



Научно-издательский центр «Социосфера»
Кафедра иностранных языков
факультета государственного управления
Московского государственного университета
им. М. В. Ломоносова
Гилянский государственный университет

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы II международной научно-практической
конференции 1–2 октября 2012 года

Пенза – Москва – Решт
2012

УДК 811.1/8:37
ББК 81.2/74.57–74.58

И 68 Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: материалы II международной научно-практической конференции 1–2 октября 2012 года. – Пенза – Москва – Решт: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – 93 с.

Редакционная коллегия:

Голандам Араш Карим, заведующий кафедрой русского языка Гилянского государственного университета (Иран).

Салиева Людмила Казимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков МГУ им. М. В. Ломоносова.

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения аспирантов, соискателей и преподавателей вузов, в которых рассматриваются некоторые актуальные проблемы в области лингвокультурологии, теории и практика перевода, межкультурной коммуникации. Особое внимание уделено опыту, проблемам и перспективам обучения иностранным языкам в общеобразовательных учебных заведениях и нефилологических высших учебных заведениях. Сборник завершают материалы, отражающие практический опыт и исследования преподавания русского языка как иностранного.

ISBN 978-5-91990-087-0

УДК 811.1/8:37
ББК 81.2/74.57–74.58

© Научно-издательский
центр «Социосфера», 2012.
© Коллектив авторов, 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

I. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

- Афинская З. Н.**
К вопросу о влиянии
иностранного языка на мировосприятие..... 6
- Самойлова Е. В.**
К вопросу о переводе
безэквивалентной лексики
русских сказок на английский язык.....13
- Ризаи М. М.**
Фразеологические сочетания
в стихах Хагани, переведенные при помощи кальки16
- Лашук Г. Г., Рябкова А. П.**
Межкультурные аспекты коммуникативных ситуаций 20
- Колодяжная Т. В.**
Межкультурная коммуникация
через культуру страны изучаемого языка.....21
- Давыдова Е. М., Николаева Т. Н.**
К проблеме обучения межкультурному общению студентов 27

II. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

- Леонова Г. М.**
Практическая реализация
социокультурного компонента
в обучении иностранным языкам.....31
- Габрусенок А. Г.**
Усвоение лексики
на уроках английского языка в аспекте проблемного обучения 34
- Полевая О. В., Полевая А. А.**
Учебно-воспитательный потенциал использования
проектной методики на уроках английского языка СОШ..... 36
- Качаева Ю. В.**
Проблема организации внеурочной деятельности
при работе с одаренными детьми в начальной школе..... 38

III. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Chugunova N. V. Teaching learning strategies	43
Левченко Н. А. К проблеме рассмотрения диалектов при обучении студентов иностранному языку	45
Андрющенок Е. В. Контекстное обучение иностранным языкам как основа формирования информационно-коммуникационной компетенции	46
Малова Н. В. Индивидуализация обучения в контексте дидактических моделей образовательного процесса в вузе.....	50
Волкова Г. К. Стратегии организации самостоятельной работы при обучении иностранным языкам в неязыковых вузах.....	55
Архангельская Т. С., Колобаев В. К. Самостоятельная работа студентов на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе.....	59
Христолюбова Т. П. Роль иностранного языка в образовании студентов вузов химико-фармацевтического профиля.....	65
Шалаева В. А., Гайдук С. Ю. Организация научно-исследовательской работы студентов по предмету «Иностранный язык»	68
Евдокимова М. Г. Тестовый контроль остаточных знаний студентов по английскому языку средствами компьютерных телекоммуникаций.....	70

IV. НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Каменева Е. В. О некоторых особенностях обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе предвузовской подготовки.....	74
Истомина В. В., Гламазда С. Н. Об обучении аудированию студентов на занятиях РКИ	76

Гламазда С. Н., Истомина В. В.

Текст и речевая деятельность иностранных студентов77

План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины
и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2012–2013 годах..... 79

Информация о журнале «Социосфера» 86

Издательские услуги НИЦ «Социосфера»91

1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА МИРОВОСПРИЯТИЕ

З. Н. Афинская

Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Summary. The article deals with the interaction and the ratio on the conscious and the unconscious level of concepts «native language – another’s language – foreign language» on the material of Russian and French languages.

Key words: native tongue; langue maternelle; oral; writing code.

И в их устах язык чужой
Не превратился ли в родной?

А. С. Пушкин

Поэт не раз с огорчением отмечал, что образованные русские, живя в России, плохо знали и забывали свой родной язык и переходили в общении даже с близкими людьми на французский, считая его если не родным, то и не совсем чужим, скорее, престижным. Таким образом, в силу принципа престижности французский язык постепенно вытеснял русский язык, создавая иную картину мира.

Прошли годы, целые исторические эпохи. Русский язык приобрел статус общенародного литературного языка, прославленного в произведениях Тургенева, Толстого, Достоевского. Фактор престижности, казалось бы, навсегда сменил свой вектор – требовалось владеть нормой родной литературной речи. Иностранный язык, в определенной мере отодвинутый на периферию литературного языка, будучи связан с особыми сферами употребления (терминология, образные слова и метафоры и др.), постоянно возникает в русской картине мира. Разделяя в полной мере тезис о влиянии языка на формирование культурных и духовных ценностей, мы предполагаем, тем не менее, рассмотреть также влияние чужого языка на формирование личности, «индивидуального лица в народе», говоря словами К. С. Аксакова [4], тем более что «каждая эпоха предлагает множество своих осмыслений взаимоотношений между языком и человеком» [2, с. 3]. Проблема «родной – чужой язык» как фактор формирования определенного мировоззрения не снимается при развитии литературном языке. Она касается не только собственно лингвистических аспектов, но также культурологических и духовных. Связь человека с родным языком и через него с важнейшими вехами своей

культуры настолько многогранна, что может проявляться и через их отрицание или желание порвать с ними.

Родной язык питается материальными и нематериальными (память, духовные ценности) объектами, которые составляют островки твердой культурной почвы в житейском море каждого человека, формируют его и как неповторимую, уникальную личность, и как члена определенного культурного социума. И все это представлено в художественной литературе, воплотившей все особенности языка и культуры.

Идея о первостепенном значении языка в формировании личности и национально ориентированного восприятия окружающего мира разделяется многими лингвокультурологами: «Все мы созданы языком и заложены в нем культурой, доставшейся нам от многих поколений предков... Мы не выбираем ни родной язык, ни родную культуру... Мы пленники своего языка», – образно напоминает нам С. Г. Тер-Минасова [5, с. 348]. Для рассмотрения этих тезисов на конкретном материале обратимся к роману А. Макина «Французское завещание» (Andréï Makine “Le testament français”) [6], произведения в значительной мере автобиографического, в котором тема родного и чужого языка в процессе формирования личности стала одной из главных¹.

Герой романа – подросток, приезжающий на каникулы к бабушке, француженке по происхождению, которая покинула Францию еще в юности в результате довольно неопределенных событий и потом всю жизнь прожила в России. Общение с бабушкой-француженкой не только, по его убеждению, сформировало его мировосприятие, но полностью перевернуло его представления о родном языке – таковым был уже не родной (во французском языке материнский – *langue maternelle*) русский, а бабушкин (*grand maternelle*) французский язык. Автор, используя игру слов, переосмыслил понятие родной язык (материнский – *maternelle*), который превратился и в не родной, и не в чужой, а в некий социолект, язык, на котором он говорил в определенных жизненных ситуациях.

Семья мальчика проживала в русской глубинке, в одном из приволжских городов. Его родители говорили на русском, он учился в обычной школе, общался со своими сверстниками на русском языке, но, как ни странно, не ощущал его как родной. Напротив, именно французский язык (наш язык, как он говорил, т. е. его и бабушки) помогал ему осмыслить окружающий мир: «*Notre langue! C’était donc*

¹ Андрей Макин (род. в 1957 г.), выпускник Московского университета, преподавал в Нижегородском университете, сотрудничал в журнале «Иностранная литература», эмигрировал во Францию в начале 80-х годов, работал на «Радио Свобода», написал несколько романов на французском языке, за один из которых («*Le testament français*») он получил престижную французскую литературную Гонкуровскую премию (Goncourt, 1995).

cela la clef de notre Atlantide!.. » (Наш язык! Это и был ключ к нашей Атлантиде!) [6, с. 56]. Рассказчик ни разу не называет ни русский, ни французский язык своим родным. «Наш язык» – это определенный код, условный язык общения с единственным собеседником. На всем русском лежала печать французского кода: «Oui, cette greffe, le français. Je voyais la Russie en français! » («Да, французский язык как прививка. Я видел Россию сквозь призму французского языка») [6, с. 56–57].

Разумеется, французский не мог заменить родной язык – это бессознательно ощущает герой романа как каждый носитель родного языка. Но французский язык в абсолютно русском языковом окружении позволял мальчику создать иллюзию изолированности от существующей действительности, перенестись в мир грез самой бабушки и в вымышленный мир, о котором он узнавал на иностранном языке, который становился родственным, именно не родным, а семейным, бабушкиным. Рассказы бабушки и в еще большей степени вырезки из французских газет, молитвенно хранившихся в ее старом чемоданчике, зародили в воображении мальчика некий идеальный образ Франции, который вследствие его непохожести на окружающую действительность он назвал Атлантидой.

Образ Франции создавался по вырезкам и фотографиям из газет, которые хранила Шарлотта Лемонье. Истории, рассказанные Шарлоттой, происходили не только с ней, но и с ее матерью Альбертиной, с их родственниками – близкими и дальними. О многих событиях мальчик узнавал из газет и литературы. И все это перешло в его фантазиях в странный клубок воспоминаний под названием Атлантида – мифическая страна, созданная как мозаика из рассказов и фотографий: «Plusieurs de ses récits remontaient à une époque encore plus ancienne, contés par son oncle ou par Albertine qui eux-même les avaient hérités de leurs parents» (Некоторые из ее историй относились к еще более древней эпохе, рассказанные ее дядей или Альбертиной, которые унаследовали их от своих родителей) [6, с. 118].

Более того, уже в зрелом возрасте он воспринимал все важные моменты своей жизни сквозь призму французского языка. А, как известно, каждый язык по-своему выстраивает картину мира. Получилось так, что мировосприятие Шарлотты Лемонье, представителя иной культуры, помогало ему в более зрелом возрасте (может быть, в силу фактора престижности) воспринимать ключевые моменты советской истории: «Cette jeune Française avait l'avantage de concentrer dans son existence les moments cruciaux de l'histoire de notre pays» (Эта молодая француженка имела преимущество концентрировать в своем существовании самые кардинальные моменты истории нашей страны) [6, с. 128]. В его глазах Шарлотта выглядела неким справедливым и добрым божеством – «une sorte de divinité juste et bienveillante, toujours égale à elle-même et d'une sérénité parfaite» [6,

с. 21]. Как некое высшее существо она всем своим обликом и манерой разговаривать воплощала идею престижа, свободы и справедливости. Вся политическая история советского периода – большевистские репрессии и ГУЛАГ, сталинские чистки, Отечественная война, режим работы Сталина в Кремле... – становится для него, как и для всех советских людей, важнейшими вехами общественного мировоззрения. Но с помощью бабушкиного языка автор как бы отстраняется от своей истории, пытается взглянуть на нее чужими глазами.

Итак, рассказчик использует понятие «бабушкин язык» в нескольких значениях:

1. «Твой бабушкин язык» – так говорила ему мать о французском языке, на котором разговаривала с ним бабушка. Мать этого мальчика не считала, по всей видимости, французский язык родным, синонимом материнского языка – она сама не говорила на нем, видимо, даже со своей матерью. Это был язык особой коммуникативной функции, код общения двух близких людей – его и бабушки: «...cette langue que ma mère appelait en plaisantant – ta langue grand-maternelle» [6, с. 17].

2. «Sa langue sonore» – «ее звонкий язык». Остается неясным, имел ли в виду автор индивидуальные особенности речи своей бабушки или фонетические характеристики французского языка как такового. Этот образ возникает во время пересказа сцены похорон его прадеда. Альбертина, мать Шарлотты Лемонье, рыдала и кричала от горя, хороня своего мужа: «Elle s'agitait au-dessus de la tombe en criant dans sa langue sonore: «Jetez-moi aussi! Jetez-moi!» Впечатление от рассказа бабушки было настолько сильным, что «этот ужасный стон еще долго звучал в... ушах» [6, с. 25] подростка. Автор пишет «в наших ушах» (« dans nos oreilles »), не уточняя значение местоимения «наши», но, вероятно, этим словом он подчеркивал особый, изолированный от окружения, искусственно созданный мир, свою Атлантиду.

3. Речь идет о языке как инструменте самовыражения и познания окружающего мира: « Si j'avais su le dire, à l'époque, j'aurais appelé cette façon de sourire «féminité» ... Mais ma langue était alors trop concrète» [6, с. 15]. Герой осознает ограниченные возможности его знаний французского языка (бабушкиного языка, языка мифической Атлантиды) для самовыражения. Он был слишком «конкретным», слишком связанным с определенными бытовыми ситуациями.

Второй аспект проблемы родного и чужого языка, возникшей в романе А. Макина, связан с читательским восприятием французского (бабушкиного) языка. Автор должен был бы убедить читателя в том, что бабушка действительно говорила на своем, родном языке. Нам интересно услышать, какие были у нее излюбленные обороты речи, любимые слова, которые запомнились подростку, по одному звучанию которых он вспоминал бы свое детство. Как ни странно, но в ро-

мане нет диалогов, где звучала бы прямая речь бабушки, что позволило бы читателю составить собственное представление о бабушкином языке. Те редкие реплики, которые выдаются автором за прямую речь, относятся к таковой лишь формально. Например, обращаясь к своим внукам, бабушка говорит: «Parmi les pierres que vous avez jetées, il y en avait une que j'aimerais bien pouvoir retrouver» («Среди тех камней, которые вы выбросили, есть один, который я хотела бы вновь обрести») [6, с. 26]. Местоимение «вы» (vous), обращенное к своим маленьким внукам, звучит достаточно холодно и отстраненно, как, впрочем, и вся реплика, – оно обозначает собеседников во множественном числе.

Так называемая прямая речь (оформленная по нормам литературного текста, т. е. с новой строки и с тире) выглядит как поток воспоминаний, который можно представить в виде внутреннего монолога, нарративного повествования, как например: «Je devais avoir à l'époque presque le même âge que vous. C'était en hiver 1910. La Seine s'était transformée en une vraie mer. Les Parisiens naviguaient en barque. Les rues ressemblaient à des rivières, les places – à de grands lacs. Et ce qui m'étonnait le plus, c'était le silence » [6, с. 28]. Только местоимение vous привлекает внимание слушателей. В остальном все высказывание звучит, скорее, как отрывок из газетных сводок, как репортаж журналиста.

Шарлотта ни разу на протяжении всего романа не обращается к своим внукам по имени, не наделяет их ласковыми прозвищами, характерными для отношений между близкими людьми. Бабушка говорила всегда невозмутимо («как справедливое и благожелательное божество»), никогда не повышала голос: «Et toujours sur ce ton neutre, toujours en français...» [6, с. 26] Самая первая реплика, которая осталась в памяти ребенка и которая положила начало возведению в его воображении образа фантастической Франции-Атлантиды («Ce fut la toute première réplique qui résonna dans la capitale de notre France-Atlantide»), были сухие, как протокольный отчет, слова бабушки, рассказывающей о наводнении в Париже: «Même le Président en était réduit aux repas froids!» [6, с. 30] Трудно представить, чтобы столь нормативная, кодифицированная по законам французской грамматики речь могла бы стать языком общения близких людей. Использование такого стиля требует длительного периода изучения письменного кода. Между тем, именно устная речь придает культуре особую национальную окраску, отраженную в ее традициях и обычаях, в повседневном быте, в образе мышления. Она обладает большей свободой в выборе нормы – от строгих литературных канонов до просторечья, а иногда и арго.

Каково место и значение русского языка (чужого) в мировосприятии француженки? Живя в России, невозможно не говорить по-русски. Действительно, в основном внуки говорили с бабушкой по-

русски: «Nous parlions la plupart du temps en russe», – вспоминает рассказчик. С друзьями, соседями и на работе в городской библиотеке бабушка говорила по-русски. Она вышла замуж за «мирового судью» (трудно представить, каковы были функции мирового судьи в советскую эпоху!?), не знавшего ни слова по-французски. Следовательно, ее внук был единственным собеседником, с которым она общалась по-французски.

