очаг, семья

Родной дом, защитник, брат

Родина

Таким образом, современный урок – это грамотное последовательное отражение педагогической системы учителя. Главное условие успешного обучения – способность учителя постоянно совершенствовать современный урок, находить новые подходы, приемы обучения учащихся, позволяющие повышать познавательный интерес к изучаемому предмету, повышать качество знаний учащихся. Проведение учебных занятий с элементами деятельностного подхода, на наш взгляд, обеспечивает включенность каждого ученика в учебный процесс на уровне индивидуального мышления, действия, рефлексии, коммуникации.

Именно в малокомплектной школе при всех трудностях и проблемах обучения есть все возможности для осуществления личностно ориентированного подхода, который является ведущим в современной педагогике, и качественного прохождения программного материала. Перечисленные приемы организации работы с текстом позволяют осуществлять обучение в деятельности и придают ему коммуникативную направленность. Перспективы дальнейшей работы мы видим в постоянной работе над пополнением дидактического материала с целью углубления знаний старшеклассников с точки зрения расширения и обогащения их активного словаря, разнообразия грамматических конструкций, к чему должна привести, по нашему мнению, систематическая работа с учебным текстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбуртян Н. А., Грдзелян Р. Р., Манучарян И. К., Мелик-Оганджян И. М., Читчян А. А. «Русский язык. 12 класс». Учебник для старшей школы. Ереван, МАН-МАР, 2011. 192 с.

2. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности. Томск, 2002. 64 с.

3. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология : учеб. пособие для фак. журналистики и филолог, фак. ун-тов / Под ред. проф. А. А. Леонтьева. М. : Высш. школа, 1980. 224 с.
4. Есаджанян Б. Н., Шейранян С. З. Текст цель или средство? // Русский язык в СНГ. 1992. №10/11/12. С. 34–37.
5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования : учеб. пособие. М. : МПСИ, 2005. 216 с.
6. Золотова Г. А., Осипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М. : Наука, 2004. 544 с.
7. Прокопович И. В. Об учебниках по русскому языку для учащихся малокомплектной школы // Проблемы школьного учебника. М., 1974. С. 62–64.
8. Стандарт и программа по русскому языку для старшей школы РА // Таткало Н., Рафаэлян Н. Ереван, 2009. 278 с.

Нечипоренко Н. В.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Нижегородская академия МВД России, г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье выделяются основные аспекты формирования социокультурной компетенции обучающихся. Автор определяет понятие социокультурной компетенции, выделяет три основных компонента данного явления. Статья подробно описывает содержание каждого из указанных компонентов и необходимые средства, применяемые педагогом в процессе обучения с целью их формирования. Автор также акцентирует внимание читателя на актуальности применения интерактивных методик, считая наиболее интересными и перспективными метод проектов и кейс-технологию. В статье даются примеры проектов, выполненные курсантами Нижегородской Академии МВД России.

Ключевые слова: знания, компонент, коммуникация, метод, проект, кейс-технология.

На занятиях по иностранному языку студенты имеют возможность знакомиться с особенностями культуры изучаемого языка, получают разнообразие сведения об истории, экономике, литературе, образе жизни и традициях представителей иноязычной культуры. В результате обучаемые учатся оперировать нужными языковыми и фоновыми знаниями, адаптируя при этом свое поведение к поведению носителя языка. Данное умение позволяет говорить о сформированной «социокультурной компетенции» [1, с. 252].

Социокультурная компетенция – это сложное многогранное понятие, в рамках которого следует выделить три основных компонента: лингвострановедческий, социолингвистический и социокультурный.

Под лингвострановедческим компонентом понимаются языковые

знания, а именно набор морфологических и синтаксических особенностей изучаемого языка, который будет необходимым и достаточным для понимания иностранцев и общения с ними. *Социолингвистический компонент* реализуется в процессе общения с партнером. Он зависит от того, кто является вашим собеседником, от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации.

Социокультурный компонент подразумевает выбор соответствующего стиля общения, способность дать адекватное для иностранца пояснение явлений иноязычной культуры, преодолеть и разрешить социокультурные конфликты, если таковые возникают в процессе коммуникации.

На занятиях по иностранному языку обучаемые получают возможность не только познакомиться с особенностями культуры страны изучаемого языка, но и провести сравнение между национальной и иноязычной культурой. Для этого уроки иностранного языка обязательно должны содержать лингвострановедческий компонент, позволяющий сообщать информацию о стране изучаемого языка в процессе обучения. Такой компонент определяет особое отношение к иностранному языку. Он учит относиться к языку, как к зеркалу, в котором отражаются жизнь страны и ее представители, география, климат, история и традиции, быт и творчество, привычки и особенности национального характера. Результатом лингвострановедческого чтения является способность студентов включать в контекст реалии иностранного языка, сопоставлять иноязычные лингвострановедческие единицы с родным языком и культурой, учитывать культурные и социальные особенности партнера. Лингвострановедческое чтение предполагает не только полное понимание прочитанного, но и его дальнейшее критическое осмысление, основанное на выделении и анализе лингвострановедческих единиц.

Данный вид чтения возможно использовать на всех этапах обучения в процессе знакомства с культурой страны изучаемого языка. Однако, благодаря высокому уровню психолого-социальной зрелости личности обучающихся, наиболее результативным лингвострановедческое чтение может быть на старших этапах обучения. В рамках данного вида чтения рекомендуется использовать статьи из газет и журналов, Интернет-статьи, аудиозаписи новостей, видеоролики с субтитрами.

Каждое слово и словосочетание, их использование в предложениях и текстах имеет свою национально-историческую ценность, поэтому лингвострановедение дает возможность:

- 1) познакомиться с историей страны изучаемого языка;
- 2) расширить культурный кругозор;
- 3) понять образ мышления другого народа;
- 4) раскрыть содержание лингвострановедческих единиц;
- 5) повысить мотивацию студентов в изучении иностранных языков;
- 6) расширить способы работы с печатным материалом.

Социолингвистический компонент, как составляющая социокультурной компетенции, подразумевает необходимость знакомить студентов с

национальной культурой представителей стран изучаемого языка, особенностями их характера и поведения.

С этой целью рекомендуется использовать интерактивные методы обучения, к которым можно отнести *метод проектов* и *кейс-метод*.

Метод проектов [2, с. 40] имеет особое значение, так как позволяет отказаться от простого заучивания и воспроизведения материала и вызвать активную мыслительную и творческую деятельность обучающихся. В результате выполнения проекта будет создан продукт, имеющий значимость для других людей. Преподаватель выступит в роли координатора и консультанта в деятельности обучающегося, студенты получают возможность проявить изобретательность и инициативу, что, несомненно, будет служить стимулом к мотивации в изучении иностранного языка.

Работать над проектом всегда интересно, при этом можно объединиться в пары или группы, что позволит сочетать различные виды познавательной деятельности. Начинать работу над проектом лучше всего с выбора материала. Информация обязательно должна вызывать интерес у студентов, иметь практическую и познавательную значимость.

В Академии МВД России Нижнего Новгорода курсанты второго года обучения очного отделения изучают тему «Судебная система США». В данном аспекте обучающимся было предложено выполнить проект на тему «Верховный Суд России и Верховный Суд Америки». Курсанты с большим энтузиазмом подошли к выполнению данного вида деятельности, подготовив презентации с использованием видеоматериалов из интервью Верховного Судьи США Джона Робертса Гловера и Верховного Судьи России Вячеславом Лебедевым.

При работе над проектом «Полиция в США» курсанты уделили особое внимание проблеме превышения полномочий и неправомерного использования оружия американскими полицейскими.

Применение на занятиях по иностранному языку *метода кейсов* [3, с. 343] требует очень высокой методической подготовки преподавателя. Он должен уметь решать различные методические задачи занятия, учитывая психологические и педагогические закономерности учебного процесса, а также психолого-возрастные особенности курсантов.

Метод кейсов обеспечивает:

- 1) неразрывную связь теории и практики;
- 2) проблемно-деятельностный характер обучения;
- 3) возможность применения знаний в нестандартных ситуациях;
- 4) проверку подготовленности к профессиональной деятельности;
- 5) экспертную оценку среди профессионалов.

Поэтому данная методика является особенно актуальной и эффективной, так как содержит в себе необходимые элементы для совершенствования подготовки будущего специалиста органов внутренних дел.

Для того, чтобы включить в образовательный процесс *социокультурный компонент*, необходимо дать знания по основным темам национальной культуры изучаемого языка: по истории, географии, политико-

общественным отношениям, образованию. Для этого существуют различные приемы и методы: работа с текстом лингвострановедческого содержания, с фото и иллюстрациями, географическими картами, со знаками и символами национальной культуры.

Изучая английские пословицы, например, можно сравнить, как одна и та же мысль передается в родном и иностранном языках. При этом следует обязательно обратить внимание на то, что народная мудрость, выраженная в пословицах, интернациональна. Мы говорим по-русски: «Красив тот, кто красиво поступает», и по-английски: «Handsome is handsome does». Также всем хорошо знакома русская поговорка: «Знания – сила», у нее есть английский эквивалент: «Knowledge is power».

Для обеспечения социокультурного компонента на занятиях по иностранному языку следует знакомиться с произведениями художественной литературы англоговорящих стран, а также изучать речевой этикет.

Формирование социокультурной компетенции у студентов несомненно служит воспитанию интернационалистов и патриотов своей страны. Данная компетенция демонстрирует тот факт, что человек знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции и язык других стран и народов. Следовательно, он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт. В таком случае ни о какой враждебности, конкуренции или превосходстве не может быть и речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ольгинская И. Г., Нечипоренко Н. В.* К вопросу о формировании иноязычной составляющей в рамках общекультурных компетенций // Инновационные технологии в образовательной деятельности : Материалы Всероссийской научно-методической конференции, г. Н. Новгород, 4 февраля 2015 г. / Нижегородский гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева. Н. Новгород, 2015. С. 251–257.

2. *Нечипоренко Н. В.* Использование метода проектов на занятиях по иностранному языку // Общие вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. С. 39–44.

3. *Нечипоренко Н. В.* Использование кейс-технологии на занятиях по иностранному языку в процессе подготовки специалистов органов внутренних дел // Юридическая наука и практика : Вестник Нижегородской академии МВД России. 2016. № 4 (36) С. 342–344.

Оспанова А. К., Турдыгулова Г. Д.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан*

Аннотация. В данной статье рассматривается основная цель развития иноязычного образования, как показателя способности специалиста

эффективно участвовать в общении на межкультурном уровне; формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Термин «иноязычная коммуникативная компетенция» отражает как знание самого иностранного языка, так и способность, и готовность к межкультурной коммуникации на нем. Компонентами иноязычной коммуникативной компетенции являются компоненты межкультурной коммуникативной компетенции: лингвистическая, дискурсивная, социолингвистическая, стратегическая, социальная, социокультурная и межкультурная компетенции.

Ключевые слова: компетенция, иноязычное образование, коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, межкультурная среда, знаниецентричная модель.

Современная парадигма образования предполагает философское переосмысление задач всей системы образования: как общего среднего, так и профессионального. Как справедливо отмечает Е. Н. Соловова, без этого любые реформы и инновации заведомо бессистемны, локальны и фрагментарны [1]. Можно с уверенностью говорить о том, что новые тенденции в определении роли и характера развития системы образования носят глобальный характер и совпадают на уровне не только европейского, но и всего мирового сообщества. В рамках традиционной системы образования характерна «знаниецентричная» модель образования, которая перестала соответствовать реальным потребностям современного развития общества и личности. Сутью данной модели является передача молодому поколению культурного наследия человеческой цивилизации: многообразия знаний, умений и навыков, способствующих как индивидуальному развитию личности, так и сохранению социального порядка. Однако возникает необходимость не только в передаче знаний, формировании умений и навыков, но и способности использовать их в различных сферах деятельности. В области обучения иностранным языкам уже в 60-е годы акцент был сделан на развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи. Компоненты образованности как компетенции впервые были представлены и зафиксированы участниками симпозиума в Берне, который проходил в рамках проекта «Среднее образование для Европы» 27-30 марта 1996 г. при участии представителей всех европейских стран [2].

Так, согласно рекомендациям Совета Европы, к общеевропейским компетенциям владения иностранным языком относится коммуникативная компетенция, которая является одной из основных и стержневых компетенций. Осуществляемая в настоящее время комплексная модернизация иноязычного образования в соответствии с «Концепцией развития иноязычного образования Республики Казахстан» [3] обусловила ориентацию системы иноязычного образования республики на антропоцентрический подход, согласно которому в качестве цели иноязычного образования выдвигается формирование личности, как субъекта иноязычной коммуникации, то есть личности, способной и готовой к межкультурному иноязычному общению. Ключевой характеристикой такой личности является ино-

язычная коммуникативная компетенция.

Следует заметить, что термин «компетенция» появился в отечественной науке в исследованиях по профессиональной педагогике и психологии в связи с рассмотрением вопросов профессиональной деятельности и профессионального становления личности. Поскольку наше исследование касается проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка, остановимся подробнее на характеристике понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». Основной целью современного иноязычного образования является формирование иноязычной компетентной личности. В связи с этим становится актуальным всестороннее изучение и уточнение понятия иноязычной компетенции, а также соотнесение его с такими понятиями, как, коммуникативная компетенция и компетентность.

Понятие «компетенция» (от лат. *competere* добиваться, соответствовать) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [4]. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), а компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности или совокупность конкретных профессиональных характеристик. Таким образом, понятие «компетенция» первично по отношению к понятию «компетентность», и, говоря об иноязычном образовании, необходимо в первую очередь говорить о формировании компетенций. Понятие «коммуникативная компетенция» было синтезировано в результате усилий методистов всего мира определить единую цель обучения иностранным языкам, систематизировать и синхронизировать содержание и методы обучения для достижения этой единой цели. Термин «коммуникативная компетенция» был впервые употреблен в работе Делла Хаймса «О коммуникативной компетенции» [5, с. 269]. Данный термин был сформулирован на основе введенного Н. Хомским понятия «языковая компетенция», который ученый использовал для определения внутренней ментальной грамматики индивида, утверждая, что именно здесь представлен язык в виде абстрактных наборов правил, которые наиболее ясно отражаются в подсознательных интуитивных представлениях индивида о языке. Коммуникативную компетенцию Д. Хаймс определял как внутреннее знание ситуационной уместности языка. По мнению Кабардова М. К., коммуникативная компетенция – это усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения [6, с. 106]. Схожую с М. К. Кабардовым позицию к определению коммуникативной компетенции высказывает И. А. Зимняя, которая определяет ее как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм

и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [7].

Как видим, ученые включают в состав коммуникативной компетенции некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Если же говорить о коммуникативной компетентности, то она, как считает К. М. Левитан, предполагает такой уровень обученности взаимодействия с другими участниками общения, который необходим ему для адекватного исполнения коммуникативных функций в рамках своих способностей и социального статуса. И в этой связи ученый выделяет три основные характеристики качеств личности, необходимые для адекватного общения:

- практическое владение индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации;
- умение варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с динамикой общения;
- построение речевых актов в соответствии с языковыми и речевыми нормами.

«Иноязычная коммуникативная компетенция – это способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения».

По определению А. А. Зернецкой, коммуникативная компетенция – это «совокупность доведенных или не доведенных до автоматизма осознанных или не осознанных лингвистических и экстралингвистических знаний и умений совершать с этими знаниями действия и операции с целью понимания воспринимаемого или порождения пригодного для понимания устного или письменного текста» [8].

Существуют и другие подходы к определению структуры коммуникативной компетенции. К понятию коммуникативной компетенции относятся следующие компоненты, характеризующие ее с разных точек зрения: лингвистическая, языковая / речевая, дискурсивная, социолингвистическая, стратегическая, социальная, психологическая.

Д. Хаймс выделяет в структуре коммуникативной компетенции грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции [5].

Описанная выше структура коммуникативной компетенции приобретает некоторые особенности в структуре лингвистического образования. У будущих профессионалов в области лингвистики должен быть сформирован комплекс способностей, который позволил бы им достигать практических и коммуникативных целей в межкультурном взаимодействии. Этот

комплекс способностей можно назвать иноязычной коммуникативной компетенцией и определить как совокупность сложных интегрированных умений и способностей, позволяющих понимать и интерпретировать особенности чужой культуры в различных ее проявлениях с целью обеспечения эффективной коммуникации и адекватного поведения в контексте коммуникативной коммуникации.

В научно-методической литературе понятие иноязычная коммуникативная компетенция тесно соотносится с понятием межкультурная коммуникативная компетенция, в дальнейшем, в нашем исследовании мы также будем использовать термин «межкультурная коммуникативная компетенция».

Общепризнанным в методике преподавания иностранного языка является определение иноязычной коммуникации, данное И. Н. Халеевой, согласно которому межкультурная коммуникация является процессом вербального и невербального общения между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков [9].

В условиях межкультурной коммуникации формируется вторичная языковая личность, которая обладает способностью реализовывать себя в рамках диалога культур. Данную способность называют межкультурной компетенцией. Формирование такой компетенции признается современными исследователями в качестве основной цели иноязычного образования [10].

Межкультурная компетенция, наряду со знаниями страноведческого характера и знанием языка, включает определённые умения и опыт, без которых понимание человека, живущего в иной культуре, оказывается затруднительным. Более того, без понимания иной культуры рефлексия на собственную культуру и её развитие оказывается невозможной. Следовательно, и диалог между культурами, взаимодействие культурных смыслов в ходе которого, собственно, и происходит познание чужой и собственной культур, оказывается невозможным [11]. Это, в свою очередь, может привести к обострению глобальных проблем, межнациональным, межконфессиональным конфликтам. Одной из задач современного образования в такой ситуации становится создание условий для приобретения учащимися опыта межкультурного общения, обучение детей навыкам и умениям общения с представителями иных культур, в процессе которого происходит формирование межкультурной компетенции ребёнка.

Ряд исследователей за рубежом подходят к определению межкультурной компетенции с бихейвиористической позиции и выделяют ряд поведенческих качеств личности, которые и составляют компетенцию при коммуникации с представителями иных культур [12, с. 4]. Среди таких качеств выделяются следующие: проявление уважения и позитивной оценки другого человека; лишённая предубеждений позитивная реакция на поведение другого индивида; принятие точки зрения собеседника, способность взглянуть на событие с его позиции; толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопреде-

лѐнной ситуацией, не показывая своего замешательства.

Данная структура иноязычной компетенции является ограниченной и не учитывает многообразие культурных ситуаций, в которых человек может оказаться в процессе общения с представителями иной культуры. В данной модели не выделены никакие культурологические элементы, а также знание языка и культурных фактов. С нашей точки зрения, наличие у личности только этих поведенческих качеств не может обеспечить познания культуры и формирования межкультурной компетенции, хотя данные качества можно рассматривать как условия эффективного межличностного общения и части общей модели межкультурной компетенции.

На взгляд Е. Филлипса, изучение языка и страноведения без изучения основ мировоззрения представителей изучаемой культуры подобно взгляду на мир одним глазом [13]. Автор считает, что при изучении иностранного языка необходимо уделять особое внимание познанию изучаемой культуры и формированию положительного к ней отношения. Для этого надо научить учащихся исследовать культуру путѐм наблюдения, описания и доказательства выдвинутых гипотез. Однако очевидно, что для формирования иноязычной компетенции недостаточно одного лишь положительного отношения к изучаемой культуре. Для этого необходим непосредственный контакт с культурой и представителями этой культуры. Иноязычная компетенция представляет собой более сложное образование, которое предполагает владение определёнными знаниями, навыками и умениями.

Н. Н. Васильева даёт следующее определение иноязычной коммуникативной компетенции в контексте межкультурной коммуникации: «это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальные мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [14]. Одним из компонентов иноязычного обучения автор считает «терпимость к разнообразию и готовность подвергать сомнению собственные нормы» [14]. Наличие иноязычной компетенции избавит человека от культурного шока, неприятного удивления и фрустрации при столкновении с иной культурой. Основным методом формирования компетенций, применяемый автором, это коммуникативные упражнения и творческие занятия, являющиеся частью семинаров для учителей немецкого языка, проводимых Н. Н. Васильевой.

Исходя из того, что целью иноязычного образования является формирование личности субъекта межкультурной коммуникации, представляется целесообразным использовать термин «иноязычная коммуникативная компетенция», который отражает как знание самого иностранного языка, так и способность, и готовность к межкультурной коммуникации на нем.

Компонентами иноязычной коммуникативной компетенции являются компоненты межкультурной коммуникативной компетенции: лингвистическая, дискурсивная, социолингвистическая, стратегическая, социаль-

ная, социокультурная и межкультурная компетенции.

В результате соотнесения понятий «коммуникативная компетенция» и «межкультурная компетенция» в трактовке различных авторов мы приходим к выводу о том, что сущность основной цели иноязычного образования наиболее полно отражена в понятии «межкультурная коммуникативная компетенция».

Анализ литературы по психологическим, социолингвистическим, методическим исследованиям показал, что овладение иностранным языком как средством межкультурного общения предполагает параллельное усвоение языка и соответствующей этнокультуры и, следовательно, язык должен изучаться как феномен культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловова Е. Н. Задачи языкового образования в русле глобальных реформ // Первое сентября, 2005. № 17.
2. Интернет технологии в образовании. Учебно-методическое обеспечение / Астафьева Н. Г., Баскакова Н. И., Абалуев Р. Н. Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2002.
3. Кунанбаева С. С., Карамысова М. К., Иванова А. М. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. Алматы, 2004.
4. Бим И. Л. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ. М., 1999.
5. Hymes D. On communicative Competence. In J.V. Pride and J. Holmes (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth : Penguin, 1972.
6. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Языковые и коммуникативные способности // Способности и склонности. М. : Педагогика. 1989.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004.
8. Зернецкая А. А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» // Русский язык за рубежом. 2005. № 1-2.
9. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1990.
10. Paul, Richard W. Critical Thinking : What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
11. Маклаков А. Г. Общая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2010.
12. Ruminski, H. J., Hanks W. E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria // Journalism and Mass Communication Education. 1995. N 50/34.
13. Phillips, E. IC? I see! Developing learners' intercultural competence // LOTE CED Communique, issue 3. Retrieved February 17, 2004 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.sedl.org/loteced/communique/n03.html>
14. Васильева Н. Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.html>

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Гомельский государственный университет
им. Ф. Скорины, г. Гомель, Беларусь

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных видеоматериалов. Обоснована актуальность данной проблемы. Рассмотрена структура социокультурной компетенции и выделены этапы ее формирования. Приведены примеры аутентичных видеоматериалов и заданий, которые могут быть использованы в процессе формирования социокультурной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, ориентировочный, исполнительский, межкультурное общение, видеоматериалы, задание.

Социокультурная компетенция является важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает формирование поликультурной личности обучаемого, так как представляет собой способность сопоставлять, интерпретировать, оценивать межкультурные различия и адекватно реагировать на культурно-значимые события в аутентичных условиях процесса межкультурного общения, выбирая приемлемый стиль речевого поведения. В этой связи формирование социокультурной компетенции представляет одну из основных задач в подготовке студентов к эффективному межкультурному общению.