Родной язык морально поддерживал Шарлотту в трудные годы детства, когда приходилось бороться с бедностью, зарабатывать на жизнь частными уроками и покупать в аптеке, преодолевая стыд, на полученные деньги наркотические лекарства для своей матери. В минуты отчаяния она вспоминала о парижской квартире своего дядюшки и о книгах со столь дорогими ее сердцу словами, написанными любимыми буквами и шрифтом: « *...et tous ces livres qui s'ouvraient sur les mots si chers par le seul aspect de leurs caractères. Il y avait la France*» [6, с. 74].

Русский язык она выучила в гимназии, прожив почти всю сознательную жизнь в России. Только домашнее общение с матерью и несколько лет, проведенные в детстве и юности во Франции, не давали возможности забыть *материнский* язык, который она, впрочем, называла всегда просто *французским* и никогда *родным*, *материнским* (*maternelle*), в отличие от своего внука, который называл французский язык ласково *бабушкиным*. *Бабушкин язык* (престижный язык) был, в представлении подростка, образцом правильной речи не только французской, но и речи (речевого поведения, речевой культуры) вообще. Однажды мальчик услышал разговор своей бабушки с полуграмотной молочницей Авдотьей и был поражен «*чистотой и изяществом*» русского языка в устах своей легендарной бабушки: «*Et je fus stupéfait en écoutant Charlotte parler de cette vie paysanne en parfaite connaissance de cause. Mais surtout son russe, toujours très pur, très fin, ne jurait pas du tout avec la langue corsée, rude et imagée*» [6, с. 35]. Трудно представить, что, общаясь с малограмотными людьми, можно научиться *изящному* русскому языку, тем более что в детстве Шарлотта говорила по-русски «с *легким сибирским акцентом*» («*elle parlait très bien russe, avec un brin d'accent sibérien*» [6, с. 76].

Знание русского языка позволило Шарлотте вернуться в Россию к своей матери Альбертине в составе делегации Красного Креста в 1921 году. В голодные годы они уехали в глухую сибирскую деревню и работали на кулака, где видимо тоже приходилось общаться на русском языке. Но родной язык не забывался, родное наречие помогало преодолевать трудности быта. Однажды Шарлотта, падая от усталости, не в состоянии вымолвить ни слова, обратилась к хозяину-кулаку по-французски: «*Un soir, la fatigue était telle que, rencontrant le propriétaire de la ferme, Charlotte se mit à lui parler en français*» [6,

с. 97]. Для нее родной язык выполнял важнейшую психологическую функцию – он поддерживал ее морально в самые трудные моменты жизни. Сама возможность высказаться на *родном* языке выполняет психотерапевтическую функцию – дает возможность установить общение на эмоциональном уровне.

В качестве ключевых слов для создания русской картины мира используются автором немногие слова (*les babouchkas, cette énorme isba, un pope, l'icônostase, un chapka, la vodka...*), широко известные французскому читателю. Их можно отнести к разряду экзотизмов. Между тем автор не использует русские слова ради создания стилистических приемов, обычных для произведений, где представлены образцы разных языков. Так, мы не найдем в романе игры словами или примеров макаронического стиля. Все русские слова осуществляют лишь примитивную назывную функцию, никогда не переходя в статус метафор или других тропов.

Между тем, эти слова, судя по исследованиям Ю. С. Степанова, А. Вежбицкой, А. Д. Шмелева и др., не являются константами русской культуры, создающими русскую языковую картину. Они не относятся к категории «ключевых культурных концептов», по терминологии А. Вежбицкой [3], которые выявляют национально-культурную специфику. Их использование в романе свидетельствует о разном образе, видении русской культуры носителями родного языка и иностранного (в данном случае французского). Этот контраст восприятия родной культуры и заимствованной (чужой) через иностранный язык обречен на неточность, «ущербность», как пишет Н. Ф. Алефиренко, так как бытийный слой сознания, сформированный родным языком, а не тем, который хотелось бы считать своим, «заимствованию не поддается [1, с. 157].

Рассказчик как личность сформировался в атмосфере советского мировоззрения, когда идеологическое предпочтение отдавалось интернационализму, а *родные* корни русской культуры явно недооценивались. Престижным считалось владеть иностранными языками, и в контексте идеологии интернационализма иностранные языки не считались *чужими*. Шарлотта Лемонье не выбирала, какой язык считать родным. Живя в России, общаясь на русском языке, она все-таки ощущала свою неразрывную связь с родиной, с французской культурой, тогда как ее внук получал это мировосприятие опосредованно, как мираж, как призрачную Атлантиду. Поэтому, видимо, в своем повествовании он не смог создать живую прямую речь персонажей. Даже если рассказчик хотел бы осознать себя представителем иной, *чужой* культуры, *родной* язык не позволял ему вырваться из своего плена. Сознательный отказ от *родного* языка и сознательное предпочтение *чужого* языка в силу фактора престижности не позволяет в полной мере использовать ресурсы живой речи, приводит к превалированию кодифицированного

письменного варианта языка, что затрудняет в полной мере оценить те преимущества *чужого* языка, ради которых были отринуты *родные* корни и язык.

Библиографический список

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие. – Изд. 2-е. – М., 2012.
2. Будагов Р. А. Человек и его язык. – М., 1976.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
4. Степанов Ю. С. КОНСТАНТЫ: Словарь русской культуры. – Изд. 3-е. – М., 2004.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004.
6. Makine A. Le testament français. – Paris, 1995.

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКИХ СКАЗОК НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Е. В. Самойлова
НИ МГУ им. Н.П. Огарева, г. Саранск,
Республика Мордовия, Россия

Summary. The article considers some lexical and grammatical transformations when rendering culture-specific vocabulary of Russian fairy-tales into English. The culture-specific vocabulary – language realities – reflecting the specificity of the people’s social and cultural development, have not lost the popularity and are of interest for the further research.

Key words: Russian fairy-tales; culture-specific vocabulary, language realities.

Обобщая представленные в литературе сведения, можно сказать, что приемы передачи безэквивалентной лексики (слов-реалий) сводятся в основном к двум: транскрипции / транслитерации и переводу. Первый способ предполагает передачу реалий с помощью фонетической системы языка перевода (ПЯ), а второй (перевод) – используя лексические средства ПЯ.

Транслитерация реалий предполагает заимствование иностранного слова, которое затем на письме передается буквами родного языка. Наряду с транслитерацией используется и транскрипция.

Транскрипция реалий предполагает механическое перенесение реалии из языка оригинала в язык перевода графическими средствами последнего. Чаще всего приемы транслитерации и транскрибирования употребляются в сочетании.

(1) Воротись, дурачина, ты к рыбке;

*Поклонись ей, выпроси уж **избу** [6, с. 630].*

(1) Back, you simpleton, you, to the great fish

*Make your bow to him: ask for an **izba** [10, p. 189].*

По нашему наблюдению, перевод реалий применяют обычно в тех случаях, когда транскрипция / транслитерация по тем или иным причинам нежелательна. С. Влахов и С. Флорин обращают внимание на то, что введение неологизма – наиболее подходящий после транскрипции путь сохранения содержания и колорита переводимой реалии [3, с. 88].

К словам-неологизмам относятся, в первую очередь, кальки и полукальки.

Калька. Л. Т. Микулина отмечает тот факт, что калькированные переводы представляют собой не только лингвистический акт, но и явление культурного плана, ибо в процессе калькирования происходит соприкосновение двух культур [5, с. 59]. Калькируя слово, мы заменяем составные части (морфемы) реалии буквальными соответствиями на языке перевода.

Полукалька. И. М. Шанский определил полукальку как частичное заимствование, «состоящее частью из своего собственного материала, а частью из материала иноязычного слова» [7, с. 7].

Это теоретическое положение прекрасно иллюстрируется нашим материалом:

(2) *В тридевятом царстве, в тридесятом государстве* [6, с. 600].

(2) *In a thrice-nine realm* [10, p. 194].

(3) *Отдам хоть полцарства моего* [6, с. 601].

(3) *Half of my tsardom take beside* [10, p. 195].

Освоение. Суть освоения заключается в адаптации иноязычной реалии, то есть в придании ей на основе иноязычного материала обличья родного слова [3, с. 100].

Семантическим неологизмом мы называем условно новое слово, сочиненное переводчиком и позволяющее передать смысловое содержание реалии. От кальки его отличает отсутствие этимологической связи с оригинальным словом.

Замена реалии реалией ПЯ приводит к недопустимой «подстановке» своего колорита взамен колорита первообраза. Но встречаются и такие парадоксальные положения, когда наиболее близким аналогом чужой реалии оказывается реалия же, часто тоже чужая, но близкая, понятная читателю [3, с. 101].

(4) *Навела на царицу порчу* [1, с. 20].

(4) *She put a spell on the queen* [8, p. 25].

Приблизительный перевод реалий применяется чаще, чем любой другой прием. Таким образом удастся передать предметное содержание реалии, но колорит почти всегда теряется, так как происходит замена ожидаемого коннотативного эквивалента нейтраль-

ным по стилю, то есть словом или сочетанием с нулевой коннотацией. Возможны несколько случаев.

1. **Принцип родо-видовой замены** позволяет передать (приблизительное) содержание реалий единицей с более широким значением, подставляя родовое понятие вместо видового. Другими словами, переводчик заменяет частное более общим [3, с. 102–103].

(5) *Шубу ему Прокопыч справил, шапку, **пимы*** [2, с. 49].

(5) *Prokopich got him a cap, **boots*** [9, p. 54].

2. **Функциональный аналог.** Способ передачи реалий с помощью функционального аналога заключается в том, что для обозначения иностранной реалии в ПЯ подыскивают понятие, которое, хоть и не совпадает с исходным, но имеет с ним значительное семантическое сходство и в известной мере способно раскрыть для получателя перевода суть описываемого явления. Достоинством функционального аналога является его доходчивость. Получатель перевода имеет дело с привычными, хорошо ему знакомыми понятиями.

(6) *Он прямо попал на небо, к Солнцевой сестре в **терем*** [1, с. 55].

(6) *He landed right in the **castle** of the Sun `s sister* [8, с. 32].

3. **Описание, объяснение, толкование** как прием приблизительного перевода обычно используется в тех случаях, когда нет иного пути: понятие, не передаваемое транскрипцией, приходится передавать описательно [3, с. 103].

По мнению Л. К. Латышева, «описательный перевод – способ перевода безэквивалентной лексики, заключающийся в раскрытии значения исходной функции с помощью развернутого описания» [4, с. 124].

(7) *Накормила она его **щами** хорошими* [2, с. 12].

(7) *She fed him **good cabbage soup*** [9, p. 17].

Термин «**контекстуальный перевод**» обычно противопоставляют «словарному переводу», указывая на соответствия, которые слово может иметь в контексте в отличие от приведенных в словаре [3, с. 104].

В обоих случаях приблизительного и контекстуального перевода, при всей их правильности и удовлетворительности, получается довольно бесцветный заместитель оригинала, поскольку исчезает, скрадывается реалия как носитель соответствующего колорита.

(8) *Хоть бы за **тридевять земель*** [1, с. 38].

(8) *Walk right to the **pole*** [8, p. 18].

Таким образом, при переводе слов-реалий в русских сказках используют лексические и лексико-грамматические трансформации, которые имеют свои достоинства и недостатки.

Библиографический список

1. Афанасьев А. Н. Русские сказки. – М. : Худож. литература, 1987. – 383 с.
2. Бажов П. П. Малахитовая шкатулка. – М. : Худож. литература, 1978. – 334 с.
3. Влахов С. Непереводимое в переводе. – М. : Высш. Школа, 1986. – 400 с.
4. Латышев Л. К. Курс перевода (Эквивалентность перевода и способы ее достижения). – М. : Междунар. отнош., 1981. – 200 с.
5. Микулина Л. Т. Заметки о переводе с русского языка на английский // Тетради переводчика. – М. : Междунар. отнош., 1973. – С. 59–64.
6. Пушкин А. С. Собрание сочинений : в 3-х т. Т. 1. – М. : Худ. лит., 1984. – 735 с.
7. Шанский И. М. Лексикология русского языка. – М. : Просвещение, 1972. – 327 с.
8. Afanasiev A. Russian Folk Tales. – Moscow Progress, 1998. – 250 p.
9. Bazhov P. Malachite Casket. – Foreign Languages Publishing House, 1945. – 250 p.
10. Pushkin A. Selected Works in two volumes. Volume One. – Raduga Publishers Moscow, 1985. – 208 p.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ В СТИХАХ ХАГАНИ, ПЕРЕВЕДЕННЫЕ ПРИ ПОМОЩИ КАЛЬКИ

М. М. Ризаи

Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан

Summary. Afzaleddin Khagani, as well as other Turkic-speaking poets, wrote their works in several languages, including Persian, using numerous borrowings from the Azerbaijani language. This article aims to examine the works used in Khagani lexical and phraseological units, as well as to identify the nature of tracing paper, which he uses in some lexical units, including idioms.

Key words: phraseological units (idioms); tracing paper; creativity; Khagani poetry.

Как известно, калька (от франц. *calque* – копия, подражание) – слово или выражение, созданное по иноязычному образцу, но из исконных языковых элементов и представляющее собой скрытое заимствование, воспроизводящее внутреннюю структуру иноязычного оригинала. Кальки являются не материальными, а структурными заимствованиями. Чаще всего встречаются словообразовательные кальки, дающие поморфемный перевод иностранных слов. Наряду со словообразовательными кальками существуют смысловые (семантические) кальки [12].

Как подчеркивают исследователи, «Афзаледдин Хагани, живший в период ренессанса азербайджанской литературы в XII веке, был могучим творцом, прожившим исключительно противоречивую и полную потрясений жизнь» [1, с. 82]. Его, как и многих других азербайджаноязычных поэтов, писавших на персидском языке, в классической персидской литературе называли “*torkan-e parsiquy*”

(тюркок, пишуций по-персидски). Об этом в свое время писал Хафиз Ширази в одном из своих стихотворений:

[6, s. 9]. «ترکان پارسی گوی بخشندگان عمرند ساقی بشارتی ده پیران پارسا را»

(Тюрки, что пишут стихи по-персидски, душу вкладывают в свои строки, о саги, передай эту добрую весть старым отшельникам).

Афзеладдин Хагани, подобно Низами Гянджеви, Муджиреддину Бейлагани, Джемаледдину Мовлани и др., включил в персидский язык многие языковые материалы посредством кальки, отражавшей в себе азербайджанский и в целом тюркский фольклор, особенности образа мышления, фольклора, культуры тюркских народов, выражавшей их психологические и в целом национальные особенности. В творчестве Хагани прослеживается тенденция делать кальки в основном в форме идиом (фразеологических единиц).

Во время перевода фразеологических единиц необходимо найти в смежном языке полную аналогию, при этом используются возможности калькирования, чтобы облегчить понимание слушателям.

При переводе фразеологических единиц при помощи кальки у некоторых из них остаются свои характерные особенности. Исследователи подчеркивают, что трудность перевода фразеологических единиц с одного языка на другой связана с тем, что здесь отражаются национальные особенности родного языка [2, с. 62]. Считается, что если бы фразеологизмы не были плодом связной абстракции между языком и мышлением, то они не стали бы символом мудрости языка, природы национального и этнической психологии народа [3, с. 6].

Что же касается непосредственно идиом, то они «несут в себе национальные особенности народа, поскольку возникли в процессе его исторического становления и развития. Исследователи считают, что именно поэтому большую часть идиом невозможно перевести при помощи кальки. К примеру идиомы типа «бросить камень» (ترك کردن), «найти голову» (فهمیدن), «положить в подол орех» (فريب دادن) [8, s. 150] практически невозможно перевести при помощи калькирования. Получаются совсем другие выражения. Ведь выражение «найти голову» (سر پیدا کردن) фактически означает «понимать и осознавать».

К примеру, в эпосе «Китаби Деде Коркуд» («Книга моего деда Коркуда») есть выражение «в их сердца и души проник огонь» (قلبش (آتش گرفته) [8, с.153]. Если перевести его при помощи кальки, то получится «آتش افتاد», т. е. «огонь упал на землю».

Разумеется, иногда трудно определить, каковы источники калек в персидском и тюркских языках. К примеру, выражения «услышанному не верь» (باشنو و باور مکن), «не скрипнет то дерево, которое сломит бог» (چوپ خدا صدا نداره), «ты что-то свысока разговариваешь» «گنده گنده حرف می زنی» и «تحكى كبار كبار» употребляются

как в персидском, так и тюркских языках, поэтому здесь выявить происхождение не так легко [7, с. 164].

У Хагани лексические единицы азербайджанского языка, которые он непосредственно употребляет, можно вычислить сразу, однако для определения тех, которые сформировались на основе кальки, потребовалось обращение к прошлым историческим памятникам, источникам классической литературы и образцам фольклора.

Рассмотрим вначале идиомы, используемые на основе применения кальки. Некоторые идиомы на персидском языке впервые применены Хагани, и заложенную им в этом смысле традицию продолжил его ученик Мюджираддин Бейлагани, а затем – даже Саиб Тебризи.

Горосне чешм (گرسنه چشم). Это перевод слова «жадность» при помощи кальки, используется при характеристике корысти [9, с. 1302]. Саиб Тебризи применяет здесь антоним этого слова, переведя его на персидский, буквально это переводится как «сытый глаз» (سیر چشم); данное выражение ново для персидской литературы. Юсифи так объясняет подобное новшество: «сытоглазость» (سیر چشمی) – это идиома, которую Саиб Тебризи привнес в персидский язык [11, с. 302].

Хошк джана (خشک جانی). Эта идиома переводится как «слабый, тщедушный», и является переводом при помощи кальки с идиомы азербайджанского языка «сухая душа» [10, с. 608].

Мадер аверд (مادر آورد). Это слово является калькой с азербайджанского языка, имеет значение «прирожденный, от роду» [9, с. 560]. Персы в данном случае используют выражение «мадерзад».

Мал пашиден (مال پاشیدن). Это выражение переводится как «разбрасывать, рассыпать свое добро и богатство» [9, с. 1367]. Фактически это калька выражения «разбазарить добро».

Наамеде бин (نامده بین). Есть такое народное выражение: «считай меня не пришедшим». То есть если хотят остаться инкогнито, то говорят, что ты меня вообще не видел, я не приходил. Подобное выражение полностью выражает эту идею (скрыть встречу). У персов подобного выражения нет [9, с. 1509].

Себок на (سبک پا). Если с приходом кого-либо случается какое-либо положительное событие, то считается, что этот человек приносит с собой везенье, и его нога считается «легкой». Его так и называют «легконогий». У персов есть подобная идиома, которая переводится буквально как «добрые шаги» [9, с. 1087]. Есть антоним этого выражения, который переводится как «тяжелая» нога [2, с. 28].

Йек рах (یک راه). Это выражение переводится как «единственный путь, одна дорога». Персы в данном случае используют выражение *йек бар* («один раз») или же *йек дефе* («один раз») [9, с. 1663]. В азербайджанском же языке выражение *бир йол* (یک ره)

используется в значении «однажды, один раз». Азербайджанские поэты остаются верны подобной традиции, это, к примеру, Шейх Махмуд Шабустари [10, с. 606].

Хагани также перевел некоторые лексические словосочетания на персидский язык, к примеру, сложное слово «карабаиш» («черная голова, черноголовый»).

Сияхсер (سیاه سر). Это словосочетание не имеет в персидском языке определенного смысла. Однако в азербайджанском языке оно полностью соответствует выражению «черноголовый» («карабаиш») [5]. Так называли прислугу женского пола. Даже в книге «Книга моего деда Коркуда» есть крылатое выражение: «хоть одень черноголовую в красивый наряд, все равно не станет дамой» [4, с. 177].

Таким образом, как и многие другие писатели Азербайджана, писавшие стихи на персидском языке, Хагани, в своих произведениях переводя путем кальки многие фразеологические обороты на персидский язык, ввел их тем самым в его словесный оборот. Подобный подход можно заметить также и у его последователя М. Бейлагани [10, с. 607].

Библиографический список

1. Араслы Гамид. Азербайджанская литература: история и проблематика. – Баку : Гянджлик, 1988. – 732 с. (на азерб. яз.).
2. Байрамов Г. А. Основы фразеологии азербайджанского языка. – Баку, 1978. – 174 с. (на азерб. яз.).
3. Мирзалиева Мохуббат. Фразеология тюркских языков. Т. 1. – Баку : Нурлан, 2009. – 220 с. (на азерб. яз.).
4. Танрыверди Азизхан. Мир слова в «Книге моего деда Коркуда». – Баку, 2006. – 471 с. (на азерб. яз.).
5. URL: <http://fa.wikisource.org/wiki/>
6. آشتیانی میرزا حبیب. قواعد زبان ترکی، تصحیح حسین محمدزاده صدیق، زنجان 1378، انتشارات «بینار»، 142 ص.
7. خاقانی افضل الدین. تصحیح سید ضیاءالدین سجادی، تهران 1373، انتشارات «زوار»، 1085 ص.
8. ذهتابی محمد تقی. علم المعانی. تبریز 1371، انتشارات «پاپیروس»، 179 ص.
9. سید ضیاءالدین سجادی. فرهنگ لغات و تعبیرات خاقانی شیروانی، 2 جلد، چاپ اول، تهران 1374، 1672 ص.
10. طالعی محبوب و مدرس فاطمه، سبک آذربایجانی و سیر تاریخی آن در شعر فارسی، تهران: 1382، «مؤسسه فرهنگی ناشران»، 966 ص.
11. یوسفی غلامحسین. چشمه روشن. انتشارات «علمی». 1376. 857 ص.
11. Русский язык. URL: <http://russkiyyazik.ru/378/>

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ

Г. Г. Лашук, А. П. Рябкова
Гродненский государственный университет
им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь

Summary. This article is about cultural standards and possible sources of misunderstandings, which are connected with intercultural differences. It is emphasized that for a successful intercultural intercourse you need not only ability to recognize these differences, but also willingness to accept them.

Key words: cultural standards; intercultural differences; ability to recognize; willingness to accept.

Общение между людьми одной культуры не всегда бывает простым, поэтому можно представить, насколько трудным является общение между представителями разных культур. Здесь следует учитывать не только индивидуальные, но также культурно-специфические особенности собеседника. Одной из целей обучения межкультурному общению является сенсбилизация студентов к возможным источникам недоразумений, которые объясняются межкультурными различиями. Однако для успешного межкультурного общения необходима не только способность распознавать различия, но также готовность воспринимать их. Как известно, особенность собственной личности можно узнать только путем сравнения с другими личностями. Поэтому на занятиях мы сравниваем культурно обусловленные характеристики различных культур. При этом красной нитью проходит мысль, что, хотя культуры различны, нет лучших или худших. Люди поступают по-разному, однако их поведение нельзя оценивать как правильное или неправильное. Межкультурное общение не может осуществляться без восприятия и принятия этого различия.

Следует учитывать, что с возрастающим знанием иностранных языков повышаются также требования к межкультурной компетенции. Недоразумения возникают чаще всего тогда, когда собеседник довольно хорошо владеет иностранным языком, но не располагает достаточными знаниями о нормах поведения, о стиле общения в культуре данного народа. Темы для разговора, которые уместны для одной культуры, могут быть неподходящими для другой культуры. Знание «разрешенных и запретных тем» в культуре собеседника может позволить избежать неприятных моментов и неловкости в межкультурных ситуациях. Возможный успех или неудача в межкультурном общении объясняется, однако, не только осознанным или неосознанным пренебрежением культурными факторами. В ситуациях, когда встречаются представители разных культур, конфликты могут

возникнуть в том случае, если собеседники проецируют свои культурные представления, ожидания и манеры общения на своего визави. Не каждое недоразумение или непонимание ведет к скандалу или прекращению деловых отношений. Но знание культурных стандартов может помочь в процессе межкультурной коммуникации. «Самая большая проблема в европейской кооперации – не межкультурные различия, а предположение, что их нет» [2, с. 38].

Библиографический список

1. Hofstede G. Culture's Consequences. Computing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. – London : Sage Publications, 2001.
2. Litters U. Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. – Tübingen : Gunter Narr, 1995.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРУ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

Т. В. Колодяжная
**Волгодонский институт сервиса Южно-Российского
государственного университета экономики и сервиса,
г. Волгодонск, Ростовская область, Россия**

Summary. This article observes the pedagogical approach to realization of tasks of development of cross-cultural communication in the course of learning of foreign language. Formation of cross-cultural competence of future experts is the integral problem of language preparation of students in modern conditions of education.

Key words: cross-cultural communication; competence; language preparation.

Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Значительный объем научных исследований, затрагивающих проблему возможностей иностранного языка в учебном процессе высшей школы, позволяет выделить их педагогический дискурс, который рассматривает язык в качестве условия, средства, механизма формирования коммуникативной компетентности личности (Е. И. Пассов, В. С. Цетлин, И. В. Щерба и др.). При развитии межкультурной коммуникации студентов в учебном процессе необходимо, прежде всего, определить основную категорию как культура.

Идея культуры была сформулирована еще в V в. до н. э. древнегреческими софистами Протагором, Антифонтом, Гипшием, которые первыми из философов стали говорить о том, что наряду с миром природы существует и мир, созданный волей, разумом и руками человека. Значительный вклад в понимание культуры внесли древ-

неримские мыслители. Так, Цицерон учил: «Как плодородное поле без возделывания не даст урожая, так и душа. Возделывание души – это и есть философия: она выпалывает в душе пороки, готовится души к приятию посева и вверяет ей – сеет, так сказать, только те семена, которые, вызрев, приносят обильнейший урожай» [13, с. 252].

Таким образом, античными авторами (кроме софистов) культура трактовалась как личностное качество, обретаемое в процессе воспитания, как органический сплав гражданственности и образованности, прежде всего, в области философии, как результат «обработки» души и тела. Только тогда, когда человек в своих деяниях поднимается до высот морали, он становится культурным существом.

В эпоху Средневековья и Возрождения понятие «культура» ассоциируется с личным совершенством человека. Для философии Возрождения культура – средство формирования соответствующей гуманистическому идеалу человека универсальной личности, свободной, критичной, образованной, благотворно влияющей на развитие наук и искусств, принимающей активное участие в социальной и политической жизни.

Крупной фигурой европейского Просвещения является И. Гердер. И. Гердер отдавал приоритет социокультурным началам в человеке. Ученый признавал существование органического единства природных оснований и культуры отдельных народов, утверждая вместе с тем, что только принципы гуманизма, т. е. социокультурные начала, отличают человека от других живых существ. Гуманность соответствует природе человека и являет собой такое состояние общества, когда каждый, не опасаясь другого, может свободно развивать свои способности [2, с. 623].

В то же время в философии Просвещения возникает критическое отношение к культуре. Наиболее последовательно эта позиция выражена Ж.-Ж. Руссо, который считал, что природная натура человека, содержащая огромные потенциальные возможности, извращается культурой, включающей в себя ложные социальные условности, идеалы и т. д. «Наши души, – утверждает Руссо, – развращались по мере того, как совершенствовались науки и искусства... роскошь, развращенность и рабство во все времена становились возмездием за наше надменное стремление выйи из счастливого невежества, на которое нас обрекла вечная мудрость» [9, с. 47, 52].

Культура включает в свое содержание аксиологический момент, оценку человеком результатов материальной и духовной деятельности, собственных возможностей, творчества, умений, состояний, познания, нравственности, жизни в целом через призму своих идеалов, целей, установок. «Ценностное» определение формулируют представители неокантианства В. Виндельбанд и Г. Риккерт. С их точки зрения, в культуре откристаллизовалась множественность ценностей. Один из основателей экзистенциализма, М. Хайдегер, харак-

теризует культуру как реализацию верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств [12]. Следовательно, важным компонентом культуры является ценностная ориентация. Специфика ценностей культуры связана с тем, что в них выражено человеческое измерение последней. Используя и выражая свой потенциал, человек создает, реализует самого себя, совершенствуется, развивает себя, раскрывает потенциальные индивидуальные возможности, выступает не только как творец культуры, но и как ее творение. Данное положение является весьма актуальным в развитии межкультурной коммуникации студентов вуза.

Русская философско-культурологическая мысль XIX–XX вв. рассматривает культуру как проявление духа человеческой личности, ее творческих потенциалов. Культура, как считает И. Ильин, «есть явление внутреннее и органическое. Она захватывает саму глубину человеческой души и слагается на путях живой таинственной целесообразности» [4, с. 300].

Суть современного научного понятия культуры – «специфический способ человеческой деятельности, включающий в себя чрезвычайно сложную и многогранную систему внебиологически выработанных механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется, координируется и реализуется активность людей в обществе» [7, с. 48]. Оригинальную концепцию культуры предложил М. С. Каган. С точки зрения Кагана, культура есть феномен, который «обнимает все, что творит субъект, осваивая мир объектов» [6, с. 181].

Для нашего исследования наиболее существенны культурологические концепции, разработанные М. М. Бахтиным и В. С. Библиром. М. М. Бахтин понимает культуру как форму общения людей разных культур, форму диалога; для него культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, а самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой [2].

Именно диалог как «подлинная коммуникация», по мнению М. Бубера, включает: обмен мнениями, способствующий саморазвитию, самодвижению и самоизучению участников педагогического процесса; освоение различных точек зрения на основе признания их чувственной, ценностной значимости как основы нормативного взаимодействия; установление высокой степени межличностного доверия, открытости, откровенности, формирование установки на взаимоизменение, взаиморазвитие, т. е. «наполнение тонкого пространства "личного Я" "другим Я"» [10, с. 29–30].

Анализ всего комплекса явлений, включенных в понятие культуры, позволяет сделать следующий вывод: культура является активной, творческой деятельностью человека по освоению мира, в процессе которой производятся и потребляются материальные и духовные ценности, а также происходит становление человека как субъекта культурной деятельности. Е. В. Бондаревская под культу-

рой понимает «все проявления человеческой субъективности, свойства и качества, характеризующие «меру» культурности общества, культурно-исторической эпохи в ее человеческом измерении. <...> Человек выступает здесь как истинный творец культуры» [1, с. 63].

У каждой культуры своя логика, свое представление о мире. То, что значимо в одной культуре, может быть несущественным в другой. Поэтому важно всегда с уважением смотреть на своего партнера с иной культурой. Актуальность всех вопросов, связанных с культурой, приобрела в настоящее время небывалую остроту. С. Г. Тер-Минасова указывает, что «научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации» [11, с. 19]. Вопросы межкультурного общения волновали человечество с незапамятных времен. В качестве доказательства вспомним русскую пословицу: «В чужой монастырь со своим уставом не ходят». Ее аналог в английском языке выражает ту же мысль другими словами: *When in Rome, do as Romans do* (Приехав в Рим, делай, как римляне) [8]. Так в каждом из языков народная мудрость старается предостеречь от того, что теперь принято называть термином «конфликт культур».

Новое время, новые условия потребовали немедленного пересмотра методов и приемов преподавания иностранного языка. В современной России главной целью высшего образования является формирование специалиста нового типа с ориентацией на творческую деятельность, стремящегося к реализации своих знаний, способного работать в изменившихся социально-экономических и межкультурных условиях, в специфических организационных формах связи науки и производства.

Данные положения заставляют нас осуществить поиск образовательных технологий в согласовании с культурным, коммуникативным развитием и психовозрастными особенностями студенчества, среди которых развитие межкультурной коммуникации, ориентированное на абсолютные ценности, на наш взгляд, призвано сыграть существенную роль, так как оно осуществляет двойное воздействие на развивающуюся личность, вовлекая в этот процесс как разум, так и чувства человека.

Наиболее продуктивным педагогическим подходом к реализации задач по развитию межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка, по нашему мнению, является лингводидактический подход, который стал активно разрабатываться в XX веке.

Лингводидактика (от латинского *lingua* – язык + *didaktikos* – поучительный) – сравнительно новая научная дисциплина, получившая распространение в методике преподавания языков в 70-е

годы. В науке не сложилось единого мнения относительно статуса лингводидактики как науки, ее объекта и предмета исследования. Лингводидактика рассматривает изучение иностранного языка как путь проникновения в ментальность, мировоззрение, культуру и достижения другой нации, через осмысление которых субъект познает самого себя и мир вокруг себя. С. Г. Тер-Минасова утверждает, что «язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию».

Исследования ученых М. М. Бахтина, В. С. Библера, В. В. Сафоновой и других показывают, что для более полноценного понимания изучаемой культуры необходимо одновременно изучать и родную культуру, ибо адекватное понимание других невозможно без понимания себя.

Культурная специфика языка как лингвокультурологическое содержание включает ценностные приоритеты и страноведческие реалии родного и иностранного языков и позволяет воспитывать эмоционально-чувственное и осмысленное отношение обучающихся к собственному развитию.