Структура социокультурной компетенции включает следующие компоненты [1, с. 12]:

– *социокультурные знания* (познавательный аспект): знание об отношении носителя изучаемого языка к себе, к своему личному пространству, к иноязычному собеседнику, к окружающей действительности; знание национальных ценностных ориентаций, норм иноязычного коммуникативного поведения, языковых и неязыковых средств оформления высказываний; знание стратегий поведения с носителем изучаемого языка;

– *социокультурные умения* (учебный аспект): умение воспринимать, анализировать и сопоставлять этнопсихологические особенности носителей изучаемого и родного языков; умение использовать адекватные языковые и неязыковые средства оформления высказываний; умение варьировать стратегии поведения;

– *социокультурные способности* (развивающий аспект): социокультурная наблюдательность, социокультурная непредвзятость, эмпатия, коммуникативная гибкость;

– *социокультурные качества* (воспитательный аспект): социокультурная восприимчивость, социокультурная вежливость.

Процесс формирования социокультурной компетенции состоит из двух этапов: ориентировочного и исполнительского [2].

Ориентировочный этап включает побудительно-мотивационную и аналитико-синтетическую фазы речевой деятельности. На данном этапе обучаемые воспринимают факты культуры, осознают их место в культуре, сопоставляют с фактами родной культуры, анализируют их ценность, включают в систему своих знаний для того, чтобы действовать соответственно новым знаниям [3, с. 27].

Исполнительский этап объединяет исполнительную (реализующую) и контролируемую фазы речевой деятельности. Целью данного этапа является развитие у студентов умения реализовывать эффективное взаимодействие с носителем изучаемого языка при помощи использования типичных стратегий поведения. Обучаемые в своих высказываниях должны воссоздать определенный отрезок реальности функционирования изучаемой лингвокультуры, используя социокультурные знания, умения, способности и качества, приобретенные на ориентировочном этапе [2].

Наиболее эффективным средством для формирования социокультурной компетенции являются аутентичные видеоматериалы. Под аутентичным видео принято понимать материалы, которые создаются носителями языка в условиях естественной языковой среды, и в дальнейшем без какой-либо обработки и адаптации применяются в учебном процессе, который ориентирован на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды [4, с. 24].

Приведем примеры аутентичных видеоматериалов, которые способствуют формированию социокультурной компетенции студентов:

- новости известных телеканалов, например, bbc.com, cnn.com;
- различные передачи о путешествиях, например, “Travel Man”, “Stephen Fry in America”, которые насыщены социокультурными фактами и являются очень познавательными;
- научно-популярные и документальные фильмы студии BBC, которые можно использовать при изучении отдельных тем;
- зарубежные телевизионные шоу, например, “The Ellen De Generes Show” и “The Tonight Show Starring Jimm уFallon”, которые включают интервью со звездами, музыкальные выступления, комедийные скетчи, комментарии ведущего по поводу актуальных событий и новостей;
- художественные фильмы, содержащие социокультурные факты о стране изучаемого языка: *Spanglish*, 2004; *Castaway*, 2000; *My Big Fat Greek wedding*, 2003; *The Prince and me*, 2004; *What’s Cooking?* 2000 [5, с. 13–14].

Рассмотрим задания, направленные на формирование социокультурной компетенции на основе аутентичных видеоматериалов.

На *ориентировочном этапе* (перед и во время просмотра видеоролика) задания носят речеподготовительный характер и предполагают овладение социокультурными знаниями, формирование умений ориентироваться в носителе изучаемого языка и в условиях взаимодействия, развитие социокультурных способностей, а именно наблюдательности. Здесь используются:

- *задания на прогнозирование* коммуникативного намерения себе-

седника, его эмоционального состояния. Например, предположите, как бы Вы поступили в подобных ситуациях; изучите отрывки из интервью и предположите, к какому выводу может прийти собеседник; предположите и опишите свое эмоциональное состояние, если...;

– *задания на анализ и сопоставление* отношения носителя изучаемого языка к себе и к окружающей действительности; норм иноязычного коммуникативного поведения; национальных ценностных ориентаций. Например, изучите ситуацию и объясните поведение представителей иноязычной и родной культур; прокомментируйте утверждения о нормах поведения носителей изучаемой и родной культур;

– *задания на планирование*. Например, расположите реплики диалога в логической последовательности; соотнесите речевых реакций с их коммуникативной функцией;

– *задания на выбор*, например, соотнесите ситуации с речевыми реакциями на них; выберите реакции к заданным ситуациям; выберите ситуации к заданным реакциям;

– *задания на выявление* национальных ценностных ориентаций; норм иноязычного коммуникативного поведения; социокультурной проблемы неадекватного речевого поведения. Например, изучите жизненные ценности и выделите информацию об отношении американцев к ...; просмотрите эпизод и определите национальные ценностные ориентации носителей американской лингвокультуры; изучите диалоги, найдите и объясните ошибки в поведении коммуникантов;

– *задания на оценку* коммуникативного намерения собеседника, особенностей коммуникативного события, реакций собеседников, последовательности коммуникативных шагов; эмоционального состояния собеседника. Например, изучите диалог и определите языковые средства, которые использовались для ...; просмотрите эпизод и определите участников разговора, место разговора, языковые средства для ...; просмотрите эпизод и выберите языковые средства, жесты, мимику, которые подтверждают эмоциональное состояние собеседников [1, с. 96].

Задания исполнительского этапа (после просмотра видеосюжета) предназначены для обучения коммуникативному взаимодействию и предполагают формирование умений варьировать основные стратегии поведения, развитие способности коммуникативной гибкости, а воспитания таких социокультурных качеств, как социокультурная восприимчивость и вежливость. Задания предусматривают свободное общение, носят творческий характер и предполагают минимальное управление речевой деятельностью обучаемых, которое осуществляется посредством инструкций к заданиям. Исполнительскими заданиями являются:

– *задания на продуцирование* реагирующих и иницирующих реплик. Например, отреагируйте на вопросы/ закончите разговор, используя следующие реплики...; дополните мини-диалоги вопросами; измените тему разговора, используя указанные языковые средства;

– *задания на организацию взаимодействия* с опорой на заданное со-

держание высказывания одного из коммуникантов/ обоих коммуникантов. Например, разыгрывание интервью на различные темы («Прием на работу», «Встреча бывших одноклассников» и др.);

– задания на реализацию взаимодействия. Например, инсценирование различных ситуаций межкультурного общения; драматизация культуроведчески-ориентированных ролевых игр [1, с. 105].

Таким образом, рассмотренные ориентировочный и исполнительский этапы и разработанные к ним задания на основе аутентичных видеоматериалов предусматривают поэтапное формирование социокультурной компетенции студентов, направлены на овладение социокультурными знаниями, развитие социокультурных умений и способностей, а также воспитание социокультурных качеств, и позволяют сформировать у обучаемых социокультурную компетенцию для эффективного межкультурного общения с носителями иноязычной лингвокультуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Починок Т. В.* Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции (английский язык). Гомель, 2012. 300 с.

2. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. Москва, Воронеж : МПСИ : МОДЭК, 2001. 432 с.

3. *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998. 159 с.

4. *Кашина Е. Г.* Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка : уч. пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара: Универс-групп, 2006. 75 с.

5. *Roell C.* Intercultural training with films // English teaching forum. Bureau of Educational and Cultural Affairs : US Department of State, 2010. Vol. 48, № 2. P. 2–15.

ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ

Андреева И. А., Скрипников В. П.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Армавирский государственный педагогический университет,
г. Армавир, Россия*

Аннотация. Эта статья посвящена вопросу использования англицизмов в русском языке для обозначения тех предметов, которые не имеют русского эквивалента. В статье обосновывается важность умения использования англицизмов в речи с целью расширения лексического багажа человека. Также приводятся доводы в пользу экзистенциальной роли языковой среды и негативных последствий ее изменения для человека и национального самосознания.

Ключевые слова: англицизмы, русский язык, влияние, культура, развитие.

Язык играет важную роль в жизни человека: дает возможность жить в обществе, общаясь с другими людьми, помогает разобраться в самом себе, своих мыслях и чувствах. Обратимся к определению «язык». Это – исторически сложившаяся система звуковых словарных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе [4].

Language – a system of communication consisting of a set of small parts and a set of rules which decide the ways in which these parts can be combined to produce messages that have meaning [6].

В процессе исторического развития человеческие языки постоянно вступают в определенные контакты друг с другом, следовательно, заимствование текстов есть естественный и важный процесс языкового становления, и нет такого языка, который был бы абсолютно свободен от иноязычных воздействий, влияний.

Русскому народу на протяжении истории приходилось вступать в политические, экономические, торговые и научно-культурные связи с другими народами. Вследствие этого, в него входили все больше и больше заимствований. В начале XXI века в связи с тем, что английский язык становится языком международного общения, наибольшей динамикой и мобильностью характеризуется русско-английский языковой контакт. Основными причинами использования англицизмов в русском языке являются отсутствие в родном языке эквивалентного слова для нового предмета или понятия: *компьютер* (по аналогии электронно-вычислительная маши-

на, что намного сложнее в произношение) или *плеер* (машина, проигрывающая музыку, по примеру ЭВМ), активизация деловых, научных, торговых, культурных связей России с другими странами, расцвет зарубежного туризма, участие россиян в олимпиадах, международных фестивалях, показах мод и т.д.

Важная политико-экономическая роль англоязычных стран в мире, в значительной степени активизируют появление и использование англицизмов в русском языке, т. е. слов или оборотов речи, заимствованных из английского языка [3]. В политической лексике русского языка появились такие иностранные слова как консенсус, президент, инаугурация, вице – премьер и т.д.

Дань моде. В наши дни знание английского языка считается в высшей степени престижным. Русские люди, используя англицизмы, хотят тем самым выглядеть модно, завоёвывать уважение собеседника. Они уверены, что слово «шоппинг» звучит привлекательней выражения «поход за покупками», а также любят использовать в своей речи слова: презентация, рейтинг, брифинг, шоп-тур, киллер, ток-шоу, шоумен, брейн-ринг.

С развитием *самой индустрии моды* в нашей стране появилось также много новых заимствованных слов: топ-модель, мейкап, тренд, мастхэв, фэшионист, лук и др.

Реклама – один из основных источников англицизмов в русском языке. Отечественные рекламисты зачастую не имеют опыта создания рекламы, и потому копируют англоязычную рекламу, заполняя русскоязычные рекламные тексты англицизмами: стимер, пейджер, спойлер.

В *экономике и бизнесе* широко используются такие заимствования, как холдинг, бизнесмен, прайс-лист, офис и др.

В *технических отраслях* в связи с развитием современных высокотехнологичных средств можно отметить следующие заимствования: гаджет, ноутбук, смартфон, ксерокс, блендер, троллейбус и др.

Большую роль играет *телевидение*, оно вносит огромное количество новой заимствованной лексики. Например, ток-шоу, реалити-шоу, прайм-тайм, масмедиа. кастинг и др.

Спорт. В связи с появлением новых современных видов спорта появилась новая лексика: сноуборд, дайвинг, фитнес, баскетбол, финиш, спорт, футбол, хоккей и др.

Кино и музыка. Данная сфера является мощным источником популяризации английского языка, благодаря поп-культуре большинство англицизмов вошло в русский язык без каких-либо препятствий: сингл, ремейк, саундтрек, анимация, экшн и др.

Профессии. Сегодня, читая предложениями о работе, мы видим много вакансий, смысл которых не всем понятен. Например, секьюрити, мерчендайзер, провайдер, промоутер.

Процесс освоения иноязычной лексики – это очень сложное взаимодействие фонетических, грамматических, систем двух и более, иногда очень различных, языков. В связи с тем, что фонетические, грамматиче-

ские и другие явления в системах разных языков не совпадают, при интеграции в русский язык иноязычные слова подвергаются обработке, приспособляясь к его нормам и законам: заимствованные слова подвергаются графическому, фонетическому, морфологическому и семантическому освоению.

Звуки, чуждые русскому языку, при заимствовании заменяются другими, имеющимися в фонетической системе русского языка, или исчезают. Так, в русском языке нет придыхательного звука [h], который есть во многих других языках. При заимствовании слова с таким звуком он заменяется и передается то как [г], то как [х]. Звук [h] для русского уха иногда едва ощутим. Видимо, поэтому при заимствовании в некоторых словах он исчез: греч. *historia* – история; *homonim* – омоним.

Может меняться ударение: *champion* – чемпион, *standart* – стандарт. Английское [dz] представляет собой не два звука, а единый, слитный мягкий звук. Так звучал бы озвонченный русский [ч]. В русских словах английского происхождения на месте d произносятся два звука – [дж]: джаз – *jazz*, джем – *jam*, джентльмен – *gentleman* [2].

Лексически освоенным слово можно считать тогда, когда оно называет вещь, явление, свойственное русской действительности. Спорт – слово английского происхождения, но это явление свойственно русской действительности, русской жизни в такой же мере, как и английской. Значит, слово спорт лексически освоено. Кстати, слова: пиджак, теннис, рельс, футбол, бокс, хоккей и др. тоже считаются словами английского происхождения, полностью освоенными в русском языке [1].

Наряду с лексически освоенными заимствованными словами в нашем языке есть слова, которые хотя и употребляются в русском языке, но в значении своем имеют нечто не русское, напоминающее об их иноязычном происхождении. Будучи экзотизмами, они перешли в разряд заимствованной лексики: мэрия, департамент, префектура, спонсор, рэкет, мафия, бармен, бейдж, ваучер, геймер. Это иноязычные заимствования, обозначающие предмет или явление из жизни другого народа [3].

Экзотизмы бывают заменимые и незаменимые. К заменимым относятся такие слова, которые можно перевести на русский без особого ущерба для смысла: мистер – господин, пэнкейки – блины, шузы – туфли, барбершоп – парикмахерская, босс – начальник и т.д. Употребление таких экзотизмов вызывается только потребностью передачи местного колорита. Другое дело – экзотизмы «незаменимые», т. е. непереводаемые: доллар, кеб, пудинг, пенс, хип-хоп и др.

Не секрет, что англицизмы в своей речи использует молодёжь. Данный процесс заимствования происходит в наши дни очень активно, перерастая в сленг. «Сленг – вариант разговорной речи (в т. ч. экспрессивно окрашенные элементы этой речи), не совпадающий с нормой литературного языка» [5].

На диаграмме №1 видно, как молодое поколение относится к заимствованиям и что молодёжь, в большинстве случаев, готова использовать за-

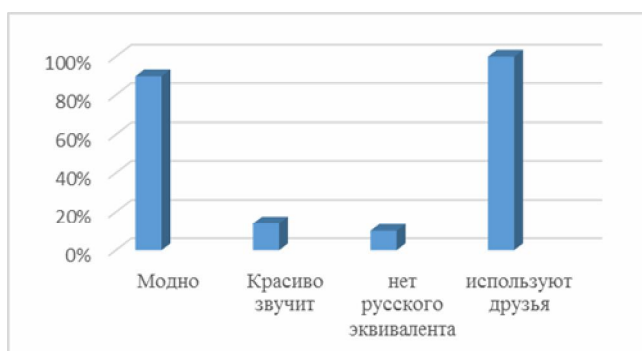
имствования в своей речи.

Диаграмма №1. Отношение к англицизмам у молодёжи.



Ведь открытость источников информации (СМИ, Интернет, телевидение) и соприкосновение нашей культуры с иностранной даёт возможность новому поколению впитывать эти заимствования.

Диаграмма №2. Причина использования англицизмов в речи.



Проанализируем диаграмму №2. Результаты опросов показали, что 90% молодёжи используют англицизмы только из-за того, что это модно. Надо задуматься о масштабе проблемы. Мы считаем, что есть некоторое представление о норме, которая

должна воспитываться еще с детства. Например, объяснение подрастающему поколению того, что англицизмы – это нормальное явление, которое сопровождает любой язык. Но бесконтрольное и бездумное использование заимствований ведёт не только к уничтожению красоты русского языка, но и к деградации самих тех, кто употребляет такие слова. Ведь часто молодёжь произносит английские слова на русский манер и не всегда может выразить то же самое словами родного языка. Например, хайповый – популярный, лузер – неудачник, топовый – отличный, троллить – прикалываться, чилить – бездельничать, флексить – хвастаться и др.

Сегодня мы приходим к выводу о том, что с одной стороны, многочисленные англицизмы, проникающие в нашу речь – это явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее десятилетие экономические, политические, культурные, общественные связи и взаимоотношения России с другими странами.

С другой стороны, в погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы мы всё больше теряем свою языковую самобытность. А ведь язык отражает образ жизни и образ мыслей. Процессы, происходящие в нем, закономерны, и хотелось бы, там, где можно обойтись средствами русского языка, не прибегать к иноязычным элементам. Давайте беречь русский язык и родную культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Википедия* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Англицизмы>

2. *Википедия* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/Экзотизмы>
3. Дьяков А. И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке // Язык и культура. Новосибирск, 2003. С. 35–43.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.ozhegov.org/words/40988.shtml>
5. *Современный толковый словарь* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-51904.htm>
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2000. 624 с.

Архарова А. В.

ГОСПОДСТВО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ: ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ

*Благовещенский государственный педагогический
университет, г. Благовещенск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается влияние глобального английского языка на систему русских ценностей. Английский язык доминирует в современном мире. Его власть и его влияние ощущаются повсюду. Английский – язык глобализации. В каждом обществе существует своя уникальная система ценностей, но явление глобализации, с которым столкнулось современное общество, приводит к изменениям в этой системе. Английский язык – один из способов появления новых концептов в российском обществе. Статья рассматривает некоторые ценности российского общества, изменившиеся в результате проникновения глобального английского языка в русский язык и русскую культуру.

Ключевые слова: глобализация, культура, ценность, глобальный английский, язык, ментальность, русский язык, концепт.

Английский язык прочно завоевал свои позиции на мировой арене. Сегодня это язык глобализации и язык мирового общения. Преимущества языка международного общения очевидны. Однако, существуют опасения по поводу чрезмерного влияния английского языка на местные языки и культуры. Как известно, язык и культура неразрывно связаны между собой и постоянно подвергаются изменениям. Порой, причиной таких изменений являются контакты с другими языками и культурами [7, с. 203]. Глобализация способствует сближению таких контактов и ведет к изменению системы ценностей в мире. Старая система ценностей и образ жизни изменяются под влиянием процессов глобализации и экспансии английского языка (Englishization) [8, с. 53]. Так, Дэвид Грэддол в своей работе «English Next» говорит о том, что согласно исследованиям, проведенным в США, люди (преимущественно латинского происхождения), не владеющие или лишь немного владеющие английским языком имеют совершенно иные

точки зрения по многим противоречивым общественным проблемам [8, с. 53].

На сегодняшний день отмечается господство английского языка в мире, и Россия здесь не исключение. В России повсюду ощущается присутствие английского языка – реклама, СМИ, названия торговых марок, вывески на улицах и т.д. Популярность английского языка неизменно повышается. Появление большого количества английских слов несет в себе изменения не только в русском языке, но и в русской культуре и сознании.

Сегодня глобальный английский – один из способов введения новых понятий в российское общество. Язык и сознание неразделимы и появление новых слов влечет за собой появление новых концептов и понятий в русской ментальности.

В любой культуре ценности представляют наиболее важное понятие. Они являются основой любой культуры и лежат в основе жизни и поведения человека [2, с. 117]. Ценности уникальны для каждой культуры и в каждой культуре есть своя система ценностей. Русские ценности отличаются от ценностей британского и американского общества, так как мы говорим на разных языках и принадлежим к разным культурам. В настоящее время процессы глобализации и экспансии английского языка заставляют нас менять те ценности, к которым мы привыкли. Господство английского языка как языка международного общения оказывает огромное влияние на систему русских ценностей.

Многочисленные примеры были зафиксированы в различных российских средствах массовой информации, как доказательство вышесказанного. Данные примеры показывают изменения в восприятии ценностей российским обществом под влиянием глобального английского языка.

Икона

Святое понятие для каждого христианина в России. В русском языке слово имеет следующее значение «*Икона – живописное изображение Бога или святого (святых), являющееся предметом религиозного поклонения; образ*» [1].

Английское слово “icon” имеет значение “Someone who is very famous and who people think represents a particular idea” [9]. Данное значение не зафиксировано в словарях русского языка, но мы находим примеры употребления этого слова в русском языке в значении, в котором оно употребляется в английском языке. Например:

«Среди российских имён настоящими **иконами** стиля, достойными подражания, я бы назвал актрису Ренату Литвинову, Надежду Бабкину и Эвелину Хромченко» (АИФ).

«Дэвид Бэкхем является совершенным образцом современного мужчины, чья слава выходит далеко за границы спортсмена. Он узнаваем во всем мире, **икона** современной мужественности и магнит для фотографов» (*Posta magazine*).

Как мы видим, священное слово употребляется в гламурном значении, что всего лишь несколько лет назад было неприемлемо для русско-

зычного человека, а сегодня в России так говорят повсеместно.

Материализм

Данная ценность характерна для американского общества, в России же на первом плане всегда стояли духовные, а не материальные ценности. У русских есть такой концепт, как «духовность». «*Духовность – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными*» [3]. Духовность всегда ценилась в русской культуре, но сегодня русские становятся все более прагматичными и материалистичными. Появление в русском языке таких слов, как *лакшери, тренд, бренд, шопинг, консьюмеризм, гламур, фашиониста, фашионизм* приносит новые концепты, изменяет ценности и отношение к ним. В России стало популярно быть модным и покупать дорогие вещи. Во времена СССР у людей не было возможности покупать брендовые вещи и следить за модой, и ценности были другими, но в наши дни ситуация кардинально изменилась.

«В «лакшери» стоимость вечеринок и подавно осталась на прежнем уровне» (Московский комсомолец).

«Вообще слово «**гламур**» у нас стало вторым по популярности. Сразу после «привет». Глянцевую жизнь возвели в культ» (Московский комсомолец).

«Со-основателем и вдохновителем Villoid стала одна из самых узнаваемых мировых **fashionistas**, признанная икона стиля Алекса Чанг» (*Posta Magazine*).

«Этот **тренд** мы не оставим в уходящем году, а возьмем с собой в новый: пайетки и металлик будут одной из ведущих тенденций сезона весна-лето 2016» (*Posta Magazine*).

Время

В России люди не привыкли ценить время. В русском языке нет слова «deadline», которое сейчас активно заимствуется из английского и используется русскими во многих ситуациях. В последнее время даже появилось высказывание «Есть ли дедлайн у дедлайна?».

«Собственно, по одному из этих займов **дедлайн** погашения и наступил в среду, 23 сентября» (Аргументы и факты).

«Застройщик многострадальной 17-этажки не первый год кормит дольщиков обещаниями сдать дом в эксплуатацию, но сроки постоянно под разными причинами оттягиваются. Последний раз глава региона установил **дедлайн** 20 августа, но ООО «ПСК» снова проштрафилось» (Московский комсомолец).

Таким образом, появление слова «*дедлайн*» в русском языке заставляет нас задумываться о временных рамках и ценить время.

Индивидуализм

Данная ценность отсутствовала, как таковая, в системе русских ценностей, так как российское общество долгое время было коллективным, и люди считали себя частью коллектива. Однако, с появлением в русском языке таких английских слов как «privacy» и «private» русские стали це-

нить *приватность* и *приваси/прайвеси*.

«В раздевалке можно занять место на открытых диванчиках, а для любителей **приватности** есть места за занавесками» (АИФ).

«Звезды неоднократно признавались в интервью, что не любят выставлять личную жизнь напоказ и стараются сохранить **приватность**» (Cosmopolitan).

«Вопрос персональных данных, их защиты – вопрос **«прайвеси», «прайвеси»** надо соблюдать» (АИФ).

В России раньше было больше принято говорить *наша страна, наш город, наша школа и т.д.*, тогда как сегодня все чаще можно услышать *моя страна, мой город, моя школа* и т.д.