Таким образом, при обучении иностранному языку необходимо учитывать результаты исследований лингвокультурологии. Лингвокультурологический подход играет важную роль в обучении иностранному языку. Применение этого подхода побуждает сформулировать определенные задачи: развитие ценностного отношения у студентов к овладению иностранным языком как к личностно значимому компоненту образования; освоение языковых и речевых аспектов иностранного языка как средства взаимообмена культурно-историческим, ценностным, социально-бытовым и профессиональным опытом с представителями другой языковой общности; освоение опыта учебных действий, позволяющего студентам эффективно и самостоятельно осваивать различные языковые уровни в ходе обучения в вузе и в будущем; формирование субъектной позиции в учебной деятельности, развитие смыслов творчества, стимулирование самостоятельности в постановке целей изучения иностранного языка, поиске адекватных средств достижения этих целей; стимулирование психологической установки на самосовершенствование (критический анализ и реконструкция содержания собственных идеалов, ценностей, волевых качеств, способностей, черт характера, негативно влияющих на процесс изучения иностранного языка).

В ходе проведения занятий в Волгодонском институте сервиса ЮРГУЭС использовался метод проблемных задач, где совместно с преподавателем студенты шли от анализа к поиску способов разрешения проблем и к обобщению, приводящему к выделению, например, ценностей индивидуальных, общечеловеческих, культурных и т. п. Возникшая на первом этапе трудность в освоении понятий по-

будила нас внести изменения в постановку целей различных типов занятий. Так, сложились три типа занятий, обуславливающих различные требования к проявлению межкультурной коммуникации студентов.

Первый тип занятий (проектирующий) решает задачи по эмоциональному развитию и становлению системы Образов. В этом случае необходимо усилить внимание студентов к категории «Абсолютные ценности». В центре таких занятий – Добро с опорой на Красоту.

Второй тип занятий основывается на доминировании когнитивно-смысловых процессов. Главное усилие сосредоточено на осмыслении.

Третий тип занятий (творческий), когда студенту требовалось проявить творческие способности, определить, какими методами, средствами, способами преподнести культурные ценности страны изучаемого языка.

Последний тип занятий требовал от студентов более полного проявления творческой (креативной) активности и самостоятельности. Различный уровень творческой активности студентов зависел от интереса к изучаемому языку, к культуре, обычаям и традициям страны изучаемого языка. Творческая работа студентов была представлена в виде: исследования (исторический анализ культур двух стран – Англии и России, доказательство выдвинутой теории, собственное решение проблемы); сочинения (стихи, сказки, рассказы); художественного произведения (живопись, музыка, песня, танец, фотография); технического произведения (поделка, макет, стенгазета, компьютерная программа); зрелищного произведения (концерт, спектакль, сценка, показательное выступление, соревнование; создание образов конкретной эпохи и государства); педагогического произведения (проведенный в роли учителя урок, составленный кроссворд, придуманная игра, викторина).

Таким образом, занятия пробуждали интерес к истории, культуре англоговорящих стран (Великобритания, Америка, Канада). Они концентрировали внимание на ценностях, на важных проблемах исследования вопросов культуры и межкультурной коммуникации, исторических условий развития англоговорящих стран. Культурно-познавательный интерес студентов создавал основу для возникновения потребности и готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д, 2000.
2. Викторова Л. Г. Диалоговая концепция культуры М. М. Бахтина – В. С. Библера // Парадигма: Журнал межкультурной коммуникации. – 1998. – № 1. URL: <http://res.krasu.ru>

3. Гердер И. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977.
4. Ильин И. А. Собрание сочинений : в 10 т. – М., 1993. – Т. 1.
5. История эстетики: Памятники мировой эстетической мысли. – М., 1962. – Т. 1.
6. Каган М. С. Человеческая деятельность. – М., 1974.
7. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука (Логико-методологический анализ). – М., 1983.
8. Райдаут Рональд, Уитинг Клиффорд. Толковый словарь английских пословиц. – СПб. : Лань, 1997.
9. Руссо Ж. Ж. Избранные сочинения. – М., 1961. – Т. 1.
10. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М. : Слово/Slovo, 2000.
12. Философия. Основные проблемы философии. Ч. 2. – М., 2003.
13. Цицерон М. Т. Избранные сочинения. – М., 1975.

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ

Е. М. Давыдова, Т. Н. Николаева
Институт зарубежной филологии и регионоведения
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

Summary. The article touches upon the problem of the forming of intercultural competence for students. Intercultural competence based on international level of communication and exchange of specialists what make self-identification stronger.

Key words: intercultural communication; self-identification of person; intercultural competence.

В высшей школе целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, компетентного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту. В этой связи важнейшим требованием к уровню и качеству образования любого специалиста, влияющим на его успешное профессиональное продвижение, является знание иностранных языков и информационных технологий. И притом основной целью обучения иностранным языкам в вузах становится развитие языковой личности специалиста, готового к профессиональной межкультурной коммуникации.

Интерес отечественных исследователей к проблеме межкультурной коммуникации (Е. Ф. Тарасов, А. П. Садохин, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева и др.) направлен на языковые и культурные ошибки. Болезненное восприятие носителями языка трудностей в сфере культуры поведения, обычаев и традиций привело к включению субъектов образования в диалог культур. В этой связи

реальное общение должно обеспечиваться за счет межкультурных знаний и умений [1; 2; 3]. Наиболее значимым и результативным компонентом в межкультурной коммуникации следует назвать межкультурную компетенцию.

В современной методической литературе не существует пока единства взглядов на вопрос определения межкультурной компетенции. В данной работе мы придерживаемся мнения Г. В. Елизаровой, которая определяет межкультурную компетенцию как способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивных для обеих сторон результатов общения. При этом языковая личность должна приобрести качества медиатора культур, позволяющие ей выходить за пределы собственной культуры, не теряя при этом собственной культурной идентичности. Под культурной идентичностью подразумевается совокупность качеств личности, которая делает ее носителем данной культуры и включает корни, культурную среду и культурные ценности [4].

Овладение коммуникативными навыками и умениями на изучаемом языке должно идти параллельно с самореализацией личности обучающихся, т. е. в процессе самостоятельного создания условий для проявления «стремлений к признанию своего Я» (Е. И. Тихомирова). Самореализация как гармоничное состояние личности, сопровождаемое амбивалентной двойственностью характера и различными конфликтами, является одним из оптимальных и вероятных путей выхода из межкультурного кризиса [5]. Наличие у человека таких личностных качеств, как открытость, терпимость и уважительное отношение к «чужому», способствует успешной коммуникации.

Предпринятое нами изучение уровня сформированности межкультурной компетенции у студентов позволяет прийти к выводу, что организация процесса обучения ИЯ зависит от учета индивидуально-психологических особенностей, сферы личностных интересов обучаемых, учебно-познавательной деятельности студентов путем усиления роли самостоятельной работы, также проведения тестирования и их диагностики с целью улучшения показателей и управления корректирующими мероприятиями. Особое внимание уделяется периоду адаптации (первый семестр), где происходит становление студентов как субъектов учебной деятельности. Адаптация первокурсников и в целом студентов, участвующих в обменных программах, во многом зависит от общих коммуникативных навыков. Студенты, принимавшие участие в собеседовании «Коммуникабельны ли вы?», достаточно уверенно продемонстрировали свои умения в общении. Основными параметрами были определены низкий, средний, высокий и очень высокий уровни коммуникабельности. Из 64 респондентов средним уровнем обладают 54,2 %, а высоким – 45,7. Средний уровень коммуникабельности характеризует

ся замкнутостью, неразговорчивостью, одиночеством. На людей со средним уровнем трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Новая работа и необходимость новых контактов, если и не ввергает в панику, то надолго выводит их из равновесия. А у людей с более высоким уровнем коммуникабельности преобладают любознательность, достаточная терпеливость в общении с людьми. И все же с новыми людьми они сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно. Данные показатели способствовали моделированию общения, где важным является формирование таких качеств, как умение организовать совместную деятельность; умение быть выдержанным в проблемных ситуациях; умение понять и принять позицию собеседника, если она даже не совпадает с вашей.

Сегодня особое значение имеет также отношение к предмету «Иностранный язык». В результате опроса студентов было выявлено, что наиболее распространенными представлениями о современной Германии и Франции являются следующие мнения. Германия – развитая, современная, красивая, чистая и культурная страна с развитой экономикой и медициной, все в Германии любят пить пиво и праздновать Октоберфест, есть жирную, нездоровую, калорийную пищу (сосиски, бургеры, шоколад), все немцы точные, пунктуальные, культурные, педантичные и холодные. А Франция – это страна туризма, центр политических и экономических дебатов, столица Евросоюза, мир моды и парфюмерии, во Франции любят сыр, вино и мясо лягушки, французы дружелюбные, общительные и «гламурные». Большинство респондентов дают и совершенно иные, новые стереотипные представления касательно Германии и Франции и самих европейцев (французов и немцев), то есть наряду с такими типичными стереотипами у немцев, как пунктуальность, точность, холодность, закрытость, педантичность, были отмечены следующие качества – открытость, веселость, приветливость, улыбчивость и простота в общении, а у французов, наряду с расчетливостью, свободлюбием, независимостью, были отмечены также замкнутость и высокомерие. Данный опрос подтверждает тот факт, что стереотипы о современных Германии и Франции отличаются от стереотипов, ставших уже типичными, то есть представления о современных Германии и Франции, о немцах и французах носят уже новый характер. Мы считаем, это обусловлено развитием отношений на разных уровнях между нашими странами, прогрессом информационных технологий в установлении деловых и личных контактов, ростом мобильности преподавателей и студентов и т. д. Так, например, с целью определения готовности наших студентов, получивших жизненный опыт в социокультурной среде «коллективизма», характерного для России, действовать в среде «индивидуализма», характерного для западных стран, проводилось тестирование, в итоге которого обнаружили некоторые затруднения. Не менее интересным

заданием было ранжирование по значимости социальных ценностей, характерных для своей и другой культуры. Из приведенных ценностей на первое место студенты ставят уважение старших, семью и детей, на второе место – духовное богатство, традиции, материальное благосостояние, далее следуют наука и образование, ответственность и свобода, физическое состояние, удобства и гигиена. Среди ценностей страны изучаемого языка студенты выделяют науку и искусство, ответственность и свободу, материальное благосостояние, традиции, удобства и гигиену. Характер ответов на вопросы позволяет в значительной мере подкорректировать отдельные моменты, тем самым предупредить возможные трудности в межкультурном общении.

В целом обучение межкультурному общению возможно при моделировании речевого поведения с учетом культурных особенностей. Будущий специалист, обладающий готовностью к межкультурному общению и соответствующими способностями, имеет преимущества перед носителями языка в том, что преодолевает культурный барьер, конфликт между знанием и незнанием, между «чужим» и «своим».

Таким образом, взамен педагогики, ориентированной на носителя языка, создается педагогика, ориентированная на медиатора культур. Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты имеющихся педагогических аспектов рассмотрения сложной и многогранной проблемы обучения межкультурному общению студентов вуза. Необходима дальнейшая разработка педагогических условий для формирования и развития межкультурной компетенции в процессе обучения ИЯ.

Библиографический список

1. Садохин А. П. Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие. – М. : Омега-Л» 2009. – 189 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Языки и культуры: борьба за мировое господство или мирное сосуществование? Проблемы филологии и межкультурной коммуникации на современном этапе // Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. – Якутск : Изд-во Якутского ун-та, 2008. – С. 3–11.
3. Миролюбов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 17.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
5. Самореализация молодежи в социуме. Достижения. Проблемы. Перспективы / под ред. Е. И. Тихомировой. – Самара : Изд-во АсГард, 2009. – 528 с.
6. Носкова Н. П. Развитие языковой личности в аспекте поликультурного образования в техническом университете. Языковые и культурные контакты различных народов // Сб. мат-лов. Ч. 1. / под ред. А. П. Тимониной. – Пенза, 2001.
7. Мильруд Р. П., Матиенко А. В. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся // Английский язык в школе. – Обнинск : Титул, 2007. – № 1 (17). – С. 4–12.

II. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Г. М. Леонова

Средняя общеобразовательная школа № 8,
г. Елизово, Камчатский край, Россия

Summary. The article concerns different tasks in exploring and practicing foreign cultural, value and tradition issues in English and French lessons. It shows the importance of sociocultural aspect in foreign language studying.

Key words: sociocultural aspect; course topic; motivation.

В ходе обучения иностранным языкам внимание уделяется не только устной, письменной речи, лексике, грамматике, фонетике, но также социокультурному аспекту. Социокультурный компонент является важной и неотъемлемой составляющей обучения, без которой преподавание иностранного языка было бы неполным.

Очень большую роль в реализации данного компонента играет непосредственно УМК, по которому ведутся занятия. На начальной ступени – это «Happy English.ru» (К. и М. Кауфман), на средней – «Happy English.ru» (К. и М. Кауфман), на старшей – «New Millenium English» (О. Гроза).

При предъявлении новой лексики осуществляется работа с рубрикой «Friends» из «Happy English.ru», где даны международные слова, значение которых легко угадывается. Таким образом, учащиеся делают сопоставление с другими языками. Очень интересна рубрика «English in Focus», где ученики узнают о реалиях страны изучаемого языка. Также мы работаем с рубрикой «When in Rome», знакомящей с речевым этикетом Великобритании.

Так как речевой этикет является одним из главных пунктов социокультурного компонента, уделяется большое внимание формированию связанных с ним навыков. Для этого в начале урока осуществляется работа по составлению диалога по принципу «information gap». Паре учащихся раздаются карточки с ролями и необходимой информацией. Ученики должны за короткое время представить ход диалога и наметить необходимые фразы для реализации цели, поставленной в их карточке. Ученикам приходится представить и возможные ответы собеседника и следить, чтобы

диалог прошел по всем правилам этикета. Незнание роли партнера приближает условия диалога к практически аутентичным.

В 6 классе очень удобно давать такое задание по теме «Ориентирование в городе», когда идет закрепление лексики «Направления». Задание может быть таким: «Ты из Новой Зеландии. Ты приехал в Лондон. Узнай, как попасть к Букингемскому дворцу»; или по теме «Еда», где учащимся нужно составить диалог «В магазине». В 8 классе учащиеся составляют диалог «Покупка одежды», используют необходимую лексику и следят за речевым этикетом. В 11 классе в ходе элективного курса по французскому языку, где учащиеся овладевают начальными навыками, в карточках указана информация о семье, но в некоторых пунктах есть пробел. Учащимся, например, нужно вставить французское имя (расширение лексики имен) своего члена семьи и разыграть диалог «Знакомство».

Очень большую роль в формировании социокультурных умений и навыков играет создание проектов на разную тематику. Вот как осуществляется работа по закреплению и осознанию такой иностранной реалии, как «Ночевка», в 6 классе. В ходе уроков учащиеся познакомились с этим понятием и оформлением объявлений о проведении ночевки. Затем каждый из них получал описание одной из достопримечательностей Лондона: Buckingham Palace, Big Ben, Hamleys и т. д. Дома учащиеся читали текст самостоятельно, подписывая перевод незнакомых слов и выписывая транскрипцию к определенным словам, которые представляли для них трудность в произношении или были для них новыми. Таким образом, на данном этапе осуществляется также прием по расширению словарного запаса. Затем ученики сдавали текст учителю для проверки задания, а после учащиеся читали тексты вслух для устранения возможных ошибок и отработки новых слов. Дома ученики по образцу в учебнике составляли объявления рекламного характера о ночевке в их достопримечательности. Основой объявления служила информация из домашнего текста. Оформленное объявление ученики презентовали на уроке, также как и информацию о своей достопримечательности, представленную в виде доклада классу.

В 8 классе после работы по теме «Одежда и покупки» ученики готовили проект «Реклама собственной коллекции и магазина», используя фоновую лексику, такую как «50 % off», а также такие фразы и слова, как «3 for the price of 2», «discounts», «sale» и т. д.

В обоих случаях можно сказать, что данное проектное задание способствовало основательному закреплению социокультурной информации; затрагивая эмоциональную сферу учащихся, способствовало повышению мотивации в обучении, а в первом случае еще и осуществило прием «pre-teaching», так как темой следующего раздела были достопримечательности Лондона, а ученики уже обладали знаниями о них и более осознанно отнеслись к данным реалиям,

что в какой-то степени облегчило работу с материалом. Кроме того, данное задание очень помогло при проведении урока «Прогулки по Лондону», где учащимся предоставлялась возможность еще раз рассказать о достопримечательностях.