«На протяжении последних 20 лет я пытаюсь показать то, что происходит **в моей стране**, дать людям чуть больше понятия о том, чем мы знамениты и как много у нас недостатков» (RBC Daily).

Приведенные примеры наглядно показывают экспансию глобального английского языка в России и те перемены, которые мы можем наблюдать в современном российском обществе под его влиянием. Сегодня России приходится иметь дело с влиянием английского языка, которое проявляется во всех аспектах жизни. Русский язык впитывает новые слова, также как русское сознание впитывает новые концепты и понятия. Российское общество динамично развивается под влиянием глобального английского языка и процессов глобализации, но, как мы видим, данное влияние не всегда благотворно и есть надежда, что русским удастся сохранить свою культурную идентичность и национальную самобытность в эпоху глобализации и господства английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большой толковый словарь русского языка*. Гл. ред. Кузнецов С. А. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://gramota.ru/slovari/info/bts/>
2. *Лебедько М. Г. Culture Bumps : Overcoming misunderstandings in cross-cultural communication = Культурные преграды : преодоление трудностей межкультурного общения*. Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 1999. 196 с.
3. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://ozhegov-online.ru/>
4. *Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация*. М. : Слово, 2008. 264 с.
5. *Bo Li T. & Moreira G. Learning English in corporate China // English Today*. 2009. 99(3). P. 41–48.
6. *Crystal D. English as a global language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. P. 159.
7. *Foley W. Anthropological Linguistics : an Introduction*. Blackwell Publishers Ltd. 1997. P. 514.
8. *Graddol D. English Next*. British Council : The English Company (UK) Ltd, 2007. P. 128.
9. *Macmillan English Dictionary* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.macmillandictionary.com/>

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА» В РАЗЛИЧНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

МОУ «СОШ ст. Тарханы», г. Саратов, Россия

Аннотация. В статье проводится анализа семантической структуры значения имени лексико-семантического поля «Физическое состояние человека» и основных оппозиций, входящих в его структуру, в русском и немецком языках. В процессе процедуры ступенчатой идентификации структуры значения имени поля, включающего адъективную нейтральную лексику с прямым номинативным значением, были выделены понятия, связанные с положительной и отрицательной оценкой «физического состояния человека». В ходе сопоставительного анализа была описана национальная специфика, выраженная в этих понятиях.

Ключевые слова: семантический анализ, национальная специфика, семантическая оппозиция, сопоставительный анализ.

Как известно, национальная специфика лексических группировок обнаруживается в общем количестве лексем, образующих группу; структурной организации внутри макро- и микро группировок и в степени дифференциации обозначаемой смысловой области. Однако если понятийная зона двух различных лингвокультурных сообществ представлена номинативными единицами со сходными структурно-семантическими свойствами: высокая частотность, общая человеческая природа, сходный набор возможных физических состояний, будет ли это означать, что у этих единиц отсутствуют черты национально-культурного порядка [3, с. 100–101]?

В данной статье мы попытаемся ответить на этот вопрос на примере анализа семантической структуры значения имени лексико-семантического поля (ЛСП) «Физическое состояние человека» и основных оппозиций, входящих в структуру поля и выявить национальную специфику идиотических «картин мира» двух лингвокультурных сообществ [2, с. 134], выраженную в понятиях, связанных с положительной и отрицательной оценкой «физического состояния человека» в русском и немецком языках.

При рассмотрении семантической структуры значения имени поля «Физическое состояние человека» в русском языке, включающего адъективную нейтральную лексику с прямым номинативным значением, использовалась процедура ступенчатой идентификации, предложенная Э. В. Кузнецовой, которая состоит в последовательном сведении слов, входящих в имя поля, через идентификаторы к словам с предельно обобщенным характером. Ступенчатую идентификацию можно рассматривать как способ выявления наиболее обобщенных вербальных манифестаторов семантических компонентов [1, с. 36–37]. Упорядочив полученные в процессе ступенчатой идентификации данные, мы выделили в семантической структуре имени поля «Физическое состояние человека» следующие семы: «состоя-

ние»; «живое»; «целое»; «существо»; «согласованное функционирование», т. е. значение имени поля индуцирует значение прилагательного *здоровый*, см.: сема «согласованное функционирование» → «положительная оценка» → «хорошее состояние человека» → «здоровый» и не содержит сему «отрицательная оценка»/«плохое состояние человека». Однако, исходя из того, что лексическая оппозиция внутри поля очевидна и представляет собой дихотомию «здоровый» – «плохое состояние человека», то при структурировании второго уровня ЛСП в русском языке следует, на наш взгляд, употреблять прилагательное *больной* вместо лексической лакуны, обозначающей семантическую зону с отрицательной оценкой.

В семантической структуре слов, входящих в имя эквивалентного ЛСП

Körperlicher Zustand des Menschen в немецком языке [4, с. 21], выделяем две семы *körperlicher Zustand* и *Lebewesen*.

Анализ словарных дефиниции прилагательного *körperlich* не выявляет сему «согласованное функционирование», так как данное прилагательное имеет тавтологическое толкование: *körperlich* – *auf den Körper bezogen, ihn betreffend* [5, с. 392]. В значении же существительного *Zustand* выделяются два ЛСВ: ЛСВ1 обозначает *zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verfassung, in der sich jmd., etw. Befindet* и ЛСВ2 – *Anfälle von körperlichen Beschwerden* [6, с. 274]. Таким образом, ЛСВ2 существительного *Zustand* обозначает «болезненное состояние человека», а ЛСВ1 характеризуется семой «нейтральная оценка». Анализ показывает, что имя поля индуцирует семы: *körperlich*; *Zustand*; *kränklicher Zustand*; *Lebewesen*.

В структуре значения имени поля заметно отсутствие семы «состояние здорового человека», поэтому по аналогии с русским языком мы используем словосочетание *guter Zustand* вместо лексической лакуны, обозначающей понятийную зону «хорошее состояние здоровья».

Таким образом, анализ семантической структуры значения имени поля в немецком языке выявил национальную специфику семантики лексических единиц, входящих в имя поля, которая выражается в отличии их по составу семантических компонентов от значений близких по семантике слов, входящих в имя поля в русском языке. Так, в немецком языке имя поля индуцирует сему «болезненное состояние», а в русском языке – «здоровое состояние». Вероятно, данное различие сосредоточено в денотативном макрокомпоненте значения и носит национально-концептуальный характер, который отражает различия в мышлении народов–носителей соответствующих языков. Эти различия проявляются в несовпадении уровней понятийного обобщения действительности, зафиксированной в лексических единицах двух языков, т. е. различия в значениях словосочетаний, являющихся именами полей в немецком и русском языках, обусловлены отражением в их семантике концептов разных градационных уровней: хорошее физическое состояние – плохое физическое состояние. Отсюда следует, что этносемантически и смысл, вкладываемый носителями русского и немецкого языков в выражение «физическое состояние» – *körperlicher*

Zustand.

В русском языке актуализируется ядерное значение «хорошее состояние», в то время как в немецком языке – «плохое состояние». Это свидетельствует о более пристальном отношении носителей немецкого языка к своему здоровью, которое обусловлено в первую очередь культурно-историческими традициями.

Из вышесказанного следует, что хотя номинанты физического состояния человека и имеют общечеловеческую природу, уже на высшем уровне иерархии исследуемого ЛСП отмечаются различия в психологии мышления двух народов, находящие отражение в национально-концептуальной специфике семантики слов.

Отношения между лексическими единицами, составляющими второй уровень иерархии ЛСП и являющихся доминантами микрополей «Больной» и «Здоровый» в русском и немецком языках характеризуются элементарной антонимией. Референтом прилагательных *больной/krank* и *здоровый/gesund* является «живое существо» (человек). Сигнификативное значение определяется сочетанием семантических компонентов «физическое состояние», «согласованное/несогласованное функционирование», т.е. различной степенью проявления хорошего/плохого состояния человека.

В ходе анализа лексем-доминант выделенных микрополей мы пришли к выводу, что на уровне микрогруппировок национально-культурная специфика проявляется чаще всего в отсутствии или несовпадении семантических признаков в значениях исследуемых лексических единиц. Так, в значении прилагательного *больной* сема «нетрудоспособный» носит вероятностный характер, в то время как в значении лексики *krank* она является постоянной, что говорит о специфике национального мышления носителей немецкого языка, включающих признак «отношение к труду/физическую способность к труду» в ядро семантической структуры прилагательного *krank*. Наблюдается некая конкретизация, детализация понятий.

В значении идентификатора *gesund* эксплицирована сема «работоспособный», она является постоянной и относится к ближней периферии значения. В значении доминанты *здоровый*, переводного соответствия прилагательного *gesund*, эта сема носит потенциальный характер, является вероятностной и принадлежит к дальней периферии значения. Национально-культурная специфика семантики этих слов, обусловленная несовпадением признаков здорового состояния.

Итак, проведенный анализ семантической структуры слов, составляющих высший уровень иерархии ЛСП «Физическое состояние человека» в русском и немецком языках, в интеграции с анализом семантической структуры лексических единиц, составляющих его второй уровень и являющихся доминантами микрополей «Больной» и «Здоровый», позволяет сделать вывод, что концептуальные зоны номинативных единиц со сходными структурно-семантическими свойствами различаются в большей степени стратификацией полей значений отдельных лексических единиц. Таким образом, будучи универсальным, набор семантических компонентов

реализуется в каждом конкретном языке особо, что объясняется своеобразием семантической системы языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка. М., 1989. С. 36–37.
2. Лузенина И. Н. Ассиметричность нормативно-стилистической окраски единиц русского и немецкого языков как причина возникновения переводческих трансформаций // Иностранные языки : лингвистические и методические аспекты : сб. науч. трудов. Вып. 13. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2011. С. 134.
3. Лузенина И. Н. Сопоставительный анализ прилагательных с компонентом «Состояние физической слабости» в русском и немецком языках // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты : сб. науч. трудов. Вып. 10. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2010. С. 100–101.
4. Харитончик З. А. Имена прилагательные в лексико-грамматической системе современного английского языка. Минск, 1986. С. 21.
5. Duden Bedeutungswörterbuch. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich, 1996. Bd. 10.
6. Brockhaus –Wahrig Deutsches Wörterbuch in 6 Bänden. Stuttgart, 1980. 1984.

Дормидонтова О. А.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ЗООМОРФНЫХ МЕТАФОР: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия*

Аннотация. В настоящей статье речь идет о зооморфной метафоре во французском и русском языках. Данная разновидность метафоры рассматривается в сопоставительном плане с целью выявления сходств и различий в использовании наименований животных во вторичных номинациях в качестве источника метафорического переноса. При этом особое внимание уделяется лингвокультурным и национально-специфическим характеристикам зоонимов во французском и русском языке, что позволяет выявить их роль в формировании французской и русской языковых картин мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, зооним, зооморфизм, зооморфная метафора, этимологический анализ.

Понятие «языковая картина мира» (далее – ЯКМ) является сложным феноменом, нуждающимся в междисциплинарном подходе. Исследованием понятия ЯКМ, ее статуса, признаков, структуры занимались многие выдающиеся отечественные лингвисты, такие как Г. А. Брутян, А. А. Залевская, В. В. Красных, В. Н. Телия, О. А. Корнилов, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.

По определению В. Н. Телия, под ЯКМ понимается «информация, рассеянная по всему концептуальному каркасу и связанная с формирова-

нием самих понятий при помощи манипулирования в этом процессе языковыми значениями и их ассоциативными полями, что обогащает языковыми формами и содержанием концептуальную систему, которой пользуются как знанием о мире носители данного языка» [4, с. 177].

В каждом национальном лингвокультурном сообществе формируется своя специфическая ЯКМ, представляющая собой совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений данного языка. Эти представления складываются в некую единую систему взглядов, разделяемых всеми носителями языка.

В современных лингвистических исследованиях подчеркивается особая роль метафоризации в процессе создания ЯКМ. Метафора – это важный механизм, при помощи которого человек понимает абстрактные понятия и рассуждает о них.

При изучении ЯКМ того или иного народа отдельного внимания заслуживает зооморфная метафора. Человек взаимодействует с животными на протяжении многих тысячелетий. Закономерно, что наименования животных вошли в состав многочисленных фразеологических единиц, значение которых направлено на человека – его характера, привычек, особенностей поведения и т.д. Справедливо утверждение И. Н. Горелова и К. Ф. Седого, что «разное отношение разных народов к животным особенно наглядно проявляется в метафорическом переносе названия животного на человека» [1, с. 132]. Тем самым, изучение зооморфной метафоры позволяет более глубоко понять национальный характер того или иного народа, его историю и культуру. Настоящая статья посвящена сопоставительному анализу французской и русской зооморфной метафоры с целью выявления сходств и различий в ЯКМ представителей русской и французской лингвокультур.

В современных лингвокультурологических исследованиях уделяют большое внимание изучению наименований животных во вторичных номинациях, о чем свидетельствует наличие в лингвистической литературе разнообразных терминов, применяемых к данным лексемам – «зоонимы», «анимализмы», «зоологическая лексика» и пр. Особое внимание при изучении рассматриваемых номинаций уделяют разграничению терминов «зооним» и «зооморфизм». По мнению Н. В. Солнцевой, под зоонимом следует понимать прямое наименование животного, а под зооморфизмом – переносное, направленное на характеристику и оценку человека (метафоризированный зооним) [3, с. 9].

Изучение наименований животных представляет особый интерес именно в сопоставительном плане, поскольку «зооморфизмы разных языков, «ориентированные» на одно и то же реально существующее животное, могут представлять его (и реально представляют) эталоном разных качеств и свойств. Содержание зооморфизмов в каждом данном языке может отличаться от содержания аналогичных зооморфизмов в любом другом языке» [2, с. 148].

В результате анализа зооморфной метафоры во французском и рус-

ском языках на предмет совпадений и расхождений в выборе той или иной номинации животного в качестве стержневого компонента метафоры было выделено четыре группы метафор. Рассмотрим их более подробно.

Первую группу представляют метафоры-кальки, в которых метафорический источник, структура и значение полностью совпадают в обоих языках. Например:

une taille de guêpe – осиная талия;
fort comme un bœuf – сильный как бык;
sale comme un cochon – грязный как свинья;
dormir comme une marmotte – спать как сурок;
faire d'une mouche un éléphant – делать из мухи слона и др.

Как видно из приведенных примеров, метафорическое значение рассмотренных зоонимов идентично во французском и русском языковом сознании. Данный факт позволяет сделать вывод о наличии в обеих лингвокультурах универсальных характеристик у ряда животных, что свидетельствует о схожем мировосприятии русских и французов.

Во вторую группу входят метафоры с одинаковым значением, которое формируется за счет использования разных источников метафорического переноса. Например:

avoir des yeux de lynx (букв.: иметь глаза рыси) – глаз(а) как у орла;
c'est là que gît le lièvre (вот где живет заяц) – вот где собака зарыта;
un mouton à cinq pattes (букв.: баран с пятью ногами) – белая ворона;
quand les poules auront des dents (букв.: когда у кур вырастут зубы) – когда рак на горе свистнет и др.

Выбор стержневого компонента в данной группе зооморфных метафор ярко свидетельствует о лингвокультурных расхождениях в выборе того или иного зоонима для передачи нужного метафорического значения.

Следует отметить, что значение метафор, относящихся к первым двум группам, является достаточно прозрачным, понятным без дополнительных разъяснений для представителей русского и французского лингвокультурных сообществ, поскольку используемые зоонимы наделяются схожими лингвокультурными характеристиками.

Третья группа метафор объединяет французские зооморфные метафоры и их русские эквиваленты со схожим метафорическим значением, которое формируется за счет иных источников метафорического переноса.

Ср.: *avoir des jambes de coq* (букв.: иметь ноги петуха) – ноги как спички;

avoir un estomac d'autruche (букв.: иметь желудок страуса) – лужёный желудок;

appeler un chat un chat (букв.: звать собаку собакой) – называть вещи своими именами;

peigner la girafe (букв.: раскрашивать жирафа) – носить воду в решете; толочь воду в ступе;

avoir un bœuf sur la langue (букв.: иметь быка на языке) – держать язык за зубами; держать рот на замке;

sauter du coq à l'âne (букв.: перепрыгивать с петуха на осла)
– перепрыгивать с пятого на десятое и др.

Анализируя метафоры данной группы, можно отметить, что, несмотря на отсутствие в русском эквиваленте компонента-зоонима, носитель русского языка все же может иногда понять заложенное метафорическое значение. Это становится возможным благодаря схожей синтаксической структуре метафоры или достаточно прозрачной метафорической характеристике, которой французы наделяют то или иное животное. Как правило, русскому человеку будет понятно выводное значение французских метафор *avoir des jambes de coq*, *peigner la girafe* или *appeler un chat un chat*. Однако в большинстве случаев с метафорами данной группы, для адекватной расшифровки их значения необходимо обратиться к помощи этимологического анализа. Так, например, выводное значение «молчать» в метафоре *avoir un bœuf sur la langue* объясняется следующим образом. Согласно одной версии, это выражение восходит к древнегреческой традиции использовать монету с изображением быка для покупки чьего-либо молчания. По другой версии, эта монета была настолько маленькой, что ее клали в рот из боязни потерять, что и затрудняло способность говорить.

К четвертой группе метафор относятся французские зооморфные метафоры, которые не имеют аналогичной фразеологической единицы в русском языке. Например:

avoir d'autres chats à fouetter (букв.: иметь других кошек для битья)
– иметь много других важных дел;

faire le lézard (букв.: изображать ящерицу) – греться, нежиться на солнышке;

finir en queue de poisson (букв.: закончить рыбьим хвостом)
– не принести ожидаемых результатов;

poser un lapin à qn (букв.: подложить кому-то кролика) – не прийти на свидание;

parler français comme une vache espagnole (говорить по-французски как испанская корова) – плохо говорить по-французски и др.

Данная группа метафор представляет наибольший интерес для изучения, поскольку именно эти фразеологизмы позволяют наиболее полно раскрыть самобытный лингвокультурный и метафорический потенциал зоонимов во французском языковом сознании. Для адекватного понимания метафорического значения фразеологизмов данной группы следует обращаться к этимологическому анализу, в результате которого выявляются исторические, географические, культурные и иные причины выбора того или иного зоонима во вторичных номинациях. Например, значение выражения *parler français comme une vache espagnole* появилось в результате искажения слова *Basque* (Баск) на *vache* (корова). Баски живут на севере и юге от Пиренеев, и, естественно, живущие в Испании плохо говорят по-французски. Данная метафора может многое сказать о французском национальном характере. Известно, что французы чрезмерно гордятся своим родным языком и склонны проявлять определенное пренебрежение к лю-

ням, не умеющим на нем разговаривать.

Таким образом, проведенное исследование показало, что фразеологический фонд французского и русского языков располагает значительным количеством зооморфных метафор. При этом обнаружены как сходства, так и различия в выборе источника метафорического переноса. При этом важно отметить, что в обеих лингвокультурах зоонимы обладают как универсальными, так и национально-специфическими характеристиками. Кроме этого, важно отметить роль этимологического анализа в правильном понимании метафорического значения зоонимов.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что зооморфная метафора активно участвует в формировании национальных ЯКМ и позволяет более детально ознакомиться с культурой, историей и традициями французского и русского лингвокультурных сообществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М. : Лабиринт, 2005. 304 с.
2. Гутман Е. А., Литвин Ф. А., Черемисина М. И. Сопоставительный анализ зооморфных характеристик (на материале русского, английского и французского языков) // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977. С. 144–165.
3. Солнцева Н. В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этно-семантическом аспекте : автореф. дисс. ... канд. фил. наук. Омск, 2004. 36 с.
4. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. М., 1988. С. 173–204.

Дуранова Д. В., Андреева И. А.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРАЗДНИКОВ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

*Армавирский государственный педагогический университет,
г. Армавир, Россия*

Аннотация. В данной статье представлен анализ сходств и отличий истории, традиций, обычаев, символов праздников русской и английской культур, которые составляют содержание самобытности народов. Авторами обоснована неотделимость культур разных стран при всеобщем подчинении законам коммуникации. В статье выявлена и обоснована заинтересованность современного общества к таким праздникам, как Иван Купала и Хэллоуин.

Ключевые слова: иностранный язык, культура, традиции, самобытность, история праздников, символика.

Изучение иностранного языка – важная составляющая успешного человека. Знание хотя бы одного иностранного языка расширяет кругозор,

позволяет узнать культуру и традиции другого народа.

Дискуссионным является вопрос о соотношении понятий «язык» и «культура»: одни ученые полагают, что язык относится к культуре как часть к целому, другие – что язык лишь форма выражения культуры.

Американской лингвист и этнолог Э. Сепир утверждал: «культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает, язык же есть то, как думает» [2, с. 193]. В то время, как российский славист и филолог Н. И. Толстой говорил: «язык ... можно рассматривать отдельно от культуры или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом» [3, с. 16].

Культура, как понятие, имеет огромное количество значений. В основном, под *культурой* понимают человеческую деятельность в ее самых разных проявлениях, включая все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания, накопление человеком и социумом в целом навыков и умений [5].

Culture is the totality of human achievements in industrial, social, and spiritual activities [6].

Одной из важных категорий теории культуры являются *традиции*. Это то, что сложилось исторически и передается из поколения в поколение путем преданий, устно или письменно: идеи, знания, взгляды, образ действий [1].

Tradition is a set of representations, practices, habits and skills of practical and social activities, transmitted from generation to generation, acting a regulator of social relations [6].

Чтобы понять народы других стран, недостаточно знания лишь языка, нужно знать их культуру и историю. Изучение культурных традиций, в частности изучение особенностей празднования, принятых в Великобритании и России в наши дни, может говорить об *актуальности* данной темы.

Целью данной работы является проведение анализа и сравнение праздников Великобритании и России.

Праздник – противопоставление обыденности, любимое во всем мире времяпрепровождение, моменты радости, мгновения счастья. Впечатление от праздника долго хранится в душе человека, являясь для него источником «душевных сил». Выделяют три функции: развлекательную, нравственную и эстетическую.

Празднуя, мы показываем своё уважение к людям, игравшим роль в историческом процессе страны. Мы обогащаем знания, узнаём много нового из истории и культуры страны. Молодёжь внимательно слушает рассказы старших о том, что и как праздновали в их времена, ведь традициям могут меняться в некоторых случаях.

Народы становятся дружнее, не смотря на различия в религии, в культуру одной страны проникает культура другой, порой происходит заимствование праздников.

Исходя из этого, можно считать праздник событием, формирующим традиции и ценности народов. Праздники можно разделить на несколько

катерий: народные, религиозные, светские, национальные, семейные, профессиональные и иные. В Великобритании официально существует всего 38 праздников, в России – 122.

В данной статье мы рассмотрим сходства и различия праздников, связанных ореолом мистики и реалистичности: *праздник Ивана Купалы*, отмечаемый 7 июля в России – в день летнего солнцестояния и *Хэллоуин* – один из древнейших праздников в мире, отмечаемый в Англии в ночь с 31 октября на 1 ноября.

До наших дней дошли предания о существовании божества Купало, олицетворяющего летнее плодородие. В его честь вечерами распевали песни и прыгали через костер. Со временем это обрядовое действие трансформировалось в ежегодное празднование летнего солнцестояния, смешивая в себе языческую и христианскую традицию и народную фантазию. В народном варианте Иваном божество Купало стало называться после введения на Руси христианства в честь Иоанна Крестителя, чье рождество праздновалось в этот день.