Данный урок предполагал визуальное знакомство с интересными местами Лондона. Учащиеся вместе с учителем «совершают перелет» в Лондон, чтобы, вооружившись полученными на предыдущих уроках знаниями, воочию познакомиться с красотами города, о которых они столько слышали. Ориентируясь по карте, ученики описывают путь по улицам до достопримечательностей, указанных в программе тура. Когда очередной пункт назначения был достигнут, учащимся предлагалось обратить внимание на экран, где с помощью проектора и презентации Power Point давалось его визуальное изображение. Если это знакомый учащимся объект, они поднимают руку и рассказывают о нем: если ученик готовил проект «ночевки» по данной достопримечательности, он становится гидом и рассказывает все, что знает. Таким образом, происходит связь вербальной и визуальной информации.

Обучение оформлению иностранных писем также связано с социокультурными знаниями, умениями и навыками. На начальном этапе ученики составляют послание Деду Морозу, а в старших классах выполняют проект «Письмо в программу по обмену». Это позволяет учащимся задуматься о возможностях поездки в разные страны и осознать необходимость изучения иностранного языка.

Социокультурный компонент присутствует и в элективном курсе для 11 класса «Французский язык как отражение Франции». Страноведению отведен отдельный раздел, так как учащиеся желали в большом объеме познакомиться с культурой, традициями и обычаями данной страны. Учащиеся овладевают фразами приветствия, прощания, запроса информации, знаниями о расположении и внешнем виде основных и менее известных достопримечательностей, уделяется внимание кухне Франции. Учащиеся готовят доклады по темам, а написание реферата на одну из тем является зачетным заданием. Своего рода обобщением изученного материала стал урок-презентация «Добро пожаловать во Францию», где учащиеся познакомили гостей урока с достопримечательностями Парижа, кухней Франции, давая возможность сделать заказ по меню из французского ресторана, а завершили свое выступление исполнением песни из французского мюзикла. Данное выступление повысило интерес к элективному курсу, укрепило желание изучать язык, а также в значительной степени заинтересовало гостей урока Францией и французским языком.

В целом знакомство с культурой, традициями и обычаями страны изучаемого языка значительно способствует повышению

мотивации и интереса учеников, расширяет их кругозор и позволяет в большой степени разнообразить курс обучения.

Библиографический список

1. Дворецкая О. Б. Английский язык нового тысячелетия : учеб. англ. яз. для 8 класса. – Обнинск : Титул, 2006
2. Кауфман К. И., Кауфман М. Ю. Английский язык. ру : учеб. англ. яз. для 5 класса. – Обнинск : Титул, 2009.
3. Кауфман К. И., Кауфман М. Ю. Английский язык. ру : учеб. англ. яз. для 6 класса. – Обнинск : Титул, 2009.
4. Леонова Г. М. Использование информационно-компьютерных технологий в обучении иностранным языкам на примере урока-презентации «Добро пожаловать во Францию» // Мат-лы межрег. науч.-практ. конф. «Естественно-научные и гуманитарные приоритеты науки и образования» 8–12 февраля 2010 г. – Петропавловск-Камчатский.

УСВОЕНИЕ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

А. Г. Габрусенок

ГБОУ № 468, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. This article observes the problem training in the aspect of a modern interactive pedagogical technology. The problem training helps students to learn new lexical material in the English lessons.

Key words: the problem training; learning vocabulary.

В связи с увеличением объема информации, поступающей извне, репродуктивный способ освоения знаний становится неэффективным. Одной из альтернатив такого способа обучения английскому языку сейчас является проблемное обучение [1, с. 23]. Невозможно освоить иностранный язык без знания лексики, поэтому цель моей статьи – осветить способы использования проблемного метода при работе над лексическим материалом.

Введение незнакомой лексики я сознательно осуществляю в классе, причем делаю упор на запоминание слова и усвоение способов его употребления уже на уроке, чтобы избежать перегрузки учащихся домашним заданием. Уже на этом этапе учащиеся становятся в позицию лингвистов-исследователей, анализируют представленный материал, выдвигают гипотезы, осуществляют синтез, и делают выводы.

Лексика вводится тремя блоками:

1) слова, о значении которых можно догадаться (интернациональные слова), например: industry, official;

2) слова, о значении которых можно догадаться (слова, состоящие из знакомых словообразовательных элементов), например: careful (care + ful), carefully (careful + ly);

3) контекст, в котором употребляются новые слова, например, kingdom (n): a kingdom – kingdoms. A kingdom is a country ruled by a king or a queen. (Королевство: королевство – это страна, управляемая королем или королевой) [2, с. 14].

Для раскрытия значения можно использовать этимологизацию слова. В некоторых случаях можно исходить из аналогии с родным языком, например, с помощью русского слова «кондуктор» или «проводник» (существительное) необходимо определить возможные значения английского слова "to conduct" – «сопровождать, проводить» [3, с. 45].

При закреплении и контроле лексического материала мною обязательно используются проблемные задания – анаграммы (нужно угадать слова из набора букв), клоуз-тесты (вместо пропусков в тексте вставить нужные слова), тесты множественного выбора, задания на употребление лексических единиц в затрудненных условиях, а также задания на творческое применение изученного, например составление рассказа с употреблением изученных слов, рекламного проспекта, заданий для одноклассников, причем задача тем сложнее, чем менее соотносится предложенная тема с набором изученной лексики. Подобные задания позволяют не только легко и быстро проконтролировать усвоение материала, но и при этом повысить мотивацию и способствовать углублению познавательного интереса учащихся. Итак, проблемное обучение помогает развивать самостоятельную деятельность учащихся.

Библиографический список

1. Агейчева А. Г. Развитие критического мышления у детей младшего школьного возраста // Английский язык. – 2007. – № 21.
2. Васильева Ю. С. Опыт разработки модели внедрения современных методик обучения иностранным языкам // Методист. – 2009. – № 4.
3. Линкевич Н. И., Никифорова Е. Б. Технология развития критического мышления – методы и приемы // Английский язык. – 2008.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СОШ

О. В. Полевая, А. А. Полевая
Одинцовский гуманитарный институт,
г. Одинцово, Московская область, Россия
Средняя общеобразовательная школа № 712,
г. Москва, Россия

Summary. This article wants to demonstrate that there are interactions between language and culture. To make the communication successful we should be aware of cultural differences. The cross-cultural communicative competence is used for achieving some professional level in translation. It consists of several competences: linguistic, sociolinguistic, sociocultural, strategic and discourse competences.

Key words: communicative competence; cross-cultural communication; sociolinguistic; sociocultural competences; translation; interaction.

Речь является в первую очередь социальным явлением
еще и потому, что она так или иначе характеризует говорящего.

Шарль Балли

В эпоху всемирной глобализации и в условиях модернизации российского образования и его интеграции в единое европейское пространство остро возникает необходимость применения и активизации все новых и новых методов и способов подачи лексического материала для достижения коммуникативной компетенции учащихся. Что же конкретно входит в понятие коммуникативной компетенции? Это, прежде всего, структурированность речи, умение общаться, убедительность аргументации, умение возражать, способность работать в команде, умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей, готовность к нестандартным креативным решениям. Именно на основании вышеперечисленного актуальным представляется использование современных технологий обучения иностранным языкам, среди которых следует отметить проектную методику, широко используемую последние годы в учебном процессе школ.

Проектная методика направлена на то, чтобы найти пути развития самостоятельного мышления обучающегося, чтобы научить его не просто запомнить и воспроизвести полученные знания, а уметь применять их на практике. Определенный этап в развитии проектной методики был связан с распространением идей свободного воспитания С. Френе, М. Монтессори и других. Некоторые из идей прошлого сохраняют актуальность и сегодня: связь обучения с жизнью, концентрированность на личности обучающегося, самостоятельность, свобода, открытость, инициатива, практическое

применение знаний, самообразование, экскурс в исторические аспекты изучаемой тематики и т. д.

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. В основе проекта лежит какая-либо проблема, задача, требующая исследовательского поиска для ее решения, самостоятельной деятельности учащихся на уроке и во внеурочное время. «В последние годы проектом стали называть практически любое школьное мероприятие (неделя иностранного языка, стенгазета, спортивный праздник и т. д.) [1; 3]. Происходит это вследствие смешения понятий. Следует рассматривать проектную методику в более широком контексте как направление в обучении, основу которого составляют такие понятия, как проект (результат материальный или идеальный), проектная технология (процесс осуществления обучения в ходе выполнения проекта). Огромный интерес у учащихся вызывают не только разнообразие тем и видов деятельности, но и красочность оформления, направленность и увлекательность самих проектов.

Из моего личного педагогического опыта хочется привести пример проведенного мною открытого урока с применением проектной методики. Учащиеся 7-го класса получили задание провести научно-практическую международную конференцию на английском языке на тему «Идеальный город» – «Ideal city». Сам процесс подготовки к конференции вызвал у учащихся живой интерес. Цель была поставлена следующая – повышение сплоченности учеников класса, формирование межличностной привлекательности учеников, углубление процессов самораскрытия, развитие умений и навыков самоанализа, преодоление психологических и языковых барьеров, мешающих полноценному самовыражению. Задачи: развивать срабатываемость и совместимость учеников в классе; повысить их ценностно-ориентированное единство; сформировать взаимопонимание в классе; улучшить эмоциональный фон в классе и др.

Особую ценность в проведении подобных проектов приобретает взаимовыручка учеников с разным уровнем подготовки и знаний английского языка. Сохраняется дружественная и творческая атмосфера, вырабатываются особые нормы и формы обращения друг к другу.

Немаловажное значение имеет красочное оформление конференций, максимально приближенное к реальному. Речь идет о настольных флагах стран-участниц конференций; доминантном лозунге конференции; наглядных плакатах-иллюстрациях и столах прессы; столах «guests» (гостей). Так как по подготовке подобного проекта была проведена огромная работа, было бы нелишним пригласить на защиту родителей учеников для объективной оценки уровня знаний их детей, что в конечном итоге однозначно будет способствовать повышению мотивации изучения иностранных языков и английского языка в частности.

Учебно-воспитательный потенциал проектной методики еще далеко не исчерпан, несмотря на долгие годы ее применения. Уже в ходе детальной разработки и выполнения проекта ученики используют иностранный язык, употребляют лексику, грамматический материал, специальные речевые клише и фразы для ведения дискуссии. Учащиеся овладевают способами исследовательской деятельности (делают выводы, умозаключения), учебными стратегиями, тактиками для более эффективного изучения иностранного языка.

Проектная деятельность создает образовательную среду, которая максимально ориентирована на учащихся, их интересы и потребности в обучении, позволяет передать инициативу самим участникам образовательного процесса по овладению иностранным языком.

Библиографический список

1. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
2. Юсупова А. Ю. Педагогические идеи М. Монтессори на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6.
3. Lazar G. Literature. – Cambridge, 1993. – 276 p.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю. В. Качаева

**Средняя общеобразовательная школа № 8,
г. Астрахань, Россия**

Summary. The article is devoted to the problem of organization of extra-curricular activity of gifted students in primary school. We describe the system of work organized in our school, preparation to the Science Day. Also, we pay attention to the contests for English learners in which our students take an active part and demonstrate the results of their achievement.

Key words: gifted students; extra-curricular activity.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Проводится разработка новых образовательных стандартов II поколения. Действующие УМК по иностранным языкам приводятся в соответствие с общеевропейскими компетенциями владения языком. Понятие «языковой портфель» прочно вышло в методический арсенал педагогов. Современный учитель должен осознавать потребность в дальнейшем самостоятельном совершенствовании своего профессионального мастерства. Работа с одаренными детьми призвана дать учителю импульс к совершен-

ствованию его профессиональной деятельности, побудить его поднимать выше планку требований к себе, искать и находить наиболее оптимальные, интересные, удачные решения, использовать новые развивающие технологии. У одаренных детей отличная память, способность классифицировать информацию и категоризировать опыт. Они умеют пользоваться накопленными знаниями, имеют большой словарный запас, используют в речи сложные синтаксические конструкции, предпочитают интеллектуальные игры. Зачастую они лучше учителя разбираются в современных технологиях, особенно в том, что касается Интернета и пользования компьютером. С одной стороны, работа с одаренными детьми стимулирует саморазвитие личности самого учителя, что подчеркивает актуальность выбранной нами темы. С другой стороны, одаренным, более способным учащимся бывает скучно на уроке, где из-за нехватки времени учителю не удается уделять им больше внимания из-за необходимости научить всех: и слабых, и сильных за столь короткий срок.

Таким образом, большое внимание начинает уделяться внеурочной работе с одаренными детьми, где в полной мере могут быть реализованы их развитый интеллект, высокий уровень креативных возможностей, активная познавательная потребность.

Необходимо учитывать, что развитие одаренности происходит не только в системе обучения, но и воспитания. Оно имеет собственные закономерности, свою внутреннюю логику, определяющую его индивидуальность. Творческая работа с одаренными детьми доставляет удовольствие и педагогу, и самим детям. Ведь сейчас эти ученики составляют гордость нашей школы, а уже завтра смогут стать цветом нации, используя знания, умения и навыки исследовательской работы, приобретенные ими в школе.

Самое главное – одаренных детей надо уметь выявить. Как это сделать? Прежде всего, не упустить время. Мне это делать нетрудно, несмотря на то, что работаю в общеобразовательной школе. Наша школа работает в режиме эксперимента раннего обучения английского с 2005 года и включена в список общеобразовательных учреждений Астраханской области, участвующих в эксперименте по апробации УМК «Английский в фокусе» для 2–6 классов издательства «Просвещение».

Проводя уроки во втором классе уже после первого полугодия, давая разноуровневые задания, можно выявлять способных детей. А уже в конце 4-го класса в глаза бросается разница между понятиями «способный» и «одаренный». Редким исключением могут быть дети, у которых одаренность проявляется. На начальном этапе дети обучаются совместной творческой и исследовательской деятельности. В начальной школе создаются альбомы-летописи семьи, класса, которые впоследствии можно собрать в один большой альбом или

поместить на один большой стенд. Дети составляют тематические словари, рисуют диафильмы.

В 3 и 4 классах продолжается работа по созданию тематических альбомов. Ребятам очень увлекает деятельность подобного рода. Во-первых, вклад каждого участника не останется незамеченным, а в результате получается настоящая рукописная «книга». Во-вторых, свои мысли и чувства можно выражать при помощи английского языка. Позднее получившиеся альбомы по темам «Мои летние каникулы», «Мой любимый сказочный персонаж», «Мой самый лучший день» используются в качестве иллюстративного материала на уроках.

Сильные ученики в начальной школе уже способны сами подготовить тематические кроссворды, ребусы. С 2009 г. мои ученики из 4 класса участвуют в Международном игровом конкурсе «The British Bulldog».

Способностью предвидеть, брать на себя ответственность, руководить своими действиями обладают лишь зрелые, сформировавшиеся личности, притом далеко не все. Если начать развивать и тренировать эти способности в детстве, то в зрелом возрасте можно достичь большего согласия и совершенства в управлении самим собой.

Важно продумать систему поощрений за активную деятельность учащихся. Осознание того, что любые твои усилия, самые маленькие достижения, в том числе и в исследовательской работе, будут замечены и публично отмечены, хотя поощрение может носить чисто символический характер (грамоты, благодарственные письма, памятные подарки, дипломы), заставляет ребят трудиться в течение учебного года.

Такая разносторонняя работа начальной школы не может и не должна прерваться в среднем и старшем звеньях. Переход из начального в среднее звено школы психологи и педагоги называют кризисом. И для этого, несомненно, есть основания. Успеваемость у многих учеников падает, интерес к учебе снижается, общение между сверстниками становится более напряженным, а сами дети – тревожными, часто непредсказуемыми в своих реакциях, значительно более отстраненными от нас, взрослых. Учителям английского языка МБОУ «СОШ № 8 г. Астрахань» больше повезло в этом отношении, т. к. с 2005 г. мы участвуем в эксперименте по раннему обучению иностранному языку. За период обучения в начальной школе нам удается ближе узнать детей, определить их способности, познакомиться с родителями.