В англоязычных странах широко известен праздник интригующего, загадочного и мифически значимого – Хэллоуин: когда с помощью ритуалов прощались со старым, плохим, ненужным и встречали новое. В древности англичане в дар богам приносили яблоки, осенние овощи, цветы, оставляли их под деревьями с просьбой о помощи и поддержке. Ночью 31 октября было принято выставлять тарелку с фруктами на улицу – для мертвых душ, чтобы те могли прийти на помощь живым.

История Хэллоуина зарождалась, начиная с кельтского фестиваля Самхэйн, римского Дня Помоны (богини растений) и христианского «Дня всех святых». В празднике Хэллоуин сочетаются кельтская традиция чествования злых духов и христианская – поклонения всем святым.

Распространена такая традиция: дети в Хэллоуин ходят по домам и кричат хозяевам «*Treat or trick!*», – «Угости, иначе пожалеешь!». Хозяева угощают детей специально приготовленными для этого сладостями.

Hi, my dear, trick or treat!
Give me something sweet to eat.
Like a candy or a cake!
Something good and nice to take!
Здравствуй-здравствуй, дорогой!
Вот пришел я за едой!
Угощай или держись!
Сладость дать мне не скупись!

Нам было интересно узнать мнение тинэйджеров об этих двух праздниках. И с этой целью мы провели опрос учащихся старших классов образовательных учреждений города Армавир на предмет определения их популярности. По итогам опроса мы заключили, что праздник, пришедший к нам из-за рубежа, более распространен,

Что повлияло на популярность Хэллоуина? Полагаем то, что этот

праздник вошел в Россию совсем недавно и сразу привлек к себе молодежь. А вот чтобы веселиться на Ивана Купала, необходимо изучить старинные традиции своей страны. Но, к сожалению, в настоящее время мало уделяется внимания изучению устного народного творчества, и большинство людей отмечают праздники других стран, а о существовании русских праздников знают очень немногие, в частности, о празднике Ивана Купалы.

С целью ликвидации этого пробела на кафедре иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета было создано мультимедийное учебное пособие «Bridge to Interculture» – авторы: к. п. н., доцент Андреева И. А., Добрышин В. А., в котором представлены разноуровневые тексты с подробной информацией об истории Иванова дня, связанные с ним легенды, традиции празднования, символы, песенный материал, творческие задания и тесты.

Изучив данный материал и проанализировав историю происхождения праздников Ивана Купала и Хэллоуина, мы пришли к выводу, что они действительно схожи между собой, но в то же время имеют множество отличий.

Сравним историю праздников и представим данные в виде таблиц.

<i>Праздник Ивана Купала</i>	<i>Хэллоуин</i>
<i>Отличия</i>	
1. Празднуется летом (7 июля)	1. Празднуется осенью (31 октября)
2. Означает день встречи «огня и воды».	2. Означает приход зимы.
3. Зародился в XII в.	3. Зародился в XVI в.
4. Отдельный праздник.	4. Соединение нескольких праздников
5. Символизирует завершение посадочных работ.	5. Символизирует конец уборочных работ.
6. Запрещался церковью в России.	6. Признавался церковью в Великобритании.
<i>Сходства</i>	
1. День Всех Святых 2. Языческий праздник. 3. Связь с нечистой силой. 4. Делят год пополам. 5. Ходят слухи, что колдуны, ведьмы и др. летают по улицам. 6. Люди пытались обезопасить себя от нечистой силы.	

Сравним традиции, обычаи и обряды.

<i>Праздник Ивана Купала</i>	<i>Хэллоуин</i>
<i>Отличия</i>	

<i>Праздник Ивана Купала</i>	<i>Хэллоуин</i>
1. Традиционные цвета: красный и белый.	1. Традиционные цвета: оранжевый и черный.
2. Костюмы выбирают, в основном народные.	2. Костюмы обязательно должны быть похожи на внешний вид нечистой силы.
3. Символ – цветок Иван-да-Марья.	3. Символ – светильник Джека.
4. Легенда про цветок папоротника.	4. Легенда про грешника Джека.
5. Растения – главное украшение праздника. Девушки украшают свои головы венками, а вечером опускают их плыть по воде. Раскладывают по всему дому травы.	5. Украшают дома скелетами, гирляндами из глазных яблок и другими жуткими вещами, улицы – светильниками из тыкв.
6. Гадают на растениях.	6. Гадают на яблоках.
7. Праздник начинается утром, а продолжается ночью.	7. Отмечают только ночью.
8. Принято в Иванов день собирать траву. В ивановскую ночь – узнавать о будущем урожае. Водить хороводы.	8. Игра «Угощай или пожалеешь». Любимые персонажи: пират, злой гений, черный кот. Стремятся создать пугающий вид.
<i>Сходства</i>	
<p>1. Гадания: Хэллоуин – девушки бросали в костер камешки и орешки и смотрели, какой рисунок оставит огонь на их поверхности. Иван Купала – девушки гадали на венках, пуская их по течению реки – где к берегу пристанет, там суженый живет.</p> <p>2. Разжигание костров.</p> <p>3. Есть легенда, связанная с одним из символов праздника (Хэллоуин – фонарь Джека, Иван Купала – цветок папоротника)</p> <p>4. Приносили жертвы Богу (Иван Купала – «Купальная невеста», Хэллоуин – кошки, лошади, люди)</p> <p>5. Ночь волшебства.</p> <p>6. Много поверий:</p> <p>Иван Купала: 1. До восхода солнца нужно пронести через свое стадо медвежью голову и зарыть посреди двора, тогда среди скота падежа не будет. 2. Если перелезть через двенадцать огородов, любое желание сбудется. 3. Сильная роса на Ивана Купалу – к урожаю огурцов, если на Иванову ночь звездно – грибов будет много.</p> <p>Хэллоуин: 1. Воскрешение душ умерших. 2. Хождение по домам. 3. Выпрашивание угощений.</p>	

Проанализировав данные праздники России и Великобритании, мы пришли к выводу о том, что они играли и продолжают играть значительную роль в жизни народов обеих стран, так как способствуют консолида-

ции людей, поддерживают в них чувство коллективизма; выполняют информационно-образовательную функцию (знания, обмен впечатлениями о событиях и странах и др., дают психологическую разрядку; демонстрируют творческие возможности и способности людей; выполняют репродуктивные функции (расширяют возможности выбора брачного партнера, снимают напряженность в отношениях между молодыми людьми).

Так, древний праздник Ивана Купала позволяет русскому человеку заявлять о принадлежности к своей нации. Добавим, что праздник Ивана Купала известен во многих странах мира. Так, например, в Латвии этот праздник носит название «Лиго», отмечается как государственный. В Испании – это «День Сан Хуана» – один из самых любимых и известных праздников. Он посвящен изгнанию злых духов с помощью священного огня и ритуальных танцев. Во Франции – «Праздник Святого Иоанна» – одно из важнейших летних событий, сопровождаемое народными гуляниями. В Японии – «Танабата Мацури» – традиционный праздник, с невероятной красоты фейерверком, парадами, великолепным оформлением улиц города Сендай.

Итак, культурная самобытность любого народа неотделима от культурной самобытности других народов, все культуры подчиняются законам коммуникации. Поэтому все большее значение приобретают способность к пониманию чужой культуры и точек зрения, критический анализ оснований собственного поведения, признания чужой культурной самобытности, умение включать чужие истины в свою позицию, признание правомерности существования многих истин, умение строить идеологические отношения в диалоге культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. 1209 с.
2. *Сепир Э.* Язык, раса, культура // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. 193 с.
3. *Толстой Н. И.* Язык и культура // Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. 116 с.
4. *Чекулаева Е. О.* 100 великих праздников. М. : Вече, 2009. 432 с.
5. <http://www.wikipedia.ru>
6. <https://translate.yandex.ru>

Елистратов А. А.

ОПИСАНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ВАРЬИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В СЛОВАРЕ Э. ПАРТРИДЖА

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается лексикографирование молодежных сленгизмов в словаре Э. Партриджа под углом описания их

географических свойств. Исследование охватывает заголовочные слова, географически ограниченные ареалами, территориями, регионами, городами и учебными заведениями (университетами, академиями, колледжами и школами). Делается вывод, что основным средством описания географического варьирования молодежных сленгизмов в словарной статье является ареальная или территориально-локальная помета.

Ключевые слова: географические пометы, молодежный сленг, социальная лексикография.

Создание точного портрета лексикографируемой единицы является одной из важнейших задач современной социальной лексикографии. Деятельность социолексикографов направлена на описание различных типов варьирования в функционировании субстандартной вокабулы, включая и те, что обусловлены внеязыковыми факторами. Одним из таких факторов является география возникновения и бытования вокабулы, в нашем случае – английского сленгизма. Социальная сущность английского сленга как разновидности социальных диалектов не мешает ему проявлять, помимо социальной, еще и географическую обусловленность, то есть функционирование в конкретном физическом пространстве. Своеобразной чертой географической обусловленности сленга является ее неоднородность, которая выражается в существовании территориальных разновидностей сленговых единиц [5, с. 30–33], свойственная многим социолектам. Например, жаргоны в противоположность территориальным диалектам географически ограничены городами, на основании чего предлагается разрабатывать отдельную языковедческую дисциплину – «местную жаргонологию» [8, с. 13–17].

Для решения практических задач лексикографирования создатели словарей, в том числе словарей субстандартных, применяют широкий спектр приемов, направленных на создание максимально подробного и достоверного «портрета» лексической единицы: дефиницию, подачу справок, выделение значений, графическое оформление, комментирование, использование языковых иллюстраций и системы особых помет и пр. [2, с. 259; 4, с. 58–59].

Цель данной статьи заключается в том, чтобы установить приемы описания географического варьирования английского сленга в авторитетном словаре лексического субстандарта.

Материалом исследования послужили молодежные сленгизмы и соответствующие словарные статьи, извлеченные сплошной выборкой из словаря Э. Партриджа «A Dictionary of Slang and Unconventional English» [10].

Анализ производился путем сплошного чтения извлеченных словарных статей с учетом помет и прочих лексикографических средств, помогающих определить географический статус и территориально-локальное варьирование сленгизма.

В соответствии с работами Г. В. Рябичкиной пометы, уточняющие

географию сленгизма в словаре Э. Партриджа, делятся на две группы: ареальные пометы и геолектно-географические пометы [6, с. 222-223]¹. Для определения географической пометы мы будем отталкиваться от общей дефиниции лексикографической пометы, разработанной Г. В. Рябичкиной [7, с. 169]. Исходя из этой дефиниции, географическая помета трактуется как лексикографический указатель (маркер), представленный в полной или сокращенной словесной форме, дополняющий и уточняющий географические (ареальные, территориальные, региональные, локальные) характеристики лексикографируемой лексической единицы, не раскрытые полностью в других компонентах словарной статьи – в дефиниции, дериватологической справке, иллюстративных примерах и паспортизации приводимого в словаре материала.

Термин «географическая помета» выбран нами, во-первых, как более точный перевод (калька) лексикографического термина «geographical label»² (см. [3, с. 158]), характерного для английской лексикографической традиции, и, во-вторых, атрибутивное прилагательное «географический» является, как кажется, более широким и точным по значению, чем предлагаемые прилагательные «ареальный», «территориально-локальный», «геолектно-географический», «ареально-территориальный», и может рассматриваться по отношению к ним как термин родовой. Ареальные пометы призваны охарактеризовать сленгизмы, функционирующие в национальных вариантах (ареалах) полинационального английского языка, ограниченных, как правило, политическими границами. Территориальные и локальные пометы используются для лексикографирования сленгизмов, функционирующих на определенных, часто весьма ограниченных территориях как внутри, так и за пределами национального варианта английского языка. В данной статье исследование географической вариативности сленга следует алгоритму, разработанному Г. В. Рябичкиной [6]. В соответствии с ним сначала исследуются ареальные пометы, затем – геолектно-географические (территориально-локальные) пометы.

Ссылки на страницы не приводятся, так как расположение вокабул в данном словаре является алфавитным. Некоторые словарные статьи подверглись некоторым сокращениям в соответствии с целью работы.

1) АРЕАЛЬНЫЕ ПОМЕТЫ:

а) указатель *британского* ареала (чаще всего без специальных ареальных помет, поскольку весь словарь регистрирует преимущественно субстандартные единицы британского варианта английского языка, либо с пометами **British, Brit.** [= British]). См. примеры:

1. без пометы: **baby-pulling**. Obstetrics: medical students': since ca. 1880;

2. с пометой **British: mouldering ruin**. (Used predicatively.) Prehistoric; or merely very old: several **British** preparatory schools': since late 1940s;

¹ В другой работе она выделяет ареальные и территориально-локальные социолингвистические пометы [7, с. 168], которые объединяются в ареально-территориальные пометы [7, с. 169].

² Там же приводится его полный синоним – *territorial label* (территориальная помета).

3. с пометой *Brit.* **jolly hockey-sticks**, adj., or as exclam. Mildly derisive of the jolly, hearty, games-loving atmosphere encouraged in many *Brit.* girls' Public Schools, and used to parody the feminine 'country' accent: later C.20.

б) указатель ареала *Соединенного Королевства*³ (помета *UK* [= United Kingdom]). Например: **flip** (one's) **wig**. To become highly elated: some teenage use in *UK* in early 1960s.

в) указатель *адаптации в британский* ареал из другого ареала (пометы: **adopted**, **anglicised**). См. примеры:

1. с пометой **adopted**: **most**, **the**. The best, superlatively good, extremely attractive, as in 'He's the most': teenagers' and office- and shop-girls': since ca. 1957. (Gilderdale.) *Adopted* ex *Can.*, where current since ca. 1955. Здесь помета *ex Can.* [= Canadian] указывает на адаптацию сленгизма из канадского ареала;

2. с пометой **anglicised**: **cute** 2. Cf. the US *cute*, used of things (—1812), *anglicised* ca. 1850, esp. by schoolboys. В данной статье указывается, что сленгизм адаптирован из американского ареала английского языка (помета *US* [= United States]).

г) указатель *шотландского* ареала (помета: **Scottish**). Например: **professional**. A 'professional examination' (medicine): *Scottish universities*', mostly medical students': C.20.

д) указатель *английского* ареала (помета: **English**). Например: **grout-bag**. One who studies hard: *English schoolboys*': since ca. 1880.

е) указатель *ирландского* ареала (помета: **Irish**). Например: **glasser**. A glass marble with coloured centre: *Irish schoolboys*' from ca. 1880.

ж) указатель *американского* ареала (пометы: **orig.** [= originally] **US** [= United States]). Например: **bugs**, adj. Mod, crazy, eccentric: *orig. US*, > by 1925, *Can.* Ex either a 'conflation' of *bug-house*, or *crazy as a bed-bug*. Spread to *UK* via the popular film-cartoon 'character' 'Bugs Bunny'.

з) указатель *канадского* ареала (помета: **Can.** [= Canadian]). Например: **dicky-bird**. 7. The penis: *Can. schoolboys*': since (?)ca. 1950.

и) указатель *адаптации в канадский* ареал из другого ареала (помета: **adopted**). Например: **cool**. 6. Very pleasing or attractive or satisfactory: *Canadian* (esp. teenagers)': *adopted*, ca. 1955, from *US*. Здесь сообщается, что вокабула была адаптирована из американского ареала (помета *from US*).

й) указатель *австралийского* ареала (пометы: **Aus.** [= Australian], **Australian**). См. примеры:

1. с пометой **Aus.**: **beach bunny**. A usu. non-surfing girl addicted to watching the surfers surfing: *Aus. surfers*', esp. teenagers': since ca. 1960;

2. с пометой **Australian**: **drive**, v. To irritate (someone) intensely: *Australian teenagers*': since ca. 1950. (Dick.) Perhaps elliptical for 'drive mad' or

³ Трудно сказать, является ли помета *UK* синонимом помет *Brit.* и *British*. На всякий случай уточним, что в строго научном смысле Соединенное Королевство считается государственным образованием, охватывающим Англию, Шотландию, Уэльс и Северную Ирландию, в то время как Британия (Великобритания) — это географическое название самого большого острова в архипелаге Британских островов, на котором находятся Англия, Шотландия и Уэльс.

'drive crazy' or 'drive up the wall'.

к) указатель *адаптации в австралийский ареал из другого ареала* (помета: **adopted**). Например: **back-up**, n. A 'chain' copulation with one girl: Aus. teenage gangsters': ?adopted, ca. 1945, ex US. Здесь сообщается, что вокабула была адаптирована из американского ареала (помета *ex US*).

л) указатель *новозеландского ареала* (помета: **NZ** [= New Zealand]). Например: **baldy!** I refuse: NZ juvenile: late C.19-20. (B., 1941.) No hairs on one's head: nothing to offer.

м) указатель *южноафриканского ареала* (помета: **S.** [= South] **Africa**). Например: **case**. 6. A love-affair: schoolgirls', from ca. 1860 (H., 2nd ed.); still actively extant in *S. Africa*, mid-C.20.

н) указатель *общих австралийского и новозеландского ареалов* (пометы: **Aus.** [= Australian], **NZ** [= New Zealand]). Например: **trot**, n. 4. 'A sequence of chance events, esp. betokening good or ill fortune' (Wilkes): *Aus.* and *NZ*, mostly sporting: since late C.19.

о) указатель *общих канадского, британского, австралийского, новозеландского и южноафриканского ареалов* (пометы: **Britain**, **Can.** [= Canada], **Aus.** [= Australia], **NZ** [= New Zealand], **S.** [= South] **Africa**). Например: **way out; way out with the birds**. Living in a world of fantasy; hence, extremely eccentric: resp. jazz-lovers' (esp. teenagers') and beatniks': since ca. 1954 and, the latter, since ca. 1959. By early 1960s, gen. usage in *Can.*; since ca. 1965, in *Britain*; then, almost immediately, in *Aus.*, *NZ*, *S. Africa*.

п) указатель *общих австралийского и британского ареалов* (пометы: **Aus.** [= Australian], **British**). Например: **axle-grease**. 3. Thick hair-oil; Brilliantine: mostly Aus. schoolchildren's and teenagers': since late 1930. (B.P.) And *British* too: id.

р) указатель *общих канадского и американского ареалов* (пометы: **Can.** [= Canada], **US** [= United States]). Например: **druthers**. 'One's choice or preference, from "I'd rather". Thus, "I'd rather go than stay"—I druther go than stay. Hence, "If I had my druthers, I'd go". Quite common in *Can.* and *US*; mostly teen-agers and younger' (Leechman).

с) указатель *общих канадского и британского ареалов* (пометы: **Can.** [= Canadian], **Brit.** [= British]). Например: **chicken!**, exclam. Coward!: 'a derisive cry hurled at one who shows signs of cowardice, or even of commendable prudence': *Can.*: teenagers': since ca. 1950. (Leechman.) P.B.: also *Brit.* juvenile, and joc. adults': since ca. 1955.

т) указатель *общих канадского и австралийского ареалов* (пометы: **Can.** [= Canadian], **Aus.** [= Australian]). Например: **rumble**, n. 4. A gang fight, often carefully planned, and esp. among teenagers: *Can.* and *Aus.* teenagers': adopted, ca. 1944, ex US. Использование этого сленгизма возможно и в американском ареале, откуда он был адаптирован (помета *adopted ex US*).

у) указатель *общих английского и австралийского ареалов* (пометы: **Eng.** [= English], **Aus.** [= Australian]). Например: **too much**, adj.; always in predicate, as 'The tubes are too much' (excellent or wonderful): *Aus.* teenagers', esp. surfers': since late 1950s. (B.P.) But also, by 1960, *Eng.*

ф) указатель *общих новозеландского и австралийского* ареалов (пометы: **Aus.** [= Australian], **NZ** [= New Zealand]). Например: **bottler**, n. 2. Expression of high praise or deep delight: *NZ*, and perhaps slightly later, *Aus.* youngsters.

х) указатель *общих английского, австралийского и новозеландского* ареалов (пометы: **English**, **Aus.** [= Australian], **NZ** [= New Zealand]). Например: **glassy**, n. Synonym of prec: *English*, *Aus.* and *NZ* school-children's: Eng. since ca. 1880, the others perhaps later.

2) ТЕРРИТОРИАЛЬНО-ЛОКАЛЬНЫЕ ПОМЕТЫ:

а) указатели функционирования лексических единиц в *британских колониях* (помета: **Colonial**). Например: **toothache**. 2. A knife *has the toothache* if the blade is loose: schoolboys', mostly *Colonial*: id.

б) указатели *территорий*:

1. *Северная Англия* (помета: **N.** [= North] **Country**). Например: **ooby-jiver**. A what's-it, a thingammy: *N. Country* grammar schools': since ca. 1945.

2. *Мидлендс* (помета: **Midlands**). Например: **brilliant**. 2. Replaced *epic* and *magic* as the teenagers' vogue-word for excellent: very early 1979 (P.B.). In *Liverpool*, at least, it was shortened to *brill* (Ann Irving, May 1979), and this spread to the *Midlands* by late 1979. Здесь указывается, что вокабула *brill* первоначально бытовала в Ливерпуле (локальная помета), а затем распространилась на всю территорию Мидлендс (территориальная помета).

3. *остров Уэйл* (помета: **Whale Island**). Например: **mechanical man, the**. The chief parade-ground instructor at the Gunnery School, *Whale Island*: RN: 1940s. (Peppitt.) I suspect: for longer—and elsewhere.

4. *Южная Родезия* (помета: **Southern Rhodesia**). Например: **loob**. A cigarette: Plumtree School, *Southern Rhodesia*: since ca. 1920. В этой статье содержатся две географические пометы; территориальная помета указывает на Южную Родезию, локальная – на школу Пламтри.

в) указатели *административных регионов* (только в пределах Англии):

1. *Юго-Западная Англия* (помета: **West Country**). Например: **zooks**. Sweets: schoolchildren's, esp. in *West Country*: late C. 19-20;

2. *Восточный Мидленд* (помета: **East Midlands**). Например: **tronk**. An idiot, a foolish person; also *tronk-head*: *East Midlands'* teenagers': later 1970s.

г) указатели *графств* (только в пределах Англии):

1. *Лестершир* (помета: **Leicestershire**). Например: **whang**, n. 3. A drive around in a vehicle, as in 'I'm off for a whang in the car {or on my bike}': *Leicestershire* teenagers': later 1970s;

2. *Мерсисайд* (помета: **Merseyside**). Например: **gear**, adj. 2. Excellent; attractive: orig. *Merseyside* teenagers', then much more widespread: since 1955 at latest; ob. by 1965;

3. *Оксфордшир* (помета: **Oxfordshire**). Например: **peg out**. 4. To go to—and use—the w.c: a certain *Oxfordshire* girls' school: (?)late C. 19-20. Ex the feminine posture involved and its resemblance to an old-fashioned clothes-peg;

4. *Эссекс* (помета: **Essex**). Например: **night-flea**. A boarder: *Essex schools'*:—1909.

д) указатели *городов*:

1. *Лондон* (помета: **London**). Например: **ride out**. 2. To depart: *London teenagers'*: late 1950s. (Gilderdale.) Prob. ex 'Western' films.

Также зафиксирована дальнейшая локализация молодежного сленга в лондонском *Ист-Энде* (помета: **Cockney**⁴). Например: **mibbies**. Marbles: *Cockney schoolchildren's*: late C.19-20. (J.W. Horsley, *I Remember*, 1912.) By affectionate 'thinning' of the predominant vowel-sound;

2. *Бирмингем* (помета: **Birmingham**). Например: **g.m.t.** Good missionary training; e.g., eating unappetising meals cheerfully, as a good preparation for what a missionary might be called upon to stomach 'in heathen lands afar'—or, more politely, among Christians of other cultures: students', at Selly Oak (*Birmingham*) theological colleges: early 1960s;

3. *Булавайо* (помета: **Bulawayo**). Например: **nixes!** Don't do that!: Milton Junior School, *Bulawayo*: since ca. 1925;

4. *Глазго* (помета: **Glasgow**). Например: **chib**, n. 2. A weapon, particularly a razor: *Glasgow teenage gangsters'*: since ca. 1930;

5. *Гонконг* (помета: **Hong Kong**). Например: **chem**, n. and adj. Chemistry, esp. as a subject of study; in or of chemistry: Aus. students': since ca. 1910. (B.P.) Not only in Aus. Even pupils in the Anglo-Chinese schools in *Hong Kong* talk of *chem*—and *math*, *geog*, *phiz*, etc. (P.B.). Здесь Гонконг упоминается наряду с другими территориально-локальными образованиями, в границах которых встречается данный сленгизм;

6. *Дартмут* (помета: **Dartmouth**). Например: **mutt(-)house**. One's former school; preparatory school: Royal Naval College, *Dartmouth*: C.20.

7. *Мельбурн* (помета: **Melbourne**). Например: **sharpies**. That band, or gang, of rivals to the bodgies which lasted only about a year: Aus., esp. *Melbourne*, teenagers': since mid-1950s;

8. *Ньюкасл-апон-Тайн* (помета: **local teenagers** 'местные подростки'). Например: **Newky** (, **the**). Newcastle-upon-Tyne: *local teenagers'*: late 1970s;

9. *Портсмут* (помета: **Portsmouth**). Например: **long-G**. 'Long gunnery course at Whale Island Gunnery School, *Portsmouth'* (Granville). RN: C.20;

10. *Сидней* (помета: **Sydney**). Например: **rocker**, n. 3. Hence, a leather-jacketed non-surfer, esp. one of the *Rockers* gang; 'a youth who would formerly have been a motor-bike fiend' (B.P.): *Sydney teenagers'*: 'not heard before 1962';

11. *Эдинбург* (помета: **Edinburgh**). Например: **shot!** Look out, a master's coming!: Royal High School, *Edinburgh*: late C. 19-20.

е) указатели *отдельных учебных заведений* (школ, колледжей, академий, университетов):

1. *Оксфордский университет* (пометы: **Oxford; Oxford University**).

⁴ Помету *Cockney* можно трактовать и с социально-классовых позиций. См. следующие определения «сокнеу», в которых фиксируются социально-классовые и географические признаки: «(1) кокни, лондонец из низов (особ. уроженец Ист-Энда); 2) кокни (лондонское просторечие, преимущественно Ист-Энда)» [1, с. 185]; «the speech of about 7 million working-class Londoners» [9, с. 405].

Например: **gooser**. 4. A student at the Queen's College: *Oxford undergraduates'*: late C.19-20. (Ware.); **land of sheepishness**. The being a schoolboy: *Oxford University*: ca. 1820-50;

2. *Кембриджский университет* (пометы: **Cambridge**; **Cambridge University**). Например: **wimp**. A (young) woman, a girl: perhaps orig. *Cambridge undergraduates'*, from ca. 1909 (R.M. Williamson, 1939); >, by 1923, more gen. (Manchon); ob. by 1930; **tandem**. 4. As adj., long: *Cambridge University*: ca. 1870-90;

Кроме того, словарь содержит сленгизмы, общие для локалекта *Оксфордского и Кембриджского университетов* (помета: **Oxford and Cambridge Universities**). Например: **aunt**. 2. Also, at *Oxford and Cambridge Universities*, a students' name for 'the sister university': C.17-18;

3. *Винчестер* (пометы: **Winchester**, **Winchester College**). Например: **bloody** (or **B.**) **Monday**. The first day of vacation, set aside for the detention and punishment of offenders: schoolboys' (orig. *Winchester*): ca. 1670-1770. (OED.) Contrast *black Monday*; **bearded cad**. A College porter conveying luggage from station to school: *Winchester College*, ca. 1850-1910;

4. *школа Крэнбрук* (помета: **Cranbrook School**). Например: **defect**. A prefect: *Cranbrook School*: C.20;

5. *Итон* (пометы: **Eton**, **Eton College**). Например: **tug**, n. A Colleger: *Eton*: since early C.19; **non-speaks**. 'What other people called *sending to Coventry*, we called *non-speaks*' (Andrew Sinclair, in *The World of the Public School*, 1977): *Eton College*: mid-C.20;

6. *школа Тонбридж* (помета: **Tonbridge School**). Например: **gutter**, n. 4. A football scrum: *Tonbridge School*: late C.19-early 20;

7. *Королевская военная академия* (пометы: **RMA** [= Royal Military Academy]; **Royal Military Academy**). Например: **snooker**. A freshman at the Royal Military Academy: *RMA*: 1872. Prob. ex *snook*, a var. of *snoke*, to sneak about (v.i.); **soap**, n. 2. Cheese: *Royal Military Academy*:— 1903; ob.;

8. *Лансинг Колледж* (помета: **Lancing College**). Например: **god**. 2. Also, since ca. 1935, a 'blood' at *Lancing College*, where *god-box* = House Captain's room (Marples);

9. *школа Мальборо* (помета: **Marlborough School**). Например: **new bug**. A new boy: orig. (ca. 1860), *Marlborough School*; in C.20, fairly gen.;

10. *школа Россалл* (помета: **Rossall School**). Например: **scanty**. Allowance of bread (ca. 1870-1905): a small loaf for study tea on Sundays (since ca. 1905): *Rossall School*.

Ниже мы приводим полный список остальных учебных учреждений, названия которых используются Э. Партриджем как локальные пометы к молодежным сленгизмам. Отсутствие сопроводительных примеров объясняется желанием не перегружать научную статью информацией. Список, охватывающий сорок учебных заведений, излагается в алфавитном порядке: Balliol College, the Blue Coat school, Bootham School, Cheltenham College, Christ's Hospital School, Clifton College, Cotton College, Dartmouth Naval College, Derby School, Dulwich College, Durham School, Felsted School,

Glasgow University, Harrow School, King Edward's School, Leys School, Liverpool University, Loughborough Grammar School, Manchester Grammar School, Marlborough College, Milton Junior School, Plumtree School, Royal High School, Royal Naval College [= RN College], Rugby School, Seaford Preparatory School, Sedgeley Park School, Sherborne School [= Sherborne], Shrewsbury School, St Andrews University, Stowe School, University of Alberta, Univ. [= University] of Sydney Uppingham School, Victorian (Aus. [= Australian]) State School, Wellington College, Wembley County School, Westminster School, Whale Island Gunnery School, York's Royal Military School.

Таким образом, для раскрытия географии функционирования молодежного сленга Э. Партридж применяет словарные пометы – ареальные и территориально-локальные – полные или сокращенные названия стран, территорий, колоний, административных регионов, графств, городов, городских районов, университетов, академий, колледжей и школ. Исключением служит помета *local* ‘местный’, относящаяся к сленговой номинации города местными подростками, так как название города (*Newcastle-upon-Tyne*) присутствует в дефиниции. Также автор словаря регистрирует переход (адаптацию) лексемы из одного географического окружения в другое (пометы: *adopted, anglicised, ex, from*). В некоторых случаях вокабула снабжается несколькими географическими пометами: 1) если вокабула функционирует сразу в двух и более ареалах, 2) если автор уточняет локальное функционирование сленгизма через отсылку к нескольким географическим объектам. Прочие словарные пометы, а также приемы, позволяющие установить специфику географического варьирования молодежного сленга, не обнаружены.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большой англо-русский словарь* / Авт.-сост. Н. В. Адамчик. Мн. : Литература, 1998. 1168 с.
2. *Гак В. Г.* Лексикография // *Языкознание. Большой Энциклопедический Словарь* / Гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М. : Большая российская энциклопедия, 1998. С. 258–259.
3. *Карпова О. М.* Английская лексикография : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 176 с.
4. *Коровушкин В. П.* Субстандартная лексикография как автономная отрасль языкознания: основные понятия и словари // *Социальные варианты языка – III : матер. междунар. науч. конф.* Н. Новгород : НГЛУ, 2004. С. 56–59.
5. *Маковский М. М.* Современный английский сленг : Онтология, структура, этимология. Изд. 3-е. М. : Издательство ЛКИ, 2007. 168 с.
6. *Рябичкина Г. В.* Типы помет в «Словаре сленга и нестандартного английского языка» Э. Партриджа (социолексикографический анализ) // *Вестник ТГУ.* 2008. Вып. 11 (67). С. 220–225.
7. *Рябичкина Г. В.* Теоретические аспекты разработки социолексикографического инструментария // *Альманах современной науки и образования.* Тамбов : Грамота, 2008. №8 (15) : в 2-х ч. Ч. II. С. 167–169.
8. *Химик В. В.* Жаргонное слово, жаргоны и жаргонология как наука // *VERBUM: язык, текст, словарь : сб. науч. тр. : Посвящается юбилею Л. Г. Бабенко.* Екатеринбург :

Изд-во Урал. ун-та, 2006. С. 11–19.

9. *Encyclopedia of Linguistics*. Vol. I. A-L. Ed. by Ph. Strazny. New York-Oxon : Fitzroy Dearborn, 2005. 1243 p.

10. *Partridge E. A Dictionary of Slang and Unconventional English / Edited by Paul Beale*. 8th ed. New York : Macmillan Publishing Co., 1984. XXIX, 1400 p.

Жиронкина С. Д.

ЯЗЫКОВЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ СТЕРЕОТИПОВ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

*Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия*

Аннотация. В данной статье на материале французского и русского языков рассматриваются языковые стереотипы, в которых наряду с универсальным всегда присутствует отпечаток национального сознания. Автор анализирует такие разновидности языковых стереотипов, как фразеологизмы и пословицы. В них нашли свое отражение как важные исторические события, традиции и ценности народа, так и его образное мышление. Отмечается также, что некоторые выводы, полученные на основе анализа фразеологизмов и пословиц, противоречат современным наблюдениям о французах и русских и отражают скорее исторические стереотипы национального сознания.

Ключевые слова: языковые стереотипы, фразеологизмы, эталон, пословицы, стереотипы национального сознания, лингвокультура.

Язык, как известно, является лучшим отражением человеческой культуры, и через него мы можем изучать совокупность представлений о культурных ценностях и традициях определенной нации. Одним из способов исследования особенностей структуры национального образа мира является изучение языковых стереотипов.

«Стереотипами называются словосочетания, ассоциативные словесные представления, которые, будучи раздельными вначале, образуют неразложимые банальные единства в языке и речи» [Цит. по: Кириллова 2008, 29]. Языковые стереотипы, как правило, обладают высокой устойчивостью и эмоционально окрашены. Таким образом, мысль приобретает не только устойчивую форму, но и всем известное содержание, которое отражает привычную манеру мыслить, как например, фраза, характеризующая женское сознание *pour être belle il faut souffrir* (чтобы быть красивой, нужно страдать); интересно, что в русском языке есть также подобный языковой стереотип *красота требует жертв*. Или другой стереотип, характерный для французов и их философии здравого смысла *c'est la vie* (такова жизнь). Как видим, в языковых стереотипах наряду с универсальным всегда присутствует отпечаток национального сознания. Именно по-

этому их можно считать одним из наиболее «культуроносных» пластов языка.

Одной из разновидностей языковых стереотипов являются фразеологизмы. Они часто используются в комментариях к типичным ситуациям. Например, французы при неловкой паузе, наступившей во время обеда или ужина, говорят: *l'ange est passé*; о пьянице – *boit comme un Polonais*. В русском языке существуют иные языковые стереотипы, характеризующие эти ситуации, соответственно: *кто-то умер*; *пьёт как сапожник*. Однако стоит отметить, что стереотипы одного языка могут заимствоваться другим. Так, например, в русском языке всем известны такие выражения, заимствованные из французского как *à la guerre comme à la guerre* (на войне, как на войне) или *comme il faut*. Тем не менее, нередко комментируемые ситуации не совпадают, и мы не найдём эквивалента в русском языке. Во Франции в ситуации, когда узнают, что в семье растут девочка и мальчик, говорят *le choix de roi* (королевский выбор). Или, когда дают какую-либо вещь, которую надо вернуть, добавляют *il s'appelle reviens* (-Tiens. Il s'appelle reviens – Держи. Не забудь вернуть.).

Во фразеологических сравнительных оборотах могут быть также закреплены устойчивые представления французов об эталонах. «Эталон – это сущность, измеряющая свойства и качества предметов, явлений, объектов» [2, с. 44]. Интересно, что среди подобного рода фразеологических оборотов есть также немало аналогичных русским: *fort comme un chêne* (сильный, как дуб); *sale comme un cochon* (грязный, как свинья); эталон тишины: *entendre les ailes d'une mouche* (слышно как муха пролетела). Но другие выражения мы можем встретить только во французском языке, например, *simple comme bonjour* (простой, как здравствуйте, в русском языке этому соответствует другой фразеологизм *простой, как три копейки*) или эталон «достатка, большого количества»: *plus qu'il n'y a de pommes en Normandie* (больше, чем яблок в Нормандии).

Изучение и анализ фразеологизмов помогает понять образное мышление французов. Иногда по ним можно изучать историю Франции. Так, например, в настоящее время выражение *Paris vaut la messe* (Париж стоит мессы) используют, чтобы аргументировать свой выбор. Но, как известно, за этим фразеологизмом стоит историческая ситуация во Франции в конце XVI в., связанная с выбором Генриха IV между верой и тронem (остаться протестантом или стать королём, приняв католическую веру). Другим примером могут служить фразеологизмы, связанные с гильотиной. В годы французской революции народ из чувства страха называл это устройство и казнь на нём косвенно: *la veuve, le rasoir national, épouser la veuve, baiser la veuve, souhaiter le bonjour aux aristocrots*. Таким образом, фразеологические единицы могут отражать важные культурно-исторические моменты страны.

Стереотипы народного сознания и особенности национального менталитета могут быть зафиксированы также в пословицах. Пословицы имеют обычно форму законченного предложения. Безусловно, есть пословицы

одинаковые для многих народов, но в основном они обладают яркой спецификой, так как у каждого народа свой собственный опыт. Так, было бы интересно проследить, например, как характеризуют французские и русские пословицы мужчину и женщину, какую роль и место отводят им в обществе. Восприятие женщины как человека очень эмоционального характерно для представителей как русской, так и французской лингвокультур. Например, в пословицах *La femme est comme une marmite: tout ce que l'on y met peut bouillir* (Женщина как горшок: что туда не положишь – все кипит) и *Баба, что горшок – что ни влей, всё кипит* мы видим, что женщина сравнивается с кипящим горшком и характеризуется как человек несдержанный, в котором «кипят» чувства и эмоции. Часто, главным способом женщин проявить эмоции или достичь своей цели являются слёзы. Подтверждение этому мы находим в следующих французских пословицах: *Les larmes sont l'éloquence des femmes* (Слёзы – это красноречие женщин); *Les larmes d'une femme servent d'épices à sa colère* (Слёзы женщины служат приправой её гневу); *Larme de femme affole le sot* (Слеза женщины сводит с ума глупца) и в аналогичных русских: *Женский обычай – слезами беде помогать, Бабы слезы – чем больше унимать, тем хуже; Сила мужчины – в кулаках, а женщины – в слезах; У баб да у пьяных слёзы дешевы*. Во французских пословицах, посвященных теме любви, чувства женщин и мужчин, как правило, противопоставляются, при этом отмечается, что любовь должна сопровождать женщину на протяжении всей её жизни: *L'amour est l'histoire de la vie des femmes, c'est une episode dans celle des hommes* (Любовь – это история жизни женщины, но лишь эпизод в жизни мужчины); *Les homes en amour meurent et les femmes en vivent* (Женщины живут любовью, а мужчины умирают от нее); *L'amour donne de l'esprit aux femmes et le retire aux hommes* (Любовь наделяет женщин разумом, а мужчин лишает его). В русских пословицах очень часто акцент делается на том, что любовь женщины бескорыстна, и она готова к самопожертвованию ради любимого. *С милым рай в шалаше, коли милый по душе. Не мил и белый свет, когда милого нет. За милого и на себя поступлюсь*. Неотъемлемой характеристикой женщин как во французских, так и в русских пословицах является её зависимость от мужа. Роль жены заключается лишь в том, чтобы быть дополнением своему мужу, без него она ничего собой не представляет: *Femme sans homme, c'est jardin sans haie* (Женщина без мужчины – это сад без изгороди); *Une femme sans mari est un champ sans pluie* (Женщина без мужа – поле без дождя); *Par mari, reine; par mari, misérable* (По мужу богата, по мужу бедна). *Жена без мужа – всего хуже; Жена по мужу честна*.

При характеристике мужчины во французском языке очень часто используются фразеологические единицы, пословицы, которые говорят о мужском стремлении к власти, доминированию, о его желании контролировать ситуацию и быть хозяином положения (*homme de la situation, un maître homme*). Это можно проследить также в семейной жизни, и пословицы тому подтверждение: *L'épouse est en puissance de l'époux* (Жена всегда

во власти своего супруга); *Serf en amour, seigneur en mariage* (Раб в любви, господин в браке). Важное предостережение даётся мужчине во французской пословице *Ne livre pas ton âme à ta femme, de telle sorte qu'elle s'élève contre ton autorité* (Не раскрывай душу жене, чтобы она не смогла выйти из-под твоей власти). То есть муж не должен показывать женщине свои слабости, так как она может ими воспользоваться, чтобы выйти из подчинения. В другой пословице, где жена сравнивается с курицей, а муж с петухом, создается образ беспорядка в доме, где жена имеет равные права с мужем. *La maison est à l'envers lorsque la poule chante aussi haut que le coq* (Дом вверх дном, если курица поет так же громко, как петух). Стремление к доминирующей роли в семье часто влекло за собой проблему мужского насилия, что нашло своё отражение большей частью в русских пословицах. Некоторые из них даже советуют мужчине применять силу для того, чтобы «поучать» жену и детей. *Бей жену до детей, бей детей до людей!*; *Жена не горшок (можно побить)*; *Бей женку к обеду, а к ужину опять, без боя за стол не сядь!* При этом побои часто воспринимаются как проявление любви: *Кого люблю, того и бью*; *Жену не бить – и милуне быть*; *Люби жену, как душу, трясси её, как грушу*; *Кто вина не пьет, пьян не живет; кто жены не бьет – мил не живет.*

Основной функцией мужчины как отца всегда считалось материальное обеспечение семьи: *Un père est un banquier donné par la nature* (Отец – это банкир, данный природой). Однако как во французской, так и в русской лингвокультуре строго осуждается, если взрослые дети не зарабатывают сами, а живут лишь за счёт своего отца: *Батька горбом, а сын горлом*; *Отцовское прожил, а своего не нажил*. При этом во французских пословицах акцент делается также на то, что отцу принимать от своих детей материальную помощь не только нежелательно, но и недопустимо. *Il est plus facile au fils de demander au père qu'au père de demander au fils* (Легче сыну просить у отца, чем отцу у сына); *Quand le père donne au fils, rit le père, rit le fils; quand il donne au père, pleure le père, pleure le fils* (Когда отец дает сыну, смеется отец, смеется сын; когда сын дает отцу, плачет отец, плачет сын).

Другая тема, которая часто затрагивается в пословицах – это тема еды. Эта сфера имеет большую значимость для французов: *Dis-moi ce que tu manges, et je te dirai ce que tu es* (Скажи мне, что ты ешь, и я скажу, кто ты). Во французских языковых клише еда воспринимается не только как источник жизненной энергии, но и как источник удовольствия: *Courte messe et long dîner, c'est la joie au chevalier* (Нет ничего лучше короткой мессы и длинного обеда). Многие пословицы и поговорки представляют собой практические советы по приготовлению блюд: *Vœuf saignant, mouton bêlant* (Говядину и баранину надо есть с кровью). Напротив, русская лингвокультура не проявляет большого интереса к этой теме. Как следует из пословиц, для русских характерна неприхотливость в еде: *Хлеб всему голова*; *Щи да каша – пища наша*.

Наивысшей ценностью во французской лингвокультуре является

личность, личная свобода, индивидуализм: *Chacun pour soi (et) Dieu pour tous* (Каждый за себя, один Бог за всех). Русская же, напротив, более ориентирована на общество, коллектив: *Артельный горшок гуще кипит*.

Таким образом, анализ некоторых характерных особенностей языковых стереотипов (фразеологизмов, пословиц) во французском и русском языках позволяет выявить как универсальное, так и национально-специфическое в мышлении людей. Однако, некоторые выводы о ценностях и представлениях русских и французов, полученные на материале фразеологизмов и пословиц, противоречат современным наблюдениям о французах и русских и отражают скорее исторические стереотипы национального сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириллова Н. Н., Афанасьева А. Л. Практическое пособие по лингвокультурологии. Санкт-Петербург, 2008. С. 29.
2. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. М., 2006. С. 44.
3. *Dictionnaire de proverbes et de dictons*. 1993.
4. Даль В. И. Пословицы русского народа. М. : Рус. яз.-Медиа, 2007.

Иосифенко Д. А., Андреева И. А.

АНГЛИЙСКИЕ НАДПИСИ НА ОДЕЖДЕ КАК ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА КУЛЬТУРУ ПОДРОСТКОВ

*Армавирский государственный педагогический университет,
г. Армавир, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается важность понимания английских надписей на одежде как экстралингвистического фактора, влияющего на культуру подростков, иллюстрируется важность понимания смысловой нагрузки. В публикации также делается акцент на том, что по надписям на вещах можно сделать вывод о культуре данного человека и его уровне владения английским языком.

Ключевые слова: английский язык, культура, надписи на одежде, личность, развитие, воспитание.

Хотелось бы отметить, что изучение иностранного языка – это не просто дань моде, а процесс получения знания, которое жизненно необходимо в современном обществе, развивающемся в направлении всеобщей глобализации.

Иностранный язык способствует развитию коммуникативных способностей, а также устранению психологических барьеров. Подросток посредством изучения языка становится более общительным, а значит, и более успешным в будущем.

Ни для кого не секрет, что язык – одно из самых важных обществен-

ных явлений, он необходим для существования человеческого общества, а также является носителем и передатчиком культуры. На сегодняшний день английский язык глубоко проник в нашу жизнь благодаря своей универсальности.

Надпись на одежде – это не только декоративный элемент, но и, что еще важнее, коммуникативное средство с разнообразным смысловым содержанием.

Зачастую встречаются по одежде, так как по ней произвольно можно составить первое впечатление о человеке: возрасте, социальном статусе, предпочтениях в моде. Помимо того, современная молодежь, словно в зеркале, отражает новые веяния, насущные проблемы и интересы общества [3].

Нередко яркая одежда с надписями на иностранных языках используется для того, чтобы иметь возможность выделиться из толпы, показать свою индивидуальность. Надписи на одежде могут рассказать окружающим о круге интересов, об уровне знания английского языка, культуре их владельца. Социокультурная функция надписей на одежде заключается в хранении и передаче социально-значимой информации.

Однако далеко не все знают, какую смысловую нагрузку несут те или иные надписи на одежде, но, тем не менее, подростки покупают вещи и носят их, не придавая этому особого значения, а ведь некоторые из них могут содержать грубые слова, грамматические и орфографические ошибки. Надписи на одежде иллюстрируют огромную роль иностранного языка в современном обществе, так как он способствует развитию мыслительных процессов. Синтаксические конструкции и грамматика развивают способности к анализу и синтезу, запоминание лексических единиц – оперативную память, изучение не только отдельных слов, но и контекста в целом – языковую догадку, сообразительность и внимание. Язык учит человека мыслить логически, а также выбирать правильный вариант из множества значений каждого отдельно взятого слова [4].