Каждое общеобразовательное учреждение обладает своим неповторимым «духом», традициями. Считаю, что изюминкой нашей СОШ № 8 г. Астрахани является ежегодное проведение Дня Науки, причем мы стараемся охватить деятельностью учащихся всех возрастов. Конечно, этому празднику предшествует огромная работа по подготовке исследовательских работ, организации учащихся, выяв-

лению одаренных детей в той или иной сфере. День Науки всегда начинается очень торжественно. После вступительной части ученики средней школы провожают первоклассников и воспитанников подготовительных групп близлежащих детских садов по станциям, представляющим собой школьные предметы, изучаемые в старшей школе. В интересной форме дети знакомятся с этими предметами, материал всегда подается в доступной форме, но в то же время не является просто развлекательным. Уже третий год подряд автор вместе с учениками 6–7-х классов готовит станцию «Английский язык». Каждый год мы выбираем различные темы. Так, например, нами проводились следующие станции: «Hello, English!», «Nursery Rhymes». В 2009–2010 гг. совместно с учителем русского языка и литературы нами была организована станция «Филология», где мы обратили внимание первоклассников на большое число заимствованной лексики из английского в русский язык. Силами учеников 7 «Б» класса детям была показана сказка «Three Bears», но название ее не сообщалось заранее. В конце выяснилось, что все дети поняли содержание сказки, вспомнили ее русское название, хотя сказку они слушали только на английском, полностью незнакомом им языке. Проведение подобных мероприятий позволяет выявить детей, одаренных не только лингвистически, но и обладающих артистическими способностями, умеющих выступать перед незнакомой аудиторией.

Это имеет также и положительное воспитательное значение, позволяет глубже осуществлять преемственность урочной и внеурочной деятельности.

Современные методики преподавания иностранного языка характеризуются поисками таких средств и путей обучения, которые бы обеспечили учащимся знание не только программного языкового материала на основе формирования у них прочных практических навыков, но и позволили бы выйти за рамки школьной программы, повышая при этом мотивацию к изучению языка.

Одной из современных технологий преподавания иностранного языка, отвечающих вышеперечисленным требованиям, считаем метод проектов, используемый нами при обучении английскому языку на протяжении нескольких лет.

Главное – это сформулировать проблему, которую учащиеся будут разрешать в процессе работы над темой программы.

В процессе работы над проектом ученики пытаются размышлять, усваивают новую языковую информацию, приучаются к самостоятельности. Под руководством учителя учащиеся средней ступени обучения стараются устанавливать межъязыковые отношения, делать обобщения, учатся реферировать текст научно-популярного характера, приобретают навыки литературного перевода английского текста.

Проект может быть оформлен в виде альбома, плаката, компьютерной презентации.

Так, например, результатом изучения темы «The World of Animals» стало создание тематических альбомов, посвященных фауне Астраханской области: млекопитающим, птицам, рыбам и рептилиям.

Естественно, словарный запас пятиклассников является не вполне достаточным для выполнения этого вида работы. Тем отраднее было наблюдать использование учениками дополнительной лексики, подбор иллюстрированного материала, своих рисунков или фотографий.

Таким образом, современная проектная технология позволяет повысить уровень мотивации учащихся к изучению предмета, формировать у них навыки учебно-исследовательской деятельности, так необходимые в дальнейшем, делая урочную и внеурочную работу плодотворной, творческой.

Считаем, что создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая детей, чья одаренность на настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей, является одним из главных направлений работы образовательного учреждения.

III. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

TEACHING LEARNING STRATEGIES

N. V. Chugunova
Odessa National Academy of Telecommunications
named after A. S. Popov, Odessa, Ukraine

Summary. The paper describes instructional approaches focused on teaching. The paper discusses four learning strategies: rehearsal, elaboration, organization, and monitoring. Because it makes learning a collective experience, the reciprocal teaching method encourages students to become a community of learners.

Key words: strategies; rehearsal; elaboration; organizational strategies; monitoring; explicit teaching; reciprocal teaching; comprehension; summarizing; memorizing.

Instructional approaches have recently focused on teaching the learner how to learn. This approach draws on several sources for its rationale:

- current research on metacognition,
- the recognition that learning strategies can be explicitly taught, and
- the perspective that learners should actively engage in learning.

Learning strategies are techniques that can be applied in a variety of situations to promote recall or comprehension. Generating a set of prereading questions based on the title of a book is a learning strategy that promotes comprehension. When taught this strategy, students can apply it in various reading situations, including reading in the content areas, such as science and social studies. Four learning strategies students can use and apply either to basic or more complex tasks are rehearsal, elaboration, organization, and monitoring [4]. Weinstein and Mayer found that age is a critical factor in the spontaneous use of learning strategies. Students who use rehearsal techniques perform better on memory tasks than students who do not [4]. They examined the effects of using rehearsal strategies to learn complex tasks. They found that rehearsers remembered more details, but the control group remembered more concepts, a finding that suggests rehearsal strategies may be more useful for basic than for complex tasks. Rehearsal helps students master complex tasks only if they are mature enough to master the task [3].

Elaboration strategies used in basic tasks sometimes entail forming mental images or constructing a sentence that connects two or more items. Elaboration for complex tasks includes paraphrasing, summarizing, creating analogies, and question answering. The most difficult elaboration strategy for complex tasks appears to be note taking [2].

Organizational strategies involve categorizing and clustering similar objects or ideas. Although students' competence in using organizational strategies follows a developmental progression, training in this strategy can be effective [4]. Students can successfully use organizational strategies for more complex tasks, particularly when they are constructing relationships among ideas in working memory [3]. Outlining, organizing items in meaningful tasks, networking ideas in a text, and identifying different types of prose structures are some of the strategies that students can be taught.

Students who monitor their own performance perform better than those who simply perform a task and never check themselves. Self-monitoring is part of a student's metacognitive awareness; it is the first step in diagnosing and remediating one's own learning [4]. The learning strategies model calls for teachers to make explicit the way they themselves learn.

The learning strategies can be taught explicitly. Collins and Smith [2] studied learning strategies by developing a taxonomy of comprehension failures and the ways in which readers can remediate these failures: by ignoring and reading on; suspending judgement; forming a tentative hypothesis; rereading; and going to an expert source, such as a dictionary, person, or glossary.

Brown and Palincsar [1] developed a model of instruction called reciprocal teaching, in which a teacher models effective learning strategies. Four basic strategies foster comprehension: summarizing; clarification of difficulties; asking a question that might appear on a test; and making predictions. They found that students who used this approach not only improved their comprehension, but maintained their improvement some months later. Other effective learning strategies include note taking, summarizing, predicting, thinking aloud, generating hypotheses, memorizing, and question asking [3].

Bibliography

1. Brown, A. L., & Palincsar, A. S. Inducing strategic learning texts by means of informed, self-control training. 1982, *Topics in Learning Disabilities*, 2, 1–17.
2. Collins, A., & Smith, E. Teaching the process of reading comprehension. 1980, (Tech. Rep.No.182). Cambridge, MA: Bolt, Beranek, & Newman.
3. Peper, R. J., & Mayer, R. E. Generative effects of note taking during science lectures. 1986. *Journal of Educational Psychology*, 78, 34–38.
4. Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. The teaching of learning strategies. 1986. *Handbook of research on teaching*, New York: Macmillan. pp. 315–327.

К ПРОБЛЕМЕ РАССМОТРЕНИЯ ДИАЛЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н. А. Левченко

Гродненский государственный университет
им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь

Summary. This article stresses the importance of dialect study in the process of foreign language acquisition.

Key words: dialect; standard language; figurative meaning.

Диалект – это такая форма существования языка, для которой характерны территориальная ограниченность, неполнота общественных функций и незначительное стилевое разнообразие, а также закреплённость за бытовой сферой общения, определенная исторически обусловленная социальная сфера распространения, отсутствие отбора и регламентации языковых средств (существование нормы в виде узуса, а не кодифицированных правил), структурная подчиненность диалекта высшим формам существования языка, в частности литературному языку. Важным отличием диалектов от литературных языков является отсутствие у диалектов самостоятельной формы письма.

О. А. Радченко и Н. А. Закуткина утверждают, что диалектная картина мира отличается от общезыковой своим естественным характером, так как она «отражает особенности уклада, быта, близость к природе, характерные черты сельского труда» [1, с. 25]. Для носителей говора диалектное слово является нормальным и обычно не отличается от общенародного слова, то есть с точки зрения носителей говора диалектизм не существует. В литературном языке диалектное слово является или чужеродным элементом, не несущим никакой стилистической нагрузки, или сознательно используется для каких-либо стилистических и иных целей.

Расширение экспрессивно-эмоциональных возможностей диалектных слов происходит посредством метафорических и метонимических переносов. Лексема *pepper* в современном английском языке используется в значении «перец, приправа», на севере Англии данная лексема имеет семантику «вор, обманщик». Таким образом, в диалектизме присутствует пейоративная коннотация. *Vegetable* в современном английском литературном языке имеет значение «овощ», в диалекте появляется семантика «человек, ведущий монотонный образ жизни» от д.-а. *wurte*. Таким образом, мы можем проследить омонимические связи между лексемами литературного языка и диалектизмами. Это свидетельствует о том, что между элементами литературного языка и диалектизмами наблюдается, с одной стороны, взаимопроникновение, а с другой, противопоставле-

ние, что приводит к усилению стилистической дифференциации диалектной лексики. Яркое выражение в диалектных словах имеет экспрессивно-эмоциональная оценочность, когда слова и значения слов являются носителями информации об эмоциональном отношении говорящего к действительности.

При преподавании иностранного языка необходимо учитывать, что знание диалектов способствует пониманию процесса исторического развития языка, в частности помогает установить взаимоотношения между историей языка и историей народа. Знание диалектов полезно для понимания многообразия слов, звуков и форм современного языка, необходимо для практического учета особенностей местной речи.

Библиографический список

1. Радченко О. А., Закуткина Н. А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен // Вопросы языкознания. – 2004. – № 6. – С. 25–48.
2. Филин Ф. П. О так называемом «диалектном языке» // Вопросы языкознания. – 1981. – № 2. – С. 36–43.

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е. В. Андрющенок

**Брянская государственная сельскохозяйственная
академия, г. Брянск, Россия**

Summary. The article is devoted to the context approach in foreign language teaching and the formation of the information and communication competence. It states that it is possible to reach the goal of high demand for graduates in the labor force market, if the content and forms of their learning activity is adequate to the goals, content and forms of their future professional activity. While developing the curriculum for a foreign language, it is recommended to consider the interdisciplinary links and take into account the necessity to form the information and communication competence.

Key words: information and communication competence; context approach; future professional activity; interdisciplinary communication.

Повышение качества профессиональной подготовки студентов является одним из важнейших приоритетов политики государства в сфере высшего профессионального образования. Рынок труда предъявляет высокие требования к качеству подготовки профессионалов. Общемировой тенденцией становится спрос на выпускников вузов, которые не только имеют хорошие знания, но и владеют современными технологиями, обладают творческим, критическим

мышлением, познавательной активностью, умением находить, анализировать и синтезировать новую информацию, в том числе и иноязычную, а также применять научные и инновационные результаты в производстве [1].

С целью соответствовать мировым тенденциям развития образовательных услуг и требованиям рынка труда, вузы России проводят последовательную работу по внедрению систем управления качеством образования и приведению их в соответствие с требованиями государственных и международных стандартов.

О качественном образовании можно говорить лишь тогда, когда знания, навыки и умения, полученные в конкретном учебном заведении, востребованы в условиях и сферах их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни. Несомненно, одним из требований, предъявляемых к современным профессионалам, является владение выпускниками вузов иностранным языком, что обусловлено рядом факторов, одним из которых является стремление правительства сделать отечественную экономику привлекательной для зарубежных инвесторов. Следовательно, знание иностранного языка будет влиять на уровень востребованности молодого специалиста на рынке труда, способствовать росту его профессиональной карьеры. Кроме того, обучение иностранным языкам в вузе приобретает новое звучание в связи с широким использованием информационных технологий и умением и необходимостью работать в сети Интернет, чтобы своевременно узнавать о самых передовых достижениях и открытиях в своей области и использовать это знание в профессиональной деятельности. Как правило, большая часть такой информации представлена в глобальной компьютерной сети на иностранном языке [3].

Понимание студентом значения овладения иностранным языком для будущей профессии, повышения востребованности на рынке труда и профессиональной квалификации, возможности карьерного роста ведет к повышению мотивации изучения данного предмета. Следовательно, обучение должно ориентировать студента на будущее содержание его профессиональной деятельности. Мы полагаем, что всем этим требованиям удовлетворяет технология контекстного обучения.

Концепция контекстного обучения, разработанная сравнительно недавно (в 1991 г.) А. А. Вербицким [2], предполагает подчинение содержания и логики изучения учебного материала, в первую очередь общеобразовательных дисциплин, исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный характер, способствуя формированию не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов. Это подразумевает, что при языковой подготовке важно подготовить студентов к профессионально ориентированному

использованию иностранного языка. Следовательно, студентов следует обучать иностранному языку параллельно с их специальной подготовкой, а отбор содержания и форм учебной деятельности необходимо производить в соответствии с целями, содержанием и формами их будущей профессиональной деятельности, а значит, необходимо консультироваться с преподавателями вуза, которые преподают специальные предметы.

На базе кафедры иностранных языков Брянской ГСХА активно ведется научно-методическая работа по формированию информационно-коммуникационной компетенции, исследованию и использованию возможностей иностранного языка как учебного предмета, изучение которого может и должно способствовать приобретению профессиональных знаний. Преподаватели кафедры подбирают дидактически обоснованный учебный материал, целью которого является создание социального и профессионального контекста будущей деятельности. Основными принципами подбора такого материала являются: актуальность его содержания для реализации выдвинутых целей; соответствие отбираемого языкового материала сферам, тематике и ситуациям профессионального общения; учет предыдущего опыта студентов.

В процессе обучения иностранным языкам контекстный подход применяется в рамках вводно-коррективного курса уже с первых занятий и осуществляется систематически в течение всего курса обучения.

При обучении иностранным языкам можно выделить несколько сфер применения контекстного подхода: усвоение лексики по специальности (терминов и специальных понятий); формирование навыков перевода отраслевой иноязычной литературы; моделирование ситуаций профессионально ориентированного делового общения с целью формирования информационно-коммуникационной компетенции.

Особо следует отметить, что изучение языка направления и профилей подготовки характеризуется сложностью усвоения большого количества терминов и специальных понятий, относящихся к сферам будущей профессиональной деятельности. В частности, в сельскохозяйственном вузе выбор изучаемой лексики осуществляется по таким пунктам, как: названия факультетов, направлений и профилей подготовки; названия основных сельскохозяйственных культур; названия удобрений и средств защиты растений; названия аграрных методик, практик и операций; названия основных сельскохозяйственных животных, их органов и болезней, названия сельскохозяйственного оборудования и инвентаря; названия оборудования перерабатывающих производств и способов переработки продукции растительного и животного происхождения.

Одновременно с усвоением терминологии студенты овладевают умением пользоваться специальными словарями, справочниками, базами данных, каталогами, ресурсами сети Интернет в поиске значений незнакомых слов и выражений. Знание специальной лексики помогает студентам в приобретении навыков перевода отраслевой литературы по своему профилю. При подборе текстов, которые могут представлять интерес для студентов и связаны с их будущей профессиональной деятельностью, учитываются межпредметные связи, аутентичность и информативность текстового материала, наличие в тексте новых терминов и специальных понятий, а также возможность формирования информационно-коммуникационной компетенции. Дидактически верно созданный комплекс лексико-грамматических упражнений обеспечивает усвоение лексики и профессиональной терминологии, моделирование коммуникативных ситуаций профессионального общения, создание проблемных текстовых и коммуникативных ситуаций, охватывающих будущую профессиональную деятельность студентов, служит подготовкой к проведению деловой игры, которая является высшей степенью обучения профессионально ориентированному общению [4].

Исходя из вышесказанного, сделаем вывод, что при контекстном обучении формируется информационно-коммуникационная компетенция будущих профессионалов, развивается их творческое, критическое мышление, способность к самообразованию и самосовершенствованию, что, несомненно, должно помочь молодым профессионалам быстрее адаптироваться к условиям профессиональной деятельности и способствовать их профессиональному и карьерному росту.

Библиографический список

1. Антюхов А. В., Николаева Т. А., Ретивых М. В., Фомин Н. В. Современные образовательные технологии в вузе : моногр. – Брянск : Курсив, 2011. – 224 с.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 324 с.
4. Сальная Л. К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению. – Таганрог : Изд-во Технологического института Южного федерального университета, 2009. – 195 с.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Н. В. Малова

Самарский филиал Московского городского
педагогического университета, г. Самара, Россия

Summary. The article deals with the issues of individualization within the framework of mass education at institutions of higher education. It emphasizes the effectiveness of criterion-oriented testing for developing individual educational patterns. The article also gives the analysis of the didactic models of higher professional education suggested by Y. G. Repjev from the point of view of criterion-oriented testing as an individualization means.

Key words: individualization; criterion-oriented testing; didactic models; individual educational patterns.

Современная эпоха пятой информационной революции, характеризующаяся очень высоким, внеэкономически обусловленным спросом на высшее образование, предопределяет новые вызовы системе образования как социальному институту, осуществляющему ретрансляцию социального опыта. Как следствие, важнейшим требованием выступает необходимость решения противоречивой задачи – повышения качества высшего образования в условиях массового обучения. При всех различиях в подходах дальнейшее развитие связывается исследователями с образовательными стратегиями, предполагающими максимальный учет потребностей, способностей и возможностей конкретного учащегося – то есть с индивидуализацией обучения [2; 3; 4; 5; 7].

Проблема индивидуализации обучения – далеко не новая задача в отечественной педагогике и образовательной практике. Одним из путей решения данной задачи может стать использование критериально-ориентированного тестирования для создания индивидуальных образовательных траекторий, в том числе и при изучении иностранного языка в рамках дидактической системы интерактивного самообучения в условиях массового профессионального образования. Идея технологии критериально-ориентированного тестирования, предложенная Дж. Кероллом и Б. Блумом, заключается в том, чтобы зафиксировать в качестве основного параметра процесса обучения его результаты, а не иные, как в традиционной системе обучения, процессуальные характеристики, варьируя последние ради достижения всеми учащимися заданного результата-критерия. Эта идея в имплицитном виде предполагает наличие постулата о том, что, варьируя виды заданий, формы их предъявления, виды помощи учащимся, можно добиться достижения всеми учащимися уровня изначально заданного минимума содержания образования. В усло-

виях поточно-массового обучения процесс индивидуализации целесообразнее всего, как нам кажется, осуществлять опосредованно через специально разработанные, структурированные интерактивные средства самообучения, адаптированные под субъекта учения. Дидактический потенциал критериально-ориентированного тестирования позволяет осуществлять выбор индивидуальной траектории изучения материала, темпа получения и усвоения учебной информации, дает свободу в переходе к любому из ее фрагментов и т. п.

Рассмотрим наиболее эффективную модель образовательного процесса в вузе с точки зрения внедрения критериально-ориентированного тестирования как средства индивидуализации обучения студентов.

Существует множество дидактических моделей образовательного процесса в вузе. В настоящей статье мы будем исходить из классификации этих моделей, предложенной в работе Ю. Г. Репьева [6], как наиболее соответствующей целям нашего исследования. Автором выделяются следующие дидактические системы высшего профессионального образования:

- 1) дидактическая система самоучения;
- 2) дидактическая система авторитарного обучения;
- 3) дидактическая система самообучения;
- 4) дидактическая система диалогического обучения;
- 5) дидактическая система интерактивного самообучения.

Несколько слов следует сказать об отличительных характеристиках каждой из выше перечисленных систем. Так, отличительным признаком дидактической системы самоучения является то, что при данной модели учение никем, кроме самого субъекта, не обусловлено, не управляется и не контролируется и ничем не регламентировано. Основным дидактическим полем самоучения Ю. Г. Репьев называет послевузовское образование (аспирантура, докторантура, соискательство), отмечая при этом нецелесообразность переноса технологий научного образования в основное профессиональное образование.

В дидактической модели авторитарного обучения учебная деятельность обучающегося осуществляется при прямом, непосредственном формирующем воздействии преподавателя. Примером тому могут служить лекционные занятия, групповые консультации и любой другой вид занятий, метод или прием обучения, где участвуют, как уже упоминалось выше, «молчащие ученики и ораторствующий преподаватель». В этом случае субъекты учения превращаются в объекты обучения, и нарушается принцип строгой индивидуализации в учении [6, с. 150].

Дидактическая система диалогического самообучения основывается на прямом двухстороннем взаимодействии, взаимной активности в процессе обучения субъектов обучения – субъекта преподавания и субъекта учения – с приоритетом учения перед преподава-

нием. Дидактическое поле диалогического самообучения – строго индивидуальное обучение, индивидуальные консультационные услуги, индивидуальное репетиторство. Следовательно, применение данной дидактической системы в качестве основной в массовом высшем профессиональном образовании экономически нецелесообразно из-за высокой стоимости обучения и повышенных трудозатрат преподавателя.

Дидактическая система самообучения предполагает главенствующую роль самостоятельной учебно-познавательной и учебно-практической деятельности субъектов учения при содействующей или способствующей деятельности субъекта преподавания, выполняющего подготовительный, информационно-мотивационный и контрольно-коррекционный этапы. Самообучение – это обучение с природосообразным учением, которое может быть перенесено в рамки массового поточно-группового, нераздельного обучения, с опосредованным предъявлением учебной информации, особенно в систему дополнительного профессионального образования.

Анализ приведенных высказываний, а еще более контекст всей работы Ю. Г. Репьева позволяет утверждать, что критериально-ориентированные тесты могут оказаться неплохим подспорьем в организации самоконтроля и самокоррекции обучающегося в рамках дидактической модели самообучения. Но, несколько забегаая вперед, отметим, что в такой же ипостаси эти тесты могут быть использованы в рамках дидактической модели интерактивного самообучения.

Поэтому детальное обсуждение вопроса использования критериально-ориентированных тестов для индивидуализации обучения приводится далее, после описания дидактической модели интерактивного самообучения. Цель концепции метода и модели интерактивного самообучения формулируется следующим образом: «Создать природосообразный, личностно ориентированный метод и модель самообучения для массового профессионального образования, который позволил бы обеспечить для большинства субъектов учения: требуемый уровень и качество учения в зависимости от индивидуального потенциала (уровень IQ, базовой подготовки и т. п.); возможность реализации целостного образовательного процесса через надежную работу на должном уровне механизма внутреннего саморазвития, самовоспитания и самообразования, механизма развития умения учиться... дополнив метод и модель самообучения внешним, текущим, многоуровневым, распределенным контролем» [6, с. 165].

В качестве основного дидактического поля интерактивного самообучения называется массовое высшее и дополнительное профессиональное образование. Конкретизируя сказанное, заметим, что Ю. Г. Репьев называет четыре отличительных признака интерактивного самообучения.

Первым он называет контролируемый и корректируемый на нескольких уровнях процесс и результат самообучения, его мониторинг.

«В результате благодаря применению многоуровневого распределенного текущего внешнего объективного контроля и коррекции в условиях интерактивного самообучения удастся осуществить следующие контрольные мероприятия.

1. Входной текущий контроль, входную диагностику субъектов учения по одному или совокупности показателей...

2. Текущий распределенный объективный внешний контроль и коррекцию процесса учения по каждому учебному элементу с целью обеспечения репродуктивного уровня усвоения и освоения учебного материала, превышающего критерий завершенности обучения ...

3. Объективный текущий рубежный внешний контроль и коррекционное учение по каждому учебному модулю с целью обеспечения продуктивного, поискового уровня овладения учебным материалом, превышающего критерий завершенности обучения.

4. Объективный внешний текущий итоговый контроль с целью оценки уровня и качества выполнения учебного плана, оценку участия субъекта учения в усвоении и освоении учебной программы по конкретной дисциплине за определенный отрезок учебного времени» [6, с. 102].

Второй отличительный признак интерактивного самообучения Ю. Г. Репьев связывает с тем, что «в интерактивном самообучении для интенсификации процесса учения и саморазвития внешний самоконтроль и самокоррекция подкреплены внешним текущим многоуровневым объективным контролем. Это позволяет обеспечить не только «запуск», но и поддержание на должном уровне функционирования механизма внутреннего саморазвития, механизма формирования навыков и развития умения учиться для большинства субъектов учения в условиях массового профессионального образования... Именно за счет многоуровневой системы контроля в условиях интерактивного самообучения можно обеспечить не только контролируемый уровень репродуктивной (на узнавание, алгоритмической) деятельности, но и выйти на контролируемый уровень продуктивной, поисковой (эвристической) деятельности при одновременном функционировании механизма саморазвития и самообразования личности субъекта учения» [6, с. 104].

Третьим отличительным признаком интерактивного самообучения Ю. Г. Репьев называет принципиальную возможность «реальной технологизации обучения», выхода «на планируемый, воспроизводимый и стабильный результат обучения для большинства субъектов учения в зависимости от индивидуального потенциала каждого из них» [6, с. 105].

Говоря о четвертом отличительным признаке интерактивного самообучения, Ю. Г. Репьев пишет о принципиальной необходимости

сти «более глубокого многоуровневого структурирования содержания учения, что является обязательным условием его эффективной реализации.

Сказанное выше делает совершенно прозрачным вывод о том, что критериально-ориентированное тестирование при определенных условиях выступает ключевым элементом дидактической модели интерактивного самообучения. Вместе с тем, отметим, что применение критериально-ориентированного тестирования как инструмента индивидуализации обучения рассматривается нами не как самоцель, но как дидактический механизм оптимизации процесса обучения. Оптимизация процесса обучения предполагает выбор таких методов обучения, которые обеспечивают достижение наилучших результатов при минимальных затратах времени, сил и т. п. учителя и учащихся в заданных условиях. Заметим, что контент-анализ литературы и образовательной практики выявил две наиболее типичные задачи индивидуализации обучения в вузе:

1) «подтягивание» слабых студентов (корректирующая индивидуализация);

2) построение индивидуальной образовательной траектории для обучающихся, освоивших обязательные элементы учебной программы досрочно (оптимизирующая индивидуализация) [1].

В качестве дидактического инструментария индивидуализации обучения технологии критериально-ориентированного тестирования обладают значительным потенциалом:

– при организации сотрудничества субъектов учения и субъектов преподавания на основе опосредованного многоуровневого распределенного мониторинга результатов самостоятельного усвоения обучающимися основного тезауруса той или иной учебной дисциплины;

– при интенсификации образовательного процесса на основе применения интерактивных дидактических средств в рамках индивидуальных образовательных траекторий.

Библиографический список

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
2. Белухин Д. А. Личностно-ориентированная педагогика. – М. : МПСИ, 2005. – 448 с.
3. Борулава М. Н., Борулава Г. А. Технология индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля. – Бийск, 1996. – 120 с.
4. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
5. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2009. – 51 с.
6. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение : моногр. – М. : Логос, 2004. – 248 с.

7. Чернякова И. П. Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст // Инновации в образовании. – Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 4. – С. 18–23

СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Г. К. Волкова
Запорожский медицинский университет,
г. Запорожье, Украина

Summary. Modern approach to the organization of independent work of students in the study of foreign languages within the overall framework of the educational process involves the improvement of its traditional forms and the development of new methods and forms of self-education focused on the formation of linguistic and extra linguistic competences, receptive, reproductive and productive activity.

Key words: independent work; communicative competence; technology of education; cognitive activity.

Одна из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам специального потребления – ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу студентов, создание условий для их самовыражения и саморазвития, обеспечение соответствующей образовательной среды для формирования их личностной активности. Личностная активность является основой активного отношения к знаниям, систематичности и настойчивости в учебе, положительных результатов и успешного непрерывного образования. Как известно, личностная активность в учебе не относится к врожденным качествам личности.

В современной методике выделяют три уровня познавательной активности.

Первый уровень – воспроизводящая активность (рецепция и репродукция), которая характеризуется стремлением субъекта обучения понять новое явление, дополнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу.

Второй уровень – интерпретирующая активность, репродукция с элементами продукции – характеризуется большей устойчивостью волевых усилий, которые проявляются в стремлении студента проникнуть в сущность явления, познать связи между явлениями, самостоятельно найти пути решения при затруднениях.

Третий уровень активности – творческий (продукция), на этом уровне студенты пытаются применить знания в новой ситуации, т. е. перенести знания и способы деятельности в новые условия. Харак-

терной особенностью третьего уровня считаются широкие и стойкие познавательные интересы, высокая процессуальная и профессиональная мотивация.

Педагогическим средством, которое позволяет включить указанный механизм в действие, является организация самостоятельной поисковой деятельности студентов. Этот процесс в отношении его содержания и методики требует очень пристального внимания со стороны преподавателя и предусматривает среди прочего:

- разработку новых методических подходов и технологий, позволяющих студентам быстро и эффективно сформировать учебную компетенцию;

- пересмотр содержания обучения с целью его обновления и перераспределения материала для самостоятельного усвоения и овладения под руководством преподавателя;

- применение различных форм самостоятельной работы в условиях аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности студентов;

- модернизацию и развитие технологий эффективного использования различных средств обучения.

В традиционно существующей структуре самостоятельной работы основное место занимает подготовка к текущим практическим занятиям, т. е. работа над текстами и упражнениями из учебников и учебных пособий. Однако такая форма не в полной мере способствует реализации целей формирования самообразовательной компетенции, что обусловлено относительно небольшими объемами такой работы, регламентацией в плане содержания, частым текущим контролем, ограниченными возможностями выбора и индивидуализации работы как по содержанию, так и по методам. Больше возможностей в плане формирования самообразовательной компетенции предоставляет работа по выполнению перспективных заданий с отсроченным контролем. Содержание такой работы может быть максимально дифференцировано. Практически такая работа сливается с факультативной самостоятельной работой. В традиционной структуре вузовского обучения иностранному языку такая работа представлена индивидуальным внеаудиторным чтением, возможности которого, на наш взгляд, используются еще не в полной мере.

Среди различных видов речевой деятельности, подлежащих освоению в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе (говорение, чтение, аудирование, письмо, перевод), чтение вообще играет очень важную роль. При этом индивидуальное внеаудиторное чтение как вид работы имеет ряд преимуществ.

Во-первых, чтение – это такой вид работы, в котором можно практиковаться самостоятельно и самостоятельно подбирать материал для чтения в соответствии со своими интересами и уровнем собственной подготовки.

Во-вторых, студент может сам выбрать посильный для него темп работы.

В-третьих, чтение оригинальной литературы на иностранном языке в какой-то степени снимает проблему дефицита непосредственного общения с носителем языка, хотя сейчас и перестают быть редкостью обучение российских студентов за рубежом и работа зарубежных педагогов в российских вузах.

Задания, направляющие индивидуальное внеаудиторное чтение, носят системный характер и также ориентированы на основные виды самостоятельной работы студентов.

Периодичность контроля такой работы со стороны преподавателя может зависеть от конкретных условий обучения.

Особого внимания требует организация самостоятельной работы студентов в процессе практических аудиторных занятий по языку. На этом этапе управление самостоятельной работой предполагает непосредственное и косвенное воздействие преподавателя. Он может быть источником информации, организатором и координатором общения, предлагая различные организационные формы: индивидуальные, парные, групповые. При этом целесообразно делать упор на стимулирование творческого осмысления поступающей информации. Предпочтения на этом этапе мы отдаем заданиям, направленным на развитие умений прогнозирования, осмысления, деления целого на смысловые отрывки, действия по сокращению текста и т. д.

Компонентом задания в этих случаях является либо личностная оценка, либо использование аргументации. В этой связи представляется необходимым отметить наличие заданий, ориентированных на самостоятельную работу студентов. Для решения подобных задач разрабатываются определенные упражнения, в ходе выполнения которых с помощью плана, вопросов к тексту или аннотации на родном языке студент получает установку на понимание сообщаемого ему содержания; упражнения, направленные на развитие навыков определять содержание по заголовку; упражнения, способствующие развитию умений выделять главное; упражнения, направленные на членение текста на смысловые отрезки с последующим объединением в смысловое целое, и другие подобные упражнения. Подобные задания – это не только система упражнений по самостоятельной работе с текстом, но и форма контроля.

Самостоятельная работа студентов, будучи дифференцированной в зависимости от интересов и языковой подготовки обучаемых, может быть реализована также как самостоятельное коммуникативно полноценное чтение текстов различных жанров с использованием разнообразной справочной литературы; аудирование (фильмы, видеозаписи, телепередачи и т. д.); расширение лексического запаса и совершенствование речевых умений на базе читае-

мых и аудируемых текстов; общение с носителями языка в различных формах – устной (при личных контактах, по телефону и т. д.) и письменной (деловые и личные письма, электронные сообщения); повторение языкового материала и работа по преодолению языковых ошибок, в том числе и по различным учебным пособиям.