Нельзя забывать и о таком важном процессе для формирования личности, как воспитание. Именно оно обеспечивает социализацию личности, программирует параметры ее развития с учетом многогранности воздействия различных факторов. Воспитание – это спланированный, долгосрочный процесс специально организованной жизни в условиях обучения и воспитания. Ему присущи следующие функции:

- диагностика природных задатков, теоретическая разработка и практическое создание условий их проявления и развития;
- организация учебно-воспитательной деятельности детей;
- содержания воспитания, средств и условий социальной среды;
- воздействие на социальные условия, устранение и преобразование негативных средовых влияний;
- использование положительных факторов в развитии качеств личности.

А личностью может называться только тот человек, который облада-

ет значимыми качествами для общества и реализует их в нем, а не просто старается выделиться из толпы, заявить о себе, используя надписи на одежде [2].

Обратимся к истории надписей на одежде. Они существовали ещё в Древней Греции. Заметны они и на множестве итальянских и немецких портретов конца XV и XVI веков, надписи вплетены в орнамент мужских рубашек, в корсажи женских платьев, где обычно написаны на латыни. А если говорить о периоде более современном, то надписи украшали форму рабочих, указывая их статус на рабочем месте, потом они стали показывать принадлежность вещи определённому дизайнеру, или фирме, а уже позже стали появляться надписи, на самом деле несущие смысл.

Идея писать что-либо на одежде тесно связана и с возникновением политических лозунгов различных движений, прежде всего, лозунгов на футболках. Лозунги выражают ценности и задачи людей, выступающих с протестом, объединяют часто не знакомых друг с другом участников, выражают позицию человека. В наши дни выразить свои мысли или принципы также можно на одежде [5].

Надписи бывают разные и меняются по мере взросления человека. В наши дни для ребенка – это просто какое-то забавное словечко на одежде: «Нарру», у подростка – цитаты, типа: «We do not remember days, we remember moments», реплики киногероев: «After all, tomorrow is another day!», комиксов: «Remember, with great power comes great responsibility», даже громкие лозунги с непристойностями. Взрослые же люди стараются выбирать одежду без надписей. Раньше появление на улице человека в одежде с непонятной надписью на английском языке означало в глазах общественности не что иное, как провокацию и вызов, и только с начала 50-х годов стали начали просачиваться модные тенденции с Запада [1].

Экстралингвистические, то есть неязыковые факторы речи, являются неотъемлемой частью самого процесса речи. Поэтому для участника речевого акта крайне необходимо обладание определенной экстралингвистической информацией.

Надписи на одежде имеют свои стилистические особенности: они будут похожи по стилю, предпочтительным стилем языка будет разговорный, так как зачастую содержание надписи определяется носителем независимо от его образования. Поэтому вряд ли можно рассуждать о цензуре, богатстве стилистических приемов, выразительности и разнообразии лексики. Но, несмотря на это, в надписях присутствуют отдельные стилистические приемы, благодаря которым они и представляют интерес со стороны языкознания. Для подтверждения данного мнения обратимся к примерам:

Характерной особенностью современного языка является сокращение формы слов: “*Sorry I’m late*”. Нередко можно встретить надписи, содержащие множество грамматических и лексических ошибок: “*I werkz hard for da monee*”, “*I can to fly*”. Среди общего количества надписей преобладают вопросительные и восклицательные предложения: “*Hi, and your name is?*”.

Все надписи на одежде можно условно разделить на несколько смысловых групп:

- Бренды и известные фирмы такие, как “Dior”, “D&G”, “Nike”, “Adidas”.
- Известные музыкальные группы, как “Metallica”, “Beatles”, “Queen”, “Linking Park”.
- Смешные фразы: “I love you more than pizza”, “No boyfriend no problems”, “But first coffee”.
- Негативные выражения: “Don’t care”, “All monsters are human”, “Don’t read t’shirt”.
- Фразы, характеризующие человека: “Girl princess”, “Forever Young”, “Happy every day”.
- Цитаты из кинофильмов и песен: “Diamonds are the best girl’s friends”, “All you need is rock-n-roll”.
- Название спортивных команд: “NBA”, “NY Yankess”, “Zenit”.
- Название городов, университетов, содержащие географические единицы: “Oxford University”, “NY”, “Made in UK”, “Keep calm and love London”.
- Любовная тематика: “Love forever”, “My soul for you”, “Love”.
- Тематика из фильмов, мультфильмов или книг: “Batman”, “Avada kedavra”, “Superman” [4].

Итак, можно сказать, что актуальным для молодежи стало выделяться из моды, используя красивые и умные слова на английском языке, написанные на футболках. При этом очевидна проблема непонимания того, о чем и как написано на одежде современных российских тинейджеров. Не надо забывать, что «Judge not of men and things at first sight!» – «По одежке встречают, по уму провожают!».

Хотелось бы также сказать, что очень важно понимать, принимать и транслировать на одежде именно то, что хочется заявить о себе, а не то, что красиво написано. Для этого нужно повышать уровень знания английского языка, ведь изучение иностранного языка в современном мире – это один из самых важных составляющих моментов современного, успешного человека. Знание хотя бы одного иностранного языка расширяет кругозор, позволяет узнать культуру другого народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альперина С. Я. Я – майка! // Российская газета. №4076. 26.06.2006
2. Роль воспитания в развитии личности [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://paidagogos.com>
3. Роль иностранных языков в современном мире [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://course-linguist.ru/index.php/home/rol-inostrannykh-yazykov-v-sovremennom-mire>
4. Сребранец В. О. Стилистические и лексические особенности надписей на английском и немецком языках на одежде современных подростков // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2013. № 5/3. С. 14–15.
5. Funny t-shirts [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.snorgtees.com>

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ КУЛЬТУРЫ

*Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан*

Аннотация. В данной статье рассматривается взаимодействие языка и культуры, особая значимость роль языка в культуре. Показано где язык и культура взаимосвязаны, негативные последствия, которые ведут гибридные языки. Раскрывается познавательная функция языка. При написании этой статьи использовались труды таких авторов как Хайдеггер, Аделунг, Гумбольдт, Соссюр. Соссюром дается определение «внутренней лингвистики» и «внешней лингвистики». Также в статье описывается такая наука, как лингвокультурология, для изучения связи языков и культуры.

Ключевые слова: язык, культура, гибридные языки, френглиш, лингвокультурология, речь, герменевтика.

Как всем известно, благодаря языку осуществляется знакомство с другими культурами. Язык служит как орудие и инструмент культуры. Он формирует личность человека, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям, то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения. Язык является составной частью культуры. Он способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей [1]. В нынешнее время имеет место быть тревожная тенденция, которая ведет нас к усреднению, однообразию культуры. Иначе говоря, становление мировой культуры все более уподобляется становлению мировой цивилизации. Такие действия приведут наше общество к утрате богатства культурного многообразия. Поэтому национальная культура не может существовать вне своего языка. Язык и культура, будучи неотделимыми, вместе проходят все перипетии судьбы. Поэтому, начиная с Нового времени, по мере передела мира на сферы влияния, многие языки попавших в колониальную и иную зависимость этносов и народов оказались все более теснимыми с исторической сцены. Проблемой прошлого считалась сохранение языков зависимых или отставших в своем развитии стран и народов, то сегодня мы можем сказать, что это проблема коснулась также и развитые европейские страны. Это вызвано усиливающейся экспансией английского (американского) языка, который становится универсальным средством общения. Одним из таких примеров является гибридный язык «Френглиш», который можно отнести к смешанным, гибридным языкам, появление которого может привести к потере самобытности языка, он теряет свою изюминку, лишается индивидуальности, которая отличает его от других языков. Также из-за этого страдает национальная культура. На протяжении трех столетий Франция считалась главной культурной державой. Но сейчас ухудшается положение французского языка. Создаются целые движения Франкофонии, целью которых является

сохранение и распространение французского языка и культуры [2]. И поэтому важно сохранить тот первоначальный язык. Так как язык является не только средством общения, но и средством познания. На познавательную (когнитивную) функцию языка обратил внимание ещё в XVIII в. немецкий учёный И. Аделунг (1732–1806), он интерпретировал это как «проясняющую» наши представления. Он считал, что пока мы не облечём их в языковую форму общения, они остаются «тёмными».

Подобно И. Аделунгу, учёный Вильгельм фон Гумбольдт писал: «Человеку удаётся лучше и надёжнее овладеть своими мыслями, облечь их в новые формы, сделать незаметными те оковы, которые налагает на быстроту и единство чистой мысли в своём движении вперёд беспрестанно разделяющий и вновь объединяющий язык» [3]. Таким образом, он подразумевает соотношение смыслового значения языка с предметом представления [4].

В книге «Бытие и время», немецкий писатель Хайдеггер ввел разработку герменевтической феноменологии. В его понимании герменевтическая конструкция бытия формируется и посредством языкового понятия (речи), также посредством историчности. Такое понятие хайдеггеровской философии требует четкой обоснованности, так как это непосредственно имеет отношение к герменевтической тематике. Термин *Dasein*, или тут-бытие, означает характерный образ бытия человека. Хайдеггер этим хочет сказать, что применение слов с помощью, которых описывается человеческое бытие, ведут к принятию тех философских систем, в которых они используются. «Поэтому не из терминологического своеволия мы избегаем употреблять эти названия, так же как и выражения «жизнь» и «человек» для характеристики того сущего, которое суть мы сами» [5]. По мнению Соссюра, швейцарского лингвиста, язык отличается от речи тем, что «язык не есть функция говорящего субъекта, он пассивно регистрируется индивидом», который «сам по себе не может ни создать, ни изменять его». Речь, во всяком случае, своеобразна.

Каждый речевой акт имеет своего составителя – говорящего, базирующего речь по-своему. Язык, как незыблемое живет вечно, речь же, наоборот, недолговечна и изменчива. Язык, по словам Соссюра, отличается от речи, как «существенное от побочного и более или менее случайного». Ф. де Соссюр определил границу «внутренней лингвистики», которая занимается языком, и «внешнюю лингвистику», исследующая то, «что чуждо его организму, его системе». Внешняя лингвистика рассматривала проблематику общегеографического распространения языков, а именно, связывающие языки с историей, культурой, политикой, также психология речи. Соссюр, в частности, не опровергал изучение внешней лингвистики, но они не представляли важности проблематики языкознания. Фердинанд де Соссюр сузил проблематику науки о языке, что стало поводом впервые укоренить в четком порядке первостепенные лингвистические задачи. Он отмечает это по следующим умозаключениям: «Из сделанных нами экскурсов в смежные нашей науке области вытекает нижеследующий прин-

цип чисто отрицательного свойства, но тем более интересный, что совпадает с основной мыслью этого курса: единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя». Другие лингвисты в течение полувека обратили свое изучение, в особенности, звукового строя и морфологии, уже в новом сосюрговском смысле. Если раньше наука, как лингвистика имела узкое понятие – в возрождении праязыка, то уже в XX веке усилилась ясность многих методов лингвистики, появились пути разработки языкового анализа [6]. Он является важнейшей частью строения языка, так как язык это живой непрерывный функционирующий организм. В литературе существует метафора «живые и мертвые языки». Все языки когда-то родились, и одни из них умерли давно, некоторые недавно, а некоторые умирают сейчас. Языки умирают тогда, когда исчезает народ, говорящий на этих языках. С народом исчезает и его культура, а без культуры, без ее движения и развития язык тоже перестает жить и становится мертвым, хранящимся в письменных памятниках. Отсюда следует, что культура также важна для жизни языка. Культура – это исторически сложившаяся модель значений, передаваемых из поколения в поколение; это образ жизни общества. Субъектом языка и культуры является индивид. Люди общаются и передают информацию посредством языка. Таким образом, язык хранит и передает культуру из поколения в поколение. Язык является орудием создания, развития и хранения культуры. Следовательно, язык и культура тесно взаимосвязаны и не могут друг без друга существовать. На основе идеи о языке как орудии создания, развития и хранения культуры возникла такая наука, как лингвокультурология [7], целью которой является изучение связей между языком и культурой и как именно связаны. Российский лингвист, Е. Ф. Тарасов отмечает, что язык включен в культуру, так как «тело» знака является культурным предметом, в форме которого опредмечена языковая и коммуникативная способность человека, значение знака – это также культурное образование, которое возникает только в человеческой деятельности. Также и культура включена в язык, поскольку вся она смоделирована в тексте. Вместе с тем взаимодействие языка и культуры нужно исследовать крайне осторожно, помня, что это разные семиотические системы. Они имеют много общего. Во-первых, культура, равно как и язык, – это формы сознания, отображающие мировоззрение человека; во-вторых, культура и язык существуют в диалоге между собой; в-третьих, субъект культуры и языка – это всегда индивид или социум, личность или общество. Язык и культура взаимосвязаны: в коммуникативных процессах, в онтогенезе (формирование языковых способностей человека), в филогенезе (формирование родового, общественного человека). Различаются эти две сущности следующим: 1) в языке как феномене преобладает установка на массового адресата, в то время как в культуре ценится элитарность; 2) хотя культура – знаковая система (подобно языку), но она неспособна самоорганизовываться; 3) как уже отмечалось нами, язык и культура – это разные семиотические системы. Эти рассуждения позволяют сделать вывод о том, что культура

не изоморфна (абсолютно соответствует), а гомоморфна языку (структурно подобна). Изменяется действительность, меняются и культурно-национальные стереотипы, изменяется и сам язык. Одна из попыток ответить на вопрос о влиянии отдельных фрагментов (или сфер) культуры на функционирование языка оформилась в функциональную стилистику Пражской школы и современную социолингвистику. Таким образом, если воздействие культуры на язык вполне очевидно (именно оно изучается в первом подходе), то вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым. Он составляет сущность второго подхода к проблеме соотношения языка и культуры.

В свою очередь хотелось бы сказать, что язык остается своеобразным и развивается, он отображает потребность субъекта, его индивидуальную и интеллектуальную особенность, его личность, также воспроизводит культурное наследие, представляет народную ценность. Как выразился Лео Вайсгербер: «Язык – ключ к миру. Это сетка, наброшенная на внешний мир, и человек познает лишь то, что создает язык». Язык помогает человеку адаптироваться в условиях окружающей среды, верно, видеть объекты, явления и их соотношение, способствует распознаванию и предметов окружающего мира, их классификации и представлению о нем. Язык не просто отображает мир, но и рисует его совершенный образ в сознании человека, конструирует действительность. Поэтому язык и мировоззренческое представление неразрывно связаны, как в интерпретации Аделунга, о чем было уже сказано в основной части. Исходя из этого, у каждого народа своя история, свое культурное и языковое восприятие мира. При этом культурное, во всяком случае богаче языковой. Однако посредством языка культура движется, распознается, формулируется и передается. Язык и многообразие культур также создают почву межкультурной коммуникации. Без этого межкультурное взаимопонимание в принципе невообразимо. В действительности язык обладает универсальными свойствами в общении, во всех допустимых ситуациях коммуникации и в отношении к другим культурам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
2. *Философия* : учебник для вузов / Под общ. ред. В. В. Миронова. М. : Норма, 2005.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985.
4. http://velib.com/read_book/danilenko_valerijj/vvedenie_v_jazykoznanie_kurs_lekcijj/4_jazyk_i_poznanie_poznavatel'naja_funkcija_jazyka/
5. Heidegger M. Nietzsche. Pfullingen, 1961. Bd. 1.
6. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М., 1933.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2001.

ОСОБЕННОСТИ ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

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

Аннотация. В статье обосновывается важность изучения гастрономической сферы Франции, рассматриваются особенности наименования французских блюд, производится анализ их этимологии, а также специфика французской гастрономии в целом, включая некоторые аспекты её истории. Актуальность выбранной темы обусловлена преимуществом французских гастрономических традиции в России. Целью работы является изучение гастрономической лексики французского языка. Методами исследования являются теоретический анализ словарей, а также другой соответствующей литературы, связанной с исследуемой тематикой.

Ключевые слова: гастрономическая лексика, национальные традиции, кулинария.

В русском языке используется достаточно большое количество лексических единиц, перешедших к нам из французского языка, и многие из них относятся именно к сфере кулинарии. Причиной этому явлению служит тот факт, что многие оригинальные и изысканные блюда появились в России как раз благодаря Франции.

Во все времена французская кухня была примером кулинарного совершенства. Сегодня французы также очень серьезно относятся к гастрономии, гордятся ею. И это подтверждает тот факт, что в 2010 году ЮНЕСКО признал французскую кухню нематериальным культурным наследием человечества.

Еда представляет собой неотъемлемую часть национальной жизни. И для полного понимания характера французов, их культуры, мировоззрения и ценностей изучение сферы гастрономии необходимо, так как она наиболее тесно связана как с обычной, повседневной жизнью французского общества, так и с многообразными праздниками и традициями Франции.

Необходимо обратить внимание на то, что сегодня перевод довольно специфической гастрономической лексики (наименований французских блюд и продуктов; единиц, обозначающих процесс приготовления пищи и пр.) на русский язык может вызывать затруднения, так как в нашей культуре нет подходящих эквивалентов данных слов. И для того, чтобы максимально точно перевести гастрономические лексические единицы переводчик должен быть знаком с кулинарией языка перевода и оригинала, лексическими и грамматическими особенностями гастрономических текстов, а также с культурой питания в обеих странах.

В историческом аспекте зарождение французской гастрономии связывают с галлами. Именно в их время во Франции появляется культ хорошей еды, который является неотъемлемой частью жизни французов и сегодня.

По свидетельству историков, древние галлы, жившие на территории современной Франции, искусно распоряжались дарами природы и охотничьими трофеями. Римляне, захватившие Галлию, также славились особым гурманством. Именно они первыми научились изготавливать превосходные вина и оливковое масло, без которых теперь французскую кухню невозможно представить.

В Средние века особенно значительных высот достигает искусство создания пиршеств: чтобы показать своё богатство, статус, престиж, знатные люди организовывали настоящие банкеты с несколькими блюдами, которые сопровождались театрализованными представлениями.

В 16 веке, когда итальянка Екатерина Медичи выходит замуж за будущего короля Франции Генриха II, французская кухня обновляется, и на богатых столах появляется множество новых блюд, такие как макароны, кондитерские изделия имороженое.

Расцвет французской кулинарии наступает в 17 веке во времена Людовика XIV, более известного, как Король-Солнце, который, построив Версальский дворец, превратил королевскую кухню и свой обеденный зал в мастерскую, где царил изящество, строгий церемониал, а процедура приготовления и поглощения пищи стала настоящим искусством. Много внимания уделялось правилам поведения за столом, очередности подачи блюд, а также использованию только изысканной посуды и приборов.

В это время разрабатывается техника изготовления слоеного теста, что приводит к созданию торта, который в России известен как «Наполеон», а во Франции – как «Тысяча слоев» (Mille-feuilles). В моду входят новые заморские напитки – чай, кофе и шоколад.

Что касается французской кухни 18 века, то в это время развивается так называемая «новая кухня», которая первоначально позиционировалась как простая и «натуральная», но на самом деле требовала огромных усилий. Повара использовали всё более изысканные и дорогие ингредиенты (трюфели, фуа-гра, раки и устрицы) и создавали на их основе невообразимые комбинации. В это же время появляются правила сочетания еды с вином строго определенного сорта [4]. Так белое вино подается к рыбе и другим «дарам моря», а красное – к мясу; начинают обед с лёгких и сухих вин, а заканчивают более крепкими и сладкими.

В итоге 18 век становится золотой порой гастрономии Франции. И в дальнейшем это приводит к тому, что французская кухня распространяется среди всей европейской аристократии, а французские повара и кулинары начинают работать при многих дворах Европы, в том числе и России.

Особую изобретательность повара проявляют в приготовлении соусов, которые вскоре составляют славу французской гастрономии. Основа соусов – бульоны из мяса, курицы, рыбы. Часто соусы получали имена своих создателей или места, в котором они были изобретены. Так популярный соус Бешамель («béchamel») был назван в честь его изобретателя – Луи де Бешамеля, который во второй половине 17 века был распорядителем королевского стола. А появление соуса Майонез («mayonnaise») свя-

зывают с названием города Маон – столицы испанского острова Менорка, захваченного в 1756 году британцами и освобожденный герцогом Ришелье, где его личный повар впервые приготовил этот соус.

Но не только соусы получали названия в честь известных людей. Также можно привести такие примеры блюд, как «журица в горшочке Генриха IV» («roule au pot Henri IV»), названного так в честь Генриха IV, короля Франции, который, будучи обеспокоен благосостоянием своего народа, часто говорил, что хочет, чтобы «каждый его подданный был в состоянии положить курицу в горшок по воскресеньям».

Славу французской кухни также укрепили и расширили первоклассные парижские рестораны, клиентами которых были «сливки» французского общества, а также богатые и знатные иностранцы.

Таким образом, к концу 19 века французская кухня приобретает непререкаемый авторитет законодательницы кулинарной моды.

В начале 20 века французскую кухню начали воспринимать как «лёгкую». Известный повар Огюст Эскофье, возведенный за кулинарные успехи в кавалеры Почётного Легиона, первым ввел в моду лёгкие блюда [2]. К его достижениям также относятся возвышение профессии повара и введение дисциплины и сдержанности там, где раньше царили жестокость и пьянство. Он организовывал свои кухни по системе бригад, каждой из которых управлял «chef de partie». Кроме того, Эскофье заменил «французскую» систему подачи блюд («service à la français», подача всех блюд одновременно) «русской» системой («service à la russe», отдельная подача блюд в порядке разделов меню).

Также в 20 веке сокровищницу классической французской кухни составляют многие региональные блюда. Связано это с тем, что в 1936 году французы получили право на оплачиваемый отпуск, что позволило им путешествовать по разным уголкам своей Родины.

Названия региональных блюд, как правило, не переводятся, но при этом они являются лексически обоснованными:

- кассуле («Cassoulet») – традиционное французское рагу родом из области Лангедок, запекаемое в специальном горшке (la cassole);
- буйабес («Bouillabaisse»: от прованс. «bouï-abaisso» – «abaisser l'ébullition» (уменьшить кипение)) – рыбный суп средиземноморского побережья Франции, в названии которого заключается нюанс приготовления блюда («quand ça bout, baisse le feu»);
- шукрут («Choucroute»: от эльзас. «sürkrüt»: sür – кислый, krüt – капуста) – блюдо эльзасской кухни из кислой капусты;
- пастис («Pastis» – от прованс. «mélange» (смесь)) – крепкий анисовый напиток из Марселя, для производства которого требуется около 50 растений и пряностей, и др.

Что касается непосредственно анализа французской гастрономической лексики, то основными её особенностями можно считать *многообразие понятийной сферы* и *богатство лексических единиц*.

Терминология кулинарной лексики содержит в себе огромное коли-

чество единиц, обозначающих продукты питания, классические блюда французской кухни, фирменные блюда регионов Франции, а также термины, которые связаны с процессом приготовления этих блюд.

Сама лексика французского языка в области кулинарии является очень богатой и характеризуется некоторыми признаками:

- 1) широкая гамма глаголов, связанных с приготовлением блюд;
- 2) большое количество синонимичных кулинарных терминов;
- 3) наличие множества прилагательных и выражений, связанных с описанием продуктов и блюд;
- 4) большое количество производных слов.

Почти каждый глагол, используемый в рецептах и кулинарных статьях, обладает точным, конкретным значением и сам по себе способен передать информацию о способе, времени, нюансах приготовления блюда без каких-либо дополнительных элементов. Так, например, глагол «sauter» означает «быстро готовить овощи, небольшие кусочки мяса, рыбы или птицы на сильном огне в большом количестве жира», тогда как глагол «mijoter» переводится как «медленно готовить мясо в бульоне, вине или пиве».