Таким образом, самостоятельная работа органично вписывается в учебный процесс. Современный подход к организации систематической работы студентов при изучении иностранного языка в общих рамках учебного процесса предполагает совершенствование ее традиционных видов и развитие новых приемов и форм, ориентированных на формирование самообразовательной компетенции.

Библиографический список

1. Андриенко А. С. Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов-бакалавров на основе чтения научно-технических текстов // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в школе и вузе. – Пенза, 2003. – С. 168–170.
2. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингвистика и методика. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
5. Иванников Б. Д. Повышение качества самостоятельной работы студентов в условиях перехода // Непрерывное педагогическое образование. – Ставрополь : СГУ, 1994. – Вып. IV. – С. 60–65.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Т. С. Архангельская, В. К. Колобаев
Северо-западный государственный медицинский
университет им. И. И. Мечникова,
г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. The article is devoted to the unsupervised work of students studying foreign language. The necessity of such kind of work is stressed by the limit of hours allocated for foreign language teaching in higher schools. One of the ways to compensate lack of time is to properly organize the unsupervised work of students. The authors give classification of unsupervised work, its features at different stages of education. Special attention is given to necessity of continuous language learning.

Key words: unsupervised work; foreign language; continuous language learning.

Расширение международных контактов и сотрудничества на всех уровнях, политика интеграции нашей страны в мировое сообщество, вхождение в общеевропейское образовательное пространство ставят перед высшей школой задачу организации высшего образования такого уровня, при котором студенты и выпускники вузов будут способны участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладении ими иноязычно-речевой деятельностью.

В связи с расширением международных связей значительно возросла роль иностранного языка в подготовке специалиста. Однако, наряду с дефицитом учебного времени, отводимого на изучение иностранного языка в неязыковых вузах, существует низкий уровень языковой компетенции обучающихся, что не позволяет реализовать социальный заказ на подготовку современного специалиста, готового не только к исполнительской деятельности, но и к самостоятельной постановке и решению проблем, в том числе к самообразованию в аспекте освоения иностранного языка. Именно поэтому возникла и в настоящее время интенсивно прорабатывается идея: обучать прежде всего не конкретным знаниям, а способам быстрого и эффективного их усвоения, способам самостоятельного их приобретения. Это обусловлено и тем, что наряду с невысокой результативностью обучения высшей школе присущи слабая «индустриализация» учебного процесса, отставание учебников и учебных пособий от быстро развивающихся технологий обучения, недолговременность хранения учебной информации, интеллектуальное утомление студентов и т. д. [1].

В имеющейся литературе (см., например, А. С. Сайтчалин [5]) часто подчеркивается, что сегодня образование стремится дать зна-

ния «обо всем», что приводит к преимущественному применению социально-культурной и историко-культурной составляющих знаний, к утрате образования личностного, а вместе с тем предметно-содержательного и предметно-деятельностного компонентов. Это свидетельствует о том, что в вузах не преодолена психология предпочтения экстенсивных путей совершенствования подготовки студентов. По-прежнему доказывается очевидная истина: если увеличить количество часов на изучение предмета, то результативность обучения повысится. Установка на расширение объема теоретических знаний ведет к перегрузке студентов аудиторными занятиями.

Сложившаяся практика подготовки специалистов в вузах страны не отвечает критериям, которые приняты современным обществом для оценки специалистов. Невысокая общая культура, несформированность целостного мировоззрения, отсутствие навыков творческой деятельности, низкий уровень профессиональной самостоятельности, отсутствие потребности в непрерывном профессиональном самообразовании и самосовершенствовании – вот основные недостатки в образовании будущего специалиста. Сущность проблемы, таким образом, заключается в несоответствии существующей организации подготовки специалистов требованиям новых образовательных стандартов, которая вступает в различные отношения, в информационное, компьютерное поле, в котором все более весомым становятся не только знания и опыт человека, но и его познавательная и поисково-творческая активность, готовность к самостоятельному и непрерывному образованию.

В новых условиях формирование профессионально значимых качеств выпускника высшего учебного заведения должно быть ориентировано не столько на объем и полноту конкретного знания, сколько на способность самостоятельно пополнять знания, ставить и решать разнообразные задачи, выдвигать альтернативные решения, вырабатывать критерии отбора наиболее эффективных из них.

Роль самостоятельной работы при овладении любым предметом едва ли можно переоценить. Более того, ее значение в современных условиях имеет тенденцию к возрастанию, исходя из требований к специалистам высшей квалификации, где большой удельный вес отводится умению самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке информации и необходимости постоянного профессионального роста и самосовершенствования [2].

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе является многогранным процессом, что, прежде всего, обусловлено основной целью – развитием личности учащегося, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности.

Особенно рельефно эта проблема выступает при анализе эффективности изучения иностранного языка. Исследования свидетельствуют, что КПД его изучения и в школе и в вузе практически равен нулю, им подчас не могут овладеть даже кандидаты наук, специалисты высокой квалификации.

Одним из возможных путей разрешения данного противоречия является воспитание у студентов должного отношения к профессиональным знаниям, формирование умений самостоятельно добывать их.

Вузовский курс иностранного языка носит коммуникативно- и профессионально ориентированный характер. Его задачи определяются коммуникативными и профессиональными потребностями специалистов: приобретением будущими специалистами профессионально ориентированной компетенции в изучении иностранного языка, достижением уровня, который позволил бы использовать иностранный язык в своей будущей профессиональной деятельности.

Профессионально ориентированное обучение – это обучение, «основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [6].

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам невозможно без интенсивной самостоятельной работы студентов. «Самостоятельная работа учащихся по иностранному языку – это вид учебной работы, при котором учащиеся с определенной долей самостоятельности, а при необходимости, при частичном руководстве учителя выполняют различного рода задания, прилагая необходимые для этого умственные усилия и проявляя навыки самоконтроля и самокоррекции» [3].

В настоящее время на изучение иностранного языка в медицинских вузах отводится 72 часа (лечебный факультет) и 102 часа (медико-профилактический факультет). Продолжительность изучения – 1 учебный год (2 семестра). На самостоятельную работу, необходимость которой очевидна, отводится $\frac{1}{2}$ аудиторного времени, соответственно 36 часов и 51 час. В развитых странах мира рекомендуемое соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет 1 : 3,5.

Самостоятельная работа студентов первого курса существенно отличается по уровню самостоятельности и по видам и методам работы от самостоятельной работы студентов других курсов.

Если учесть структуру определения уровней (всего 4) развития учебных умений В. А. Кулько и Т. Д. Цехмистровой [1], в основе которой лежит характеристика познавательных действий, СР студентов первого курса медицинских вузов следует отнести к первым двум уровням репродуктивных действий:

- 1-ый уровень – умение действовать по известному образцу в стандартной ситуации;
- 2-ой уровень – умение действовать в несколько измененной ситуации.

При репродуктивном уровне:

- 1) мотивы самообразования – стихийные, неустойчивые (любопытность, интерес к предмету, ко всему окружающему);
- 2) знания – локальные, не объединяются с другими, быстро забываются;
- 3) умения работать с источниками – не систематизированы; студенты много читают, обращаются к дополнительной литературе эпизодично;
- 4) степень организации самообразования – неудовлетворительная, носит случайный характер, эпизодична.

Наиболее сложным в организации СР является адаптация вчерашнего школьника к вузовской системе обучения. Центр тяжести по усвоению предмета студентом находится в его последующей СР над учебным пособием, в подготовке и выполнении им практических заданий, участии в работе СНО и т. п. От инициативы студента зависит объем получаемых им знаний: ленивый ограничивается конспектом, трудолюбивый и любознательный прочтет не только обязательную литературу, но и многое другое, не пропустит консультацию, заседание научного кружка.

Организация СР по иностранному языку первокурсника с его первых шагов в вузе сводится к тому, чтобы научить его:

- 1) СР на практических занятиях;
- 2) совершенствовать навыки работы с книгой;
- 3) правильно слушать, готовить сообщения и выступать с ними перед аудиторией (группой).

Некоторые виды СР по иностранным языкам

Вид деятельности	Метод обучения	Вид заданий для СР
Репродуктивная деятельность	Объяснительно-иллюстративный метод	<ul style="list-style-type: none"> – работа с рекомендованной литературой, необходимой для решения поставленных задач; – работа с научно-популярными и медицинскими текстами (на основе реферирования, аннотирования); – заполнение таблиц; – составление характеристик; перечисление свойств; – решение кроссвордов

	Собственно репродуктивный метод	<ul style="list-style-type: none"> – выполнение типовых упражнений; – составление типовых задач по образцу; – выполнение тестовых заданий с типовыми задачами; – решение структурно-логических ситуаций в рамках темы; – разбор структурно-логических ситуаций с использованием межпредметных и внутрипредметных связей
--	---------------------------------	--

При разработке заданий для СР следует учитывать:

- логику и структуру учебного материала;
- практическое назначение задания;
- характер познавательной деятельности, направленной на выполнение тех или иных самостоятельных заданий;
- постепенное нарастание сложности и проблемности.

Решающее значение в эффективности усвоения материала и формирования умений имеет система познавательных действий, которые студент осуществляет при выполнении заданий. Для осуществления познавательной деятельности студентов необходимо создание определенных условий, а именно: организация актуализирующего повторения, выделение существенных признаков в изучаемых объектах, в процессах или явлениях путем анализа, синтеза, сопоставления изучаемого материала, применения сравнения, систематизации и классификации для объединения изучаемых объектов в одну группу на основании сходства или различия.

Для правильного понимания студентами целей СР, их направленности на получение конкретного результата необходима *организация инструктажа к заданиям*.

Стимулирование самостоятельной деятельности в практике обучения часто ограничивается предъявлением задания. Это вполне оправдано, если выполняется контрольная работа, главная функция которой – выявление усвоенных знаний и умений. Но при организации СР важное значение имеет инструктаж преподавателя к заданиям, поскольку целью деятельности является выработка необходимых навыков, умений, приобретение новых знаний. Необходим он для того, чтобы помочь учащемуся осмыслить задания, требования учебной задачи.

Инструктаж может быть *вводным и текущим*, в зависимости от того, когда проводится; *индивидуальным, групповым или фронтальным*, в зависимости от того, кому адресован; *подробным или*

свернутым, в зависимости от степени сформированности у студентов определенных умений и навыков; *устным или письменным*.

Без инструктажа качество выполнения самостоятельных заданий снижается.

Какой бы вид инструкции ни использовал преподаватель, важно нацеливать учащихся на самоуправление, развивать их способность самостоятельно вырабатывать ориентировочную основу действий.

Разный уровень учебных возможностей студентов требует дифференцированного подхода к инструктированию.

Библиографический список

1. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам. – Кишинев : Штиинца, 1988. – С. 3.
2. Девтерова З. Р. Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в вузе // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – № 10. – 2006.
3. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб. : КАРО; Минск : Четыри Четверти, 2005. – 208 с.
4. Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться. – М. : Просвещение, 1983. – С. 4.
5. Сайтчалин А. С. Гуманизация высшего образования на рубеже XXI века // Проблемы интеграции образования на пороге XXI века : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. 26 мая 1999 г. Бирск. – 1999. – С. 58–61.
6. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – С. 17.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ХИМИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Т. П. Христолюбова
Санкт-Петербургская государственная
химико-фармацевтическая академия,
г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. In this article are considering the problems of motivation of the students of higher educational establishments in the field of chemical pharmaceutical industry for learning foreign language. The author analyses employers' requirements for the foreign language competence of applicants for positions on labour-market in Russia and Germany in pharmacological and chemical engineering spheres, and also covers the possibilities of specialists of using a foreign language in their occupation.

Key words: higher educational establishments in the field of chemical pharmaceutical profile; language teaching.

Сегодня многие студенты, будущие химики-технологи и фармацевты, к сожалению, полагают, что английский язык является для них второстепенным предметом. Не проявляя особенного энтузиазма, они учат этот предмет первые два года обучения, чтобы потом с облегчением забыть о нем до поступления в магистратуру или аспирантуру, когда им в очередной раз приходится сталкиваться с английским языком и жаловаться на «завышенные требования» со стороны преподавателей, в то время как жаловаться следовало бы на саму систему подготовки и развития профессиональных кадров.

Говоря об аспирантах, следует подчеркнуть, что к кандидатскому экзамену по иностранному языку нельзя подготовиться за один месяц. Владение любым иностранным языком требует регулярной практики. К сожалению, значительное число аспирантов могут предъявить лишь базовые знания иностранного языка, которые не так-то просто освежить или углубить даже на еженедельных аспирантских семинарах. Стоит ли упоминать о том, как важны знания иностранного (в первую очередь, английского) языка в научной работе. Английский язык становится сегодня универсальным языком научного общения. На нем ежегодно публикуется огромное количество статей по всем научным дисциплинам, отсутствие возможности ознакомиться с которыми для ученого серьезно затрудняет его участие в мировом научном процессе. Нобелевский лауреат по химии 2011 года Даниэль Шехтман ответил однажды на предложение прокомментировать состояние российской науки: «Ответ может вас поразить, но я не знаю. Потому что российские ученые не говорят по-английски. И они изолированы от мира. <...> Общения с российской наукой нет, поскольку нужен переводчик. Мир изменяется слишком быстро, появляется масса новых публикаций, но они все,

как правило, также на английском. В России прекрасные ученые с замечательной историей, но они не должны себя добровольно изолировать от этого мира» [1]. К сожалению, что касается большинства российских вузов, то в них создаются все условия для подобного рода изоляции будущих ученых. Студентам не предоставляется возможность стать конкурентоспособными профессионалами.

Стоит отметить, что занятию наукой посвящает себя сравнительно небольшой процент выпускников вузов химико-фармацевтического профиля. Остальные, если им повезет, находят работу по специальности, начинают работать провизорами или инженерами-технологами. При анализе предложений на рынке труда следует отметить достаточно большое количество вакансий для фармацевтов, провизоров, заведующих аптечными складами, управляющих аптеками². Ни одна из перечисленных позиций не предъявляет требований к знанию иностранного языка. Такие позиции, как инженер-технолог, часто предполагают знание соискателями английского языка на базовом уровне. В этом смысле показательны осторожные формулировки, с которыми подается данное требование: «желательно знание английского языка на уровне чтения технической литературы» [2], или «английский – начальный» [2], или же совсем обтекаемо: «знание английского языка» [3]. В этой связи комментарии студентов о том, что им не нужен английский язык, кажутся вполне обоснованными.

Но что если обратиться к иноязычному сегменту Интернета и проанализировать, какие требования к аналогичным вакансиям предъявляются, например, в Германии? Сравнительный анализ показывает, что большинство вакансий для аптекарей, провизоров и даже в некоторых случаях вспомогательного персонала предполагает владение английским языком. Так, например, если в русскоязычном сегменте Интернета основными требованиями, предъявляемыми к провизорам и фармацевтам, являются наличие профильного образования, опыта работы и знания компьютерных программ, то к перечню основных требований, предъявляемых к аптекарям, провизорам и фармацевтам при приеме на работу в Германии, очень часто добавляются хорошее и очень хорошее знание английского языка. Похожая ситуация наблюдается и с вакансиями в сфере специалистов по химической и биотехнологии. Требование устного и письменного владения английским языком на высоком уровне сопровождает почти каждую вакансию этой сферы³.

² Данные на июль 2012 года по результатам обращения к российским порталам, посвященным поиску работы: www.hh.ru, www.job.ru, www.rabota.ru

³ Данные на июль 2012 года по результатам обращения к немецкоязычным порталам, посвященным поиску работы: <http://www.jobscout24.de>, <http://www.jobpilot.de/>, <http://www.stepstone.de>

Что же касается российских компаний, то они функционируют по таким же законам, что и европейские. Работникам российской химико-фармацевтической промышленности необходимы полноценные знания иностранного, и в первую очередь английского, языка для того чтобы:

- читать специальную литературу и работать с иноязычной технологической документацией;
- общаться с иностранными клиентами / партнерами / поставщиками;
- общаться в рабочем коллективе (если речь идет о работе в иностранной компании на российском рынке);
- принимать участие в международных выставках / семинарах / конференциях и т. д.

Что же касается российских работодателей, то они предпочитают держать в своем штате переводчика (если деятельность компании предполагает частое общение с иностранными клиентами и партнерами) или прибегают к временным услугам внештатных переводчиков (если коммуникация на иностранном языке не носит постоянного характера). К