При этом гастрономическая лексика французского языка также обладает большим количеством синонимичных кулинарных терминов. Примером подобного явления среди глаголов может послужить синонимичный ряд «prélever/ôter/enlever/retirer/éliminer/détacher/débarrasser de», где каждый глагол означает «снимать, удалять». Среди существительных можно привести пример синонимов «morceaux/segments» (части), а среди прилагательных – «suave/doux» (нежный, мягкий).

Богатство лексики также находит своё проявление в широкой гамме прилагательных и лексических выражений, описывающих различные продукты и блюда. Их можно распределить по 3 группам:

- 1) связанные с чувственным восприятием (примерами подобных прилагательных являются «savoureux» – пикантный, «rafraîchissant» – освежающий, «juteux» – сочный);
- 2) описывающие качество продукта или блюда (например, «croquant» – хрустящий, «fondant» – тающий во рту, «tendre» – нежный, мягкий, «mousseux» – пенистый; шипучий; «tonique» – тонизирующий, бодрящий);
- 3) выражающие мнение, оценку любителей и профессионалов в области кулинарии («succulent» – вкусный, «délicieux» – очень вкусный, «sommets» – роскошный).

Позитивная коннотация также может быть подчеркнута с помощью определенных префиксов и суффиксов, передающих значение «очень»: «hyper facile» и «simplissime» – очень простой, «super rapide» – очень быстрый.

Что касается производных, сложносоставных и сокращенных слов, то лексика французского языка в области кулинарии даёт много примеров образования слов путём аффиксации, соединения нескольких основ, а также аббревиации.

Большинство кулинарных терминов имеют в своем составе определенный суффикс или приставку. Например, приставка *dé-* добавляется к глаголам, чтобы передать значение «лишение», «отделение чего-то» («*dégraisser*» – очищать от жира; «*désosser*» – вынимать кости из мяса, дичи, рыбы, «*dénoyauter*» – вынимать косточки из плодов). А суффикс *-er*, который добавляют к существительным, чтобы образовать глагол, наоборот, передает значение «прибавление» («*saler*» – солить, «*poivrer*» – перчить, «*rimenter*» – приправлять пряностями).

Что касается сложных слов, то они могут описывать 2 главных ингредиента, входящих в блюдо («*tartelettes chocolat-passion*» – тарталетки с шоколадом и маракуйей), или смешение вкусовых ощущений и текстур («*gâteau crousti-fondant*» – пирог с хрустящей корочкой и мягким мякишем).

В некоторых случаях вторая часть сложных слов является именем создателя того или иного десерта («*tarte Tatin*» – яблочный пирог, придуманный сёстрами Татен; «*rêches Melba*» – десерт из мороженого, созданный Огюстом Эскофье в честь оперной дивы Нелли Мельбы).

Резюмируя всё вышеизложенное, можно заключить, что гастрономическая лексика французского языка является очень богатой, этимологически и ареально обусловленной и при этом достаточно экономной. Многие блюда французской кухни имеют свою оригинальную историю, которая непосредственно отражается в их наименовании и способствует ещё большему укреплению позиций французской кулинарии в качестве отдельного проявления культуры страны и даже особого вида искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гулинов Д. Ю. Национальная специфика французской лингвокультурной сферы «Гастрономия» (Переводческий аспект) : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004. 193 с.
2. Жорж Огюст Эскофье (*Georges Auguste Escoffier*) – король поваров и повар королей [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.niksy.ru>.
3. Похлебкин В. В. Кулинарный словарь. М. : «Эксмо», 2015. 456 с.
4. Смирнов В. П. Франция : страна, люди, традиции. М. : «Мысль», 1988. 286 с.
5. Ундритцова М. В. Глоттонический дискурс : лингвокультурологические, когнитивно-прагматические и переводческие аспекты» : дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 290 с.
6. Французская гастрономия [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://russenfrance.com>
7. *Cuisine a la francaise* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.cuisinealafrancaise.com>
8. *Le grand Larousse gastronomique avec le concours du Comité gastronomique présidé par Joël Robuchon*. Paris, Larousse, 2007. 992 p.
9. *Thélème*. Revista Complutense de Estudios Franceses, 2010. Vol. 25. P. 197–209.

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FUNCTIONING
OF PARASITIC MARKERS IN FRENCH AND ENGLISH
(THE NATIONAL AND CULTURAL ASPECT)**

Центрально-казахстанская академия, г. Караганда, Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматриваются функции паразитических маркеров речи в современном французском и английском языках и особенности их функционирования как элемента национально-культурной специфики каждого из рассматриваемого языков.

Ключевые слова: паразитические маркеры, национально-культурная информация, сверхчастотные единицы, восприятие речи.

In linguistic science, parasitic speech markers are considered one of the most controversial units that have begun to attract the attention of scientists since the second half of the 20th century. On the one hand, relying on the norms of the modern language, such markers are ranked by linguists to negative phenomena of speech, which are subject to elimination. On the other hand, parasitic markers are an integral characteristic of speech, an indicator of the speaker's individual culture of speech, as well as upbringing and the level of intellectual development, the quality of education and social status. In addition, taking into account the linguistic and stylistic aspects of this problem, parasitic markers in different languages can receive their functional specificity and narrow focus of use in speech. Nevertheless, such parasitic units have not yet been fully explained in connection with their multidimensionality, specificity of linguistic expression and functional features. In view of this fact, current theme selection determined by the need of comparative analysis of the functioning of parasitic markers in different languages, in order to identify features operation frequent units of speech data.

The object of research in this article is the parasitic markers of modern French and English.

The purpose of this article is identifying cultural identity functioning parasitic markers in modern French and English.

The material of the study was text extracts, statements selected by the method of continuous sampling from forums and chats in French and English. In this case, access to the Internet is not accidental. This is due to the fact that modern communication, which is carried out through e-mail, chatting on forums, communicating via Internet chats, implies a fairly operative, compressed genre, communication that is as close as possible to oral communication, but is not it.

The Internet becomes the main place for the realization of this type of communication. From the point of view of linguistics, the Internet is a special communicative medium that has never existed before. From this point of view, it is of interest, since the study of the communicative aspect of language, its functioning in the linguacultural environment, and not in isolation from real verbal

reality, is becoming topical today [2]. Internet forums abound with parasitic speech units, which is why they are of special interest to us.

Turning to the direct description of parasitic speech markers, it should be noted that from the point of view of semantics, they do not form a separate class and, acting as parasitic units, retain their usual meanings. On the other hand, if we find their use only once on a sufficiently long segment of speech, then they already bear the stylistic “mark” of super-frequency. Based on what has been said, it is possible to formulate the potential cause of the occurrence of super-frequency use of certain speech units, which subsequently acquire the status of parasitic ones. It can be said that it reduces to a state of anxiety, as well as indecisiveness, to the doubt of the speaker in relation to what he is trying to convey to the interlocutor, or, when he has to respond to what the interlocutor said, comment on his speech; that is, the cause finds its expression in the frequent repetition of one or another unit of speech [1, p. 154].

When comparing the functions of parasitic markers in French and English, one can see that in both languages there are parasitic units whose purpose is to check the correct perception of the message by the interlocutor (hein, tuvois / vousvoyez, juste, you see, well, OK, for sho = for sure). The French hein, tuvois / vousvoyez, juste meets English you see, well, and in Russian for these markers you can find the following equivalents: well, yes, you know. Also, the Anglo-American O.K., which has successfully taken root in French and whose true meaning is “good”, can correspond to Russian okay, yes.

In this case, representatives of both nations (French and English) have a common tendency of speech behavior, which consists in striving to establish contact with the interlocutor, to create favorable conditions for the communication process, and to use phrase-connectors with parasitic units that are aimed at obtaining feedback from the interlocutor (it was understandable was the communicative intention, the content of what was said, which implies a response adequate response, etc.).

Such a parasitic marker as *quoi* French usually used at the end of the utterance. This is not a question of the spoken *Quoi* question word? (What? What? Che?) And his more polite counterparts *Pardon?* *Vousdites?* *Comment?* This is about staging the *quoi* at the end of the phrase, mainly to emphasize the obviousness of the situation, to spur the interlocutor, to receive approval, and also the word in the correct speech implies “is not it?” *N’est-ce pas?* For example: *Allez, viens, quoi!* – ‘Come on, go, Th you! / Why are we standing, whom are we waiting for?’ *‘C’est super, quoi!* – ‘Yes, it’s super, yes?’. In this case, we can observe the peculiarity of French speech behavior, which consists in trying to avoid disagreement in the conversation or discontent from the interlocutor [1, p. 162].

Note that for a given parasitic unit, it is difficult to find an analogue among English markers. However, in some contexts it comes close to exactly, you see. At the same time, one of the functions of the exactly marker is the filling of the pauses in the speech stream, and it is used to notify the interlocutor, will agree with his opinion. It can be replaced by the word *yeah* or *you’re right*.

She knows exactly where they are. “She said she knows exactly where they are.” The marker you see as “you see, you see, you see”. A useful word when you are at a loss to explain something. Honey, why does your shirt smell like perfume? – “Darling, why does your shirt smell like perfume?” You see ... I was going to buy you a present! – ‘You see ... I was going to buy you a gift!’ As we can see, the correspondence between the French marker and the selected English counterparts is minimal. In Russian, these markers can be matched with one common equivalent: what are you, however, it does not get the status of a parasite. Features of the functioning of parasitic speech markers can also be considered by the example of the French unit *donc*. In colloquial French, *donc* does not have a clear meaning; it can be translated as “so”, “mean”, “nonetheless”, but often it is not translatable. For example: *Ces robes étaient en solde, donc j'en ai pris 2.* – ‘There was a sale of dresses, so I bought 2 pieces (looking for endorsements)’. *Donc, c'est incroyable, voilà!* – ‘Nevertheless, it is generally unbelievable, behold!’ This unit can be compared with the English parasitic marker *I mean*. English *I mean* can receive the following expression: *I mean, in the sense, that is, means.* For example: *I mean, he's a great guy, I'm just not sure if he's a good doctor.* “So he's a great guy, I'm just not sure he's a good doctor.” These parasitic units, both in French and in English, serve to ensure the coherence of the speech utterance, to give speech a logicity and integrity. In this case, the specific use of these markers lies in the fact that both the French and the British tend to make their speech more meaningful, easily perceivable and understandable. In this case, it is interesting that the real French, as usual, are not guided in life by formalities, instructions, samples. They are emotional, quite noisy. However, when they use the above markers, their speech becomes sufficiently restrained, laconic, and in communicative behavior, there is a tendency to manifest greater tolerance and less emotionality with respect to the interlocutor's answers, which in most cases corresponds to the communicative behavior of the English.

An interesting parasitic marker is also *voilà*. The famous spoken word *voilà!* was formed from *voilà* – look here / there, look here / there. Like us, the French are framed “here” when they want to fill the void in the flow of words, put a point or draw the attention of the interlocutor. For example: *Je travaille à la banque, voilà.* – ‘I work in a bank, here.’ This marker finds its partial correspondence in English by means of such a parasitic unit as *Look here*. This parasitic marker is translated as “Listen!”, “Here” and is used to attract the attention of the interlocutor when he for some reason is distracted from the conversation itself. It can also be used in a heightened emotional meaning in the context of “Hey, listen (hear)!”.

For example: *Look here, my good fellow, I told you that you got to put your nose to the grindstone.* “Look, dear, I told you, you'll have to plow.” In Russian, these above mentioned parasitic units in a general sense receive their expression through a single unit. The use of these markers can also be explained by the national-cultural specifics of their functioning in each of the languages in question. Here we are talking about the fact that the French and the British,

when using the units being analyzed, are guided by a single communicative intention, which involves attracting the attention of the interlocutor to any aspect of communication or filling in the pauses in the speech stream, if such a need arises. In other words, parasitic units in this case are indispensable helpers in constructing a speech utterance.

Note that also when studying the parasitic markers of modern French and English languages, such units are not so common that they emphasize the truth of the statement and indicate difficulties in the transfer of information [1, p. 165]. In French, such units may be *je ne sais pas (moi)*, *je veux dire*. In fast speech, the marker *je ne sais pas (moi)* turns into *chépamoua* (I do not know). Napermeer: *Tu devrais, je ne sais pas moi, faire du sport ... oubien, je ne sais pas moi, temettre au régime ... tu ne peux pas rester comme ça ...* – ‘I would not know if you sport, I must do it ... or, I do not know, get on a diet ... It can not be so.’ The marker *je veux dire* allows the speaker to correct or clarify his previous statements: *Le système SRS c'esttrès simple ... je veux dire ... c'est un vrai produit Pergot ... Il a été commercialisen 2002, il n'y a pas longtemps, je veux dire ... Et nous sommes les premiers sur le marché français je veux dire ...* – ‘The CDS system is very simple, so to speak ... This is a typical Pergo product ... It went on sale in 2002, so to speak, very recently ... And we, so say, now occupy the first place in the French market ...’. These markers can be correlated with such English parasitic units as *I dunno*, *Know What I'm Sayin?* The English marker *I dunno* is a kind of renunciation and means: ‘I'm not sure and I probably will not defend this view in the event of anything.’ For example: *But sometimes I dunno what comes natural. “Sometimes I do not know what comes by itself.”* Marker *Know What I'm Sayin?* appears in a speech when someone, telling a story, a case from life, retelling a film to make sure that the interlocutor is clear, he did not lose the thread of the narrative. In Russian, in such cases, they say: ‘Do you understand?’. For example: *And she said: “Well, of course you can stay”. You see what I'm saying? And I said: “Sure” – ‘And she says: “Well, of course, you can stay.” Do you understand? And I say:”Of course!”* ‘In the Russian language such super-frequency units will correspond to such expressions as *I do not know, you understand; I do not know, I'm not sure*. When comparing the data of parasitic units, it can be said that the French and the English do not have such communicative behavior that would indicate the presence of difficulties in communication or create barriers to communication. As can be seen from the examples, they try to avoid such situations, building, at the same time, the speech coherently, concisely and consistently.

Following E. E. Razlogova, we also believe that in French there are parasitic speech markers that indicate the specifics of the form of information transfer, for example, *pour ainsi dire*, *bref*, etc. In the case of the *bref* marker, in Russian this tick corresponds to this word: ‘In short!’ For example: *Enfin bref, je dormir ai là-bas. “In any case, in short, I'll sleep there.” Bref, les relations entre les religions et cultures dans nos sociétés et au-delà de nos frontières deviennent tendues. “In short, interreligious and intercultural differences within societies and beyond national borders become tense.”* The marker indicates that the inter-

locutor intends to make his speech short, clear, concise, and he intends to sum up what was said. In English, these parasitic units will correspond to such markers as basically, brief, and which in Russian receive the following equivalents – so to speak, shorter, as they say, etc.

For example: Brief, you should go on a diet. “In short, you should go on a diet.” Brief, nothing happened that night. “In short, we did not get anything wrong that night.” In this case, we can observe the peculiarity of English speech behavior, which consists in the desire to finish the conversation faster, to be as laconic as possible, and to hide behind a mask of equanimity and secrecy.

It should also be noted that in both languages in question there are emotionally colored parasitic elements of speech, among which we can find such as *merde*, *zut*, *wat up*, *wow*, etc. However, in French these parasitic markers are more common, which can be explained by the explosive temperament and mentality of the French. French etiquette allows you to express feelings and emotions through speech, gestures and facial expressions, so markers that reflect the emotions of a person are found more often in French than in English.

So, we can conclude that the functioning of parasitic markers in French and English languages is characterized by a certain national and cultural specifics. Proceeding from the analysis of parasitic markers, we note that each nation – the French and the English – has its own features of speech behavior, which to a certain extent determine the choice of parasitic speech markers, according to the communicative intent of the speaker. Thus, the national and cultural specifics of the functioning of parasitic markers in the speech of the French are expressed through their emotional behavior and emancipation in communication. Meanwhile, the use of parasitic markers in the speech of Englishmen in the speech signals about their restraint in communication, desire to shorten the process of communication, as well as terseness and special caution in communication.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Разлогова Е. Э.* К вопросу о специфических употреблениях модальных слов слова-паразиты в русской и французской речи // Вестник Московского ун-та, сер. 9. Филология. 2003. № 6. С. 152–169.

2. *Трофимова Г. А.* О чем пока молчит Рунет // Мир русского слова [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/net/28_11. (дата обращения: 05.04.2017)

ЯВЛЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина, г. Брест, Беларусь*

Аннотация. В последнее время в лингвистике отмечается повышенный интерес к освящению военных, межнациональных, этнических и гендерных конфликтов в языке политиков и общественных деятелей. В связи с этим внимание лингвистов переключается с вопросов внутренней организации языка на его прагматический аспект, что обусловило значимость целого комплекса языкового взаимодействия. К таким проблемам относятся и феномен политической корректности, который стал неотъемлемой частью англоязычной, а теперь уже и русскоязычной лингвокультур, ведь политическая корректность помогает избежать социальных обострений и достичь бесконфликтной атмосферы в обществе. Данная статья посвящена исследованию языковой специфики феномена политкорректности.

Ключевые слова: политически корректный, политически корректная лексика, дискриминация, неравенство, равноправие, носители языка.

В настоящее время понятие политкорректности становится довольно актуальным. Мы все чаще включены в процесс межкультурной коммуникации, где очень важно умение правильно и своевременно истолковать содержание тех или иных высказываний, что без сомнения способствует эффективному общению. Но к сожалению, последнее время наблюдаются и явления межнациональной вражды, нарушение прав человека, проявление ксенофобии. Все это указывает на необходимость воспитания толерантности, корректности как в поведении, так и в высказываниях. Истоки этого явления необходимо искать в США.

В конце XX–начале XXI веков в контексте борьбы со всеми видами дискриминации в обществе в общественно-политический дискурс США входит термин «политическая корректность» (political correctness), а также «политически корректный» (politically correct) и «политически некорректный» (politically incorrect). Политической корректностью считалась приверженность либеральным взглядам на социальные отношения и отказ от любого поведения, в том числе и речевого, демонстрирующего предубеждение против людей какой-либо социальной группы. Речь шла, прежде всего, о так называемых традиционно притесняемых слоях населения, к которым относятся чернокожие американцы, женщины, сексуальные меньшинства, люди с ограниченными физическими и умственными возможностями, а также о стариках, лицах, чьи внешние параметры не соответствуют искусственно созданному рекламой идеальному имиджу, и всех тех, кто каким-либо образом отличается от большинства. Конечно, далеко не случаен тот факт, что родиной этого явления стала именно Америка. США – страна, где либеральные идеалы складывались наиболее отчетливо.

Здесь, утвердившись в общественном сознании, индивидуализм стал восприниматься в качестве главного и даже единственного принципа устройства американского общества. Самоценность личности, ее прав и свобод – эти понятия являются знаковыми для американского общества. Они образуют ядро американской идеологии.

Наряду с многочисленными предложениями, касающимися искоренения всех форм нетерпимости, сторонники политической корректности предложили заменить слова, обозначающие традиционно ущемляемые социальные группы, новыми, так как традиционные обозначения обладают негативными оценочными коннотациями, задевающими чувства данных социальных групп и закрепляющими негативные стереотипы относительно них в обществе. Данное предложение основывалось на идее, что общественное сознание и сознание каждого человека в отдельности находятся под значительным влиянием используемого языка, из чего можно сделать вывод о том, что лишь язык, свободный от дискриминационных выражений, может сделать общество по-настоящему толерантным.

Реформаторы языка выдвигали две основные цели:

1) создание языка, тактичного по отношению к традиционно ущемляемым социальным группам, не задевающего чувства ни одного индивида;

2) воздействие на общественное сознание.

Сторонниками политической корректности было предложено большое количество альтернативных обозначений для традиционно притесняемых социальных групп, которые были подхвачены средствами массовой информации и, таким образом, получили широкое распространение и закрепление в словарях новых слов английского языка.

Мы поставили перед собой задачу определить, каким образом политическая корректность отразилась в словаре английского языка, то есть изучить лингвистические аспекты данного явления.

Материалом послужили любые лексемы, имеющие отношение к феномену политической корректности. По приблизительным подсчетам их не менее 70.

В результате мы пришли к выводу, что все лексемы, появившиеся в английском языке в связи с явлением политической корректности можно разделить на 2 группы:

1) лексемы, обозначающие различные виды дискриминации и людей, демонстрирующих любое дискриминационное поведение в отношении какой-либо социальной группы;

2) собственно политически корректные термины, т. е. эмоционально и оценочно нейтральные или положительные лексемы, обозначающие традиционно притесняемые социальные группы.

К лексемам первой группы можно отнести следующие: *racism* – дискриминация по признаку расы; *sexism* – дискриминация по признаку пола, обычно дискриминация женщин; *ableism* – дискриминация людей с ограниченными и умственными возможностями; *genderism* – дискриминация

по признаку пола, как мужчин, так и женщин; *heterosexism* – дискриминация сексуальных меньшинств; *ageism* – дискриминация по признаку возраста, обычно пожилых; *bodyism* – дискриминация полных; *faceism/lookism* – дискриминация по признаку внешности; «*beardism*» – дискриминация людей, носящих бороду; «*handism*» – дискриминация левшей; «*alphabetism*» – дискриминация в отношении людей, фамилии которых стоят в конце алфавита, чаще всего их документы рассматриваются в последнюю очередь. Каждая из этих лексем имеет родственное существительное или прилагательное с суффиксом «*ist*», например, «*racism*» – «*racist*».

Хотелось бы обратить особое внимание на некоторые лексеммы. Так, лексема «*sexism*» первоначально обозначала дискриминацию по признаку пола, и это относилось как к мужчинам, так и к женщинам. Но в результате ее активного использования в феминистском дискурсе она стала прочно ассоциироваться у носителей английского языка именно с дискриминацией женщин. И в данный момент многие словари и другие справочные источники указывают именно на эту особенность. “*Sexism – the belief that the members of one sex are less intelligent, able and skilful than the members of the other sex, especially that women are less able than men. The university has been accused of sexism because it has so few women professors*” [2, с. 89]. В связи с этим возникла необходимость в новом слове, которое могло бы использоваться и для мужчин. Так возникла, лексема «*genderism*».

А существование в английском языке обозначений таких нетипичных для нашей культуры видов дискриминации как «*handism*», «*alphabetism*», «*beardism*» является свидетельством того, что в системе ценностей американского общества потребность отдельной личности является приоритетной.

Лексеммы второй группы можно разделить на несколько подгрупп в соответствии с социальными группами, в отношении которых они используются. Это альтернативы традиционным терминам, которые, с точки зрения политической корректности, являются дискриминационными.

1) чернокожие американцы: *blacks* (традиционный термин), *African Americans* (политически корректный);

2) слепые, глухие, немые: *blind people, deaf people, mute people* (традиционный термин), *people with a visual, hearing disability, the vocally changed* (политически корректный).

3) лица с интеллектуальными нарушениями: *mentally handicapped people* (традиционный термин), *the mentally challenged* (политически корректный);

4) люди с неэстетической внешностью, люди низкого роста, люди с избыточным весом: *ugly people, short people, fat people* (традиционный термин), *the aesthetically, the vertically, the horizontally challenged* (политически корректный);

5) люди, работающие на непрестижных работах, с целью облагородить название профессий: *custodial officer (prison guard), sanitationman (garbage collector), glass maintenance engineer (window cleaner)*.

Идеи политкорректности нашли активную поддержку среди сторонников движения за равноправие полов. Результатом этого стала замена слов Miss и Mrs на Ms, которое также, как и слово Mr не содержит указаний на семейный статус человека. На смену словам chairman/woman, salesman/woman, spokesman/woman пришли chairperson, shop-assistant, spokesperson.

Политическая корректность была и остается одним из самых обсуждаемых вопросов в США. Идея политической корректности воспринималась обществом неоднозначно. Иногда её сторонники утрачивали чувство меры и допускали явные перегибы. Например, борцы с расовой дискриминацией предлагал термин «melanin impoverished» для обозначения людей с белой кожей. В данном случае имеет место подход, согласно которому «черный» – норма, и потому не маркированный член оппозиции, а «белый» – ущербный потому маркированный. Алкоголиков и наркоманов предлагалось именовать «substance abuse survivors», серийных убийц – «persons with difficult-to-meet needs», а неудачников – «equanimity-deprived individuals with temporarily unmet career objectives». Подобные перегибы привели к тому, что о политической корректности долгое время говорили с иронией.

Утверждалось, что политически корректные термины скрывают истинный смысл, вуалируют существующие проблемы. Оспаривалась и сама идея о возможности изменить сознание людей, изменив язык. Но экстремисты «проиграли», тогда как многие из политкорректных терминов заняли твердое положение в лексической системе английского языка и вошли в языковой обиход носителей английского языка (такие, как «the physically challenged»), а некоторые из них (например, «African American») совсем вытеснили старые термины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
2. Грин Дж. Словарь новых слов. М. : Вече, 1996. 352 с.
3. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. М. : Высшая школа, 1989. 84 с.
4. Эйто, Дж. Словарь новых слов английского языка. М. : Рус. яз., 1990. 434 с.
5. Урманова Л. Э. Политическая корректность в англо-русском и русско-английском переводе // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы III Междунар. науч. конф. М. : Буки-Веди, 2014. С. 150–155.
6. O'Neil, Ben. A Critique of Politically Correct Language // The Independent Review, 2011. P. 279–280.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Наталья Александровна – преподаватель кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Андреева Инна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир, Российская Федерация)

Андреева Татьяна Валериевна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Артёмова Ольга Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и технологии перевода ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж, Российская Федерация)

Архарова Анастасия Виктровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск, Российская Федерация)

Бабай Дарья Сергеевна – магистрант I курса кафедры теории и практики английского языка УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» (г. Гомель, Республика Беларусь)

Байболова Мадина – студентка II курса исторического факультета Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

Балишин Сергей Иванович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи ФГКОУ ВО «Нижегородская академия МВД России» (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

Балло Юлия Анатольевна – преподаватель кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь)

Береснева Анастасия Николаевна – старший преподаватель кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь)

Бобылёва Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир, Российская Федерация)

Борискина Ольга Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел, Российская Федерация)

Буракова Вероника Викторовна – студентка IV курса факультета иностранных языков УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» (г. Гомель, Республика Беларусь)

Васильева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Воробьева Александра Сергеевна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Воробьева Ольга Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь)

Гайлит Марина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир, Российская Федерация)

Гарипова Алия Накиповна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и языкознания ФГБОУ ВО «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань, Российская Федерация)

Глумова Ольга Игоревна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (г. Калуга, Российская Федерация)

Гордеева Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Гордеева Тамара Григорьевна – директор МОУ «СОШ ст. Тарханы» (г. Саратов, Российская Федерация)

Григорьева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Гринько Елена Николаевна – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Российская Федерация)

Грушова Людмила Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь)

Гурьева Елена Николаевна – учитель английского языка МБОУ «СОШ №49 с углубленным изучением отдельных предметов» города Чебоксары Чувашской Республики (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Давыдов Артемий Владимирович – студент IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Дормидонтова Ольга Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация)

Дуранова Дарья Владимировна – студентка I курса Института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир, Российская Федерация)

Евсеева Лариса Николаевна – магистрант II курса кафедры английской филологии, языков северных стран и лингводидактики ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Российская Федерация)

Едомская Татьяна Александровна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (г. Калуга, Российская Федерация)

Елистратов Алексей Алексеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (г. Челябинск, Российская Федерация)

Ермакова Татьяна Александровна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Жиронкина Светлана Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация)

Журавлева Надежда Александровна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Зейнутдинова Эльвира Шамиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Зеленова Оксана Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (г. Тула, Российская Федерация)

Ибрагимова Регина Ильгизовна – студентка IV курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны, Российская Федерация)

Иванова Светлана Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Иосифенко Дарья Андреевна – студентка I курса Института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир, Российская Федерация)

Исупова Оксана Вячеславовна – учитель английского языка МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №7» (г. Глазов, Российская Федерация)

Калинина Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Саратов, Российская Федерация)

Кенжебаева Саида Нуржановна – студентка II курса исторического факультета Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

Корнилова Анастасия Сергеевна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Кузнецова Софья Павловна – студентка IV курса института языка и литературы ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Российская Федерация)

Кузьмина Дарья Юрьевна – ассистент кафедры романо-германских языков и перевода ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» (г. Елец, Российская Федерация)

Лаврентьева Олеся Юрьевна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Лазаренко Ирина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Карагандинского государственного технического университета (г. Караганда, Казахстан)

Ларионова Наталия Геннадьевна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Левчина Ирина Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Военного института (военно-морского) ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Лобанова Анна Петровна – учитель английского языка МОУ «Гимназия №14 г. Волгограда» (г. Волгоград, Российская Федерация)

Лукьянова Екатерина Николаевна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Маденян Лариса Арамаисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Ширакского государственного университета им. М. Налбандяна (г. Гюмри, Армения)

Мегель Юлия Александровна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Миролюбова Ксения Вячеславовна – магистрант II курса ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Российская Федерация)

Михайлова Екатерина Михайловна – студентка IV курса факультета иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Саратов, Российская Федерация)

Неудахина Юлия Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (г. Тула, Российская Федерация)

Нечипоренко Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи ФГКОУ ВО «Нижегородская академия МВД России» (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

Николаева Дарья Игоревна – магистрант II курса кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Облова Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Оммук Олеся Александровна – преподаватель кафедры иностранных языков ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище» (г. Тюмень, Российская Федерация)

Оспанова Аида Кенесовна – старший преподаватель кафедры английского языка и лингводидактики Карагандинского государственного университета имени академика Е.А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

Павлова Ольга Юрьевна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Подоплелова Ольга Анатольевна – учитель английского языка МБОУ «СОШ №49 с углубленным изучением отдельных предметов» города Чебоксары Чувашской Республики (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Поманисочка Эльвира Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Починок Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» (г. Гомель, Республика Беларусь)

Прокаева Александра Олеговна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Российская Федерация)

Пряхина Вероника Андреевна – студентка I курса экономического факультета ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Пузатых Александр Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» (г. Елец, Российская Федерация)

Пыхина Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

Радионова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков и методик их преподавания ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны, Российская Федерация)

Романова Анастасия Андреевна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Ряпина Наталья Евгеньевна – доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета современных иностранных языков и литератур ФГБОУ ВО «Пермский государственный научный исследовательский университет» (г. Пермь, Российская Федерация)

Садырбаева Айжан Зейноллаевна – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

Савельева Мария Анатольевна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Саматова Айгуль Руфинатовна – студентка IV курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны, Российская Федерация)

Сафонова Ольга Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и технологии перевода ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж, Российская Федерация)

Семенова Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Скрёбнева Тамара Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

Скрипников Велорий Петрович – студент I курса Института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир, Российская Федерация)

Степанова Елена Александровна – преподаватель английского языка ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище» (г. Тюмень, Российская Федерация)

Степанова Татьяна Яновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск, Российская Федерация)

Сулейменова Альфия Халитовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Карагандинского государственного технического университета (г. Караганда, Казахстан)

Терновых Тамара Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл, Российская Федерация)

Тройникова Екатерина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия)

Трофимова Екатерина Сергеевна – студентка V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Троценко Елена Геннадьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет» (г. Иркутск, Российская Федерация)

Трубицина Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики обучения иностранным языкам ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Турдыгулова Гульназ Даулетовна – старший преподаватель кафедры английского языка и лингводидактики Карагандинского государственного университета имени академика Е.А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

Улжабаева Айша Габдулхамитовна – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

Ушакова Олеся Владиленовна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Фаттахова Наталья Анатольевна – доцент кафедры иностранных языков Военного института (военно-морского) ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Федорова Валерия Михайловна – студент V курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (г. Калуга, Российская Федерация)

Федотова Нина Викторовна – учитель немецкого языка ГБОУ «СОШ №98 с углубленным изучением английского языка Калининского района Санкт-Петербурга» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Филиппова Людмила Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл, Российская Федерация)

Фролова Вера Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Харитонова Светлана Николаевна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Цвижба Кристина Аликовна – студентка II курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» (г. Глазов, Российская Федерация)

Чуб Маргарита Александровна – учитель английского языка МОУ «Гимназия № 14» (г. Волгоград, Российская Федерация)

Шамшурова Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» (г. Глазов, Российская Федерация)

Шамсутдинова Альбина Равилевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и языкознания ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань, Российская Федерация)

Шейхет Анна Исаковна – кандидат педагогических наук, преподаватель иностранных языков университетского политехнического колледжа ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Шериева Айнаш Амиралиевна – магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры «Теории и практики английского языка» Центрально-казахстанской академии (г. Караганда, Казахстан)

Широкова Евгения Сергеевна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Школьников Георгий Геннадьевич – аспирант кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина» (г. Сыктывкар, Российская Федерация)

Юсупова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория им. М. И. Глинки» (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

Яковлева Александра Сергеевна – студентка IV курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация)

Ярошук Марина Владимировна – старший преподаватель кафедры английской филологии УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Брест, Республика Беларусь)

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>Garipova A.N. (Kazan, Russia)</i> Essence of the communicative method of training for foreign languages.....	3
<i>Евсеева Л.Н. (г. Архангельск, Россия)</i> Организация рефлексивной деятельности обучающихся при изучении иностранного языка.....	7
<i>Едомская Т.А. (г. Калуга, Россия)</i> Песенный материал как способ формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка.....	13
<i>Иванова С.В., Ушакова О.В. (г. Чебоксары, Россия)</i> Формирование навыков самостоятельной работы при обучении иностранному языку.....	18
<i>Миролубова К.В. (г. Барнаул, Россия)</i> Медийный текст на занятиях РКИ (на материале юмористического киножурнала «Ералаш»).....	22
<i>Михайлова Е.М., Калинина Е.А. (г. Саратов, Россия)</i> Проект «ЛингвАлиена» как способ формирования самообразовательной компетенции при изучении иностранных языков	26
<i>Радионова С.А., Саматова А.Р. (г. Набережные Челны, Россия)</i> Компенсаторная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции.....	30
<i>Степанова Т.Я. (г. Красноярск, Россия)</i> Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку.....	33
<i>Сулейменова А.Х., Лазаренко И.А. (г. Караганда, Казахстан)</i> Билингвальное образование как одна из тенденций языкового развития современного Казахстана.....	37
<i>Терновых Т.Ю., Филиппова Л.Б. (г. Орёл, Россия)</i> О необходимости учёта триглоссии в процессе обучения второму иностранному языку	41
<i>Ulzhabayeva A.G., Sadyrbayeva A.Z. (Karaganda, Kazakhstan)</i> Classification of the concept “Pedagogical conditions”	44
<i>Шамсутдинова А.Р. (г. Казань, Россия)</i> Интерактивные формы в преподавании иностранных языков в системе французского образования	48

<i>Школьников Г.Г. (г. Сыктывкар, Россия)</i> Иноязычная коммуникативная компетенция с позиций отечественных и зарубежных исследователей	52
--	----

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

<i>Гордеева Н.Г., Зейнутдинова Э.Ш. (г. Чебоксары, Россия)</i> Основные условия и требования к проведению дидактических игр на уроках иностранного языка с младшими школьниками	57
<i>Гурьева Е.Н., Подоплелова О.А. (г. Чебоксары, Россия)</i> Реализация методики предметно-языкового интегрированного обучения на уроках английского языка в общеобразовательных школах	61
<i>Журавлева Н.А., Зейнутдинова Э.Ш. (г. Чебоксары, Россия)</i> Обучение элементам стилистического анализа текста на иностранном языке в старших классах	64
<i>Иванова С.В., Савельева М.А. (г. Чебоксары, Россия)</i> К вопросу о повышении мотивации обучения иностранному языку учащихся старших классов	68
<i>Иванова С.В., Широкова Е.С. (г. Чебоксары, Россия)</i> Игровые технологии на уроках иностранного языка в начальной школе	72
<i>Лаврентьева О.Ю. (г. Чебоксары, Россия)</i> Использование метода проектов в обучении французскому языку в средней школе	75
<i>Федотова Н.В. (г. Санкт-Петербург, Россия)</i> Стратегии, определяющие понимание учащимися содержания текста	79
<i>Цвижба К.А., Шамишурова М.Ю. (г. Глазов, Россия)</i> Обучение английскому языку в начальных классах	85

**ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
И ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЕТЕ
РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

<i>Воробьева А.С., Зейнутдинова Э.Ш. (г. Чебоксары, Россия)</i> Театральные постановки как средство развития навыков говорения на уроках иностранного языка	89
---	----

<i>Ермакова Т.А. (г. Чебоксары, Россия)</i> Речевые ситуации как средство обучения диалогической речи на уроках французского языка как второго иностранного.....	92
<i>Ибрагимова Р.И., Радионова С.А. (г. Набережные Челны, Россия)</i> Групповая работа на уроках английского языка в условиях реализации ФГОС.....	96
<i>Исупова О.В. (г. Глазов, Россия)</i> Ролевая игра как методический приём актуализации знаний на уроках английского языка	100
<i>Корнилова А.С., Григорьева Е.Н. (г. Чебоксары, Россия)</i> Применение опор при обучении англоязычной монологической речи на старшем этапе в школе	104
<i>Ларионова Н.Г., Семенова Е.С. (г. Чебоксары, Россия)</i> Формирование навыков чтения у младших школьников в средней школе	107
<i>Лобанова А.П. (г. Волгоград, Россия)</i> «Обучение в сотрудничестве» как эффективная технология обучения лексике иностранного языка обучающихся 5-9 классов	111
<i>Оммук О.А. (г. Тюмень, Россия)</i> Технология «case-study» как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка.....	114
<i>Павлова О.Ю., Григорьева Е.Н. (г. Чебоксары, Россия)</i> Применение опор при обучении англоязычной диалогической речи на старшем этапе в школе.....	119
<i>Прокаева А.О. (г. Самара, Россия)</i> Лингвистическая игра во внеурочной деятельности обучающихся	123
<i>Пузатых А.Н. (г. Елец, Россия)</i> Инновации в преподавании грамматики английского языка	127
<i>Скребнева Т.Г. (г. Нижний Новгород, Россия)</i> Обучение скорости чтения на уроках иностранного языка с использованием анимационного текста.....	130
<i>Степанова Е.А. (г. Тюмень, Россия)</i> Использование психотехнических игр на уроках иностранного языка	133
<i>Трофимова Е.С., Григорьева Е.Н. (г. Чебоксары, Россия)</i> Обучение чтению на английском языке на младшем этапе в школе.....	137
<i>Фролова В.А., Харитонова С.Н. (г. Чебоксары, Россия)</i> Лингводидактические основы формирования грамматических навыков при обучении иностранным языкам в условиях билингвизма (сравнительный анализ особенностей порядка слов в разноструктурных языках)	142
<i>Чуб М.А. (г. Волгоград, Россия)</i> Использование современных технологий при обучении говорению в свете реализации ФГОС нового поколения.....	147

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Иванова С.В., Андреева Т.В. (г. Чебоксары, Россия) Роль компьютера в обучении немецкому языку</i>	151
<i>Иванова С.В., Мегель Ю.А. (г. Чебоксары, Россия) Использование мультимедийных средств на уроках иностранного языка</i>	154
<i>Иванова С.В., Яковлева А.С. (г. Чебоксары, Россия) Использование возможностей мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка.....</i>	157
<i>Романова А.А., Зейнутдинова Э.Ш. (г. Чебоксары, Россия) Особенности использования аутентичных видеоблогов сервиса Youtube в процессе обучения иностранным языкам</i>	160
<i>Трубицина О.И., Николаева Д.И. (г. Санкт-Петербург, Россия) Интернет-ресурсы как эффективное средство повышения мотивации учащихся к изучению немецкого языка.....</i>	164
<i>Фаттахова Н.А., Левчина И.Б. (г. Санкт-Петербург, Россия) Теоретические основы применения учебных видеофильмов как визуального средства обучения иностранным языкам</i>	170

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

<i>Алексеева Н.А. (г. Чебоксары, Россия) Обучение иностранным языкам в вузе с использованием современных информационных технологий</i>	176
<i>Артёмова О.Г., Сафонова О.Е. (г. Воронеж, Россия) Задачи и перспективы реализации программы дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в ВГТУ</i>	181
<i>Балишин С.И. (г. Нижний Новгород, Россия) Кейс-метод в практике обучения иностранному языку в правоохранительном вузе</i>	184
<i>Балло Ю. А. (г. Витебск, Беларусь) Научный дискурс и формирование дискурсивной иноязычной компетенции магистрантов.....</i>	188
<i>Бобылёва Г.А. (г. Владимир, Россия) Обучение реферированию иноязычных текстов студентов-бакалавров педагогического образования как неотъемлемый компонент формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.....</i>	192

<i>Борискина О.В. (г. Орел, Россия) Об опыте использования инновационных технологий при обучении латинскому языку на языковом факультете</i>	196
<i>Васильева Е.Н. (г. Чебоксары, Россия) Мотивация в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста</i>	200
<i>Гайлит М.В. (г. Владимир, Россия) Увеличение роли диалогического общения на занятиях по речевой практике</i>	204
<i>Грушова Л.Д., Воробьёва О.И., Береснева А.Н. (г. Витебск, Беларусь) Лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей</i>	207
<i>Иванова С.В., Давыдов А.В. (г. Чебоксары, Россия) К вопросу о приемах обучения иностранному языку в музыкальном вузе</i>	211
<i>Кузьмина Д.Ю. (г. Елец, Россия) Потенциальные возможности квиза на примере темы «Character and Appearance» для формирования интеркультурного мировидения студентов на уроке английского языка</i>	215
<i>Нечипоренко Н.В. (г. Нижний Новгород, Россия) Этапы проведения занятия по иностранному языку с применением метода кейсов в Нижегородской Академии МВД России</i>	219
<i>Облова И.С., Пряхина В.А. (г. Санкт-Петербург, Россия) Использование методики проектной работы как средства развития творческого потенциала личности студентов неязыковых вузов</i>	223
<i>Поманисочка Э.В. (г. Чебоксары, Россия) Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в курсе второго иностранного языка на языковом факультете</i>	226
<i>Пыхина Н.В. (г. Нижний Новгород, Россия) Технология проблемного обучения в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза</i>	230
<i>Ряпина Н.Е. (г. Пермь, Россия) Снятие психологического барьера при обучении аудированию студентов неязыковых вузов</i>	234
<i>Тройникова Е.В. (г. Ижевск, Россия) Стратегия реализации многоязычного обучения студентов</i>	237
<i>Троценко Е.Г. (г. Иркутск, Россия) Социокультурные стереотипы и их роль в процессе обучения иностранному языку студентов специальности «Журналистика»</i>	241
<i>Шейхет А.И. (г. Санкт-Петербург, Россия) Развитие креативности студентов на занятиях по английскому языку</i>	244
<i>Юсупова И.А. (г. Нижний Новгород, Россия) Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов-музыкантов средствами английского языка</i>	249

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Буракова В.В., Починок Т.В. (г. Гомель, Беларусь)</i> Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка в средней школе.....	254
<i>Глумова О.И. (г. Калуга, Россия)</i> Социокультурный аспект аутентичных текстов на старшей ступени обучения	257
<i>Гринько Е.Н. (г. Пермь, Россия)</i> Why teaching Shakespeare in ESL classes is still relevant today?	262
<i>Зеленова О.В., Неудахина Ю.Н. (г. Тула, Россия)</i> Особенности обучения культуре речевого общения на уроках иностранного языка	266
<i>Кузнецова С.П. (г. Ижевск, Россия)</i> Психолингвистические стратегии изучения иностранных языков	269
<i>Лукьянова Е.Н., Семенова Е.С. (г. Чебоксары, Россия)</i> Национально-региональный компонент как средство формирования социокультурной компетенции школьников на уроках английского языка	273
<i>Маденян Л.А. (г. Гюмри, Армения)</i> Текстовый подход к обучению русскому языку как неродному в малокомплектной сельской школе Армении	277
<i>Нечипоренко Н.В. (г. Нижний Новгород, Россия)</i> Некоторые аспекты формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку	284
<i>Оспанова А.К., Турдыгулова Г.Д. (г. Караганда, Казахстан)</i> Иноязычная коммуникативная компетенция как основная цель в обучении английскому языку.....	287
<i>Починок Т.В., Бабай Д.С. (г. Гомель, Беларусь)</i> Формирование социокультурной компетенции на основе аутентичных видеоматериалов	294

ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ

<i>Андреева И.А., Скрипников В.П. (г. Армавир, Россия)</i> К вопросу использования англицизмов в современном русском языке	298
<i>Архарова А.В. (г. Благовещенск, Россия)</i> Господство английского языка в России: изменение ценностных ориентиров.....	302
<i>Гордеева Т.Г. (г. Саратов, Россия)</i> Национальная специфика структуры лексико-семантического поля «Физическое состояние человека» в различных лингвокультурах	306

<i>Дормидонтова О.А. (г. Липецк, Россия) Сопоставительный анализ французских и русских зооморфных метафор: лингвокультурологический аспект</i>	309
<i>Дуранова Д.В., Андреева И.А. (г. Армавир, Россия) К вопросу о роли праздников в русской и английской культурах</i>	313
<i>Елистратов А.А. (г. Челябинск, Россия) Описание географического варьирования английского молодежного сленга в словаре Э. Партриджа</i>	318
<i>Жиронкина С.Д. (г. Липецк, Россия) Языковые стереотипы как отражение стереотипов национального сознания (на материале французского и русского языков)</i>	327
<i>Иосифенко Д.А., Андреева И.А. (г. Армавир, Россия) Английские надписи на одежде как экстралингвистический фактор, влияющий на культуру подростков</i>	331
<i>Кенжебаева С.Н., Байболова М.С. (г. Караганда, Казахстан) Язык как средство познания культуры</i>	335
<i>Федорова В.М. (г. Калуга, Россия) Особенности гастрономической лексики на материале французского языка</i>	339
<i>Шериева А.А. (г. Караганда, Казахстан) A comparative analysis of the functioning of parasitic markers in French and English (the national and cultural aspect)</i>	344
<i>Ярошук М.В. (г. Брест, Беларусь) Явление политической корректности в межкультурной коммуникации</i>	349
Сведения об авторах	353

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сборник научных статей

Статьи печатаются в авторской редакции

Ответственные редакторы:

канд. филол. наук, доцент *Н. В. Кормилина*,

канд. филол. наук, доцент *Н. Ю. Шугаева*

Подписано в печать 24.11.17. Формат 60x84/16.

Бумага писчая. Печать оперативная.

Усл. печ. л. 23,1. Тираж 100 экз. Заказ № 207.

Отпечатано в тип. «Альфа&Омега» ИП Метелевой И.В.

г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 8 «Д» тел. 51-75-31

Согласно Федеральному закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»
от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ
данная продукция не подлежит маркировке

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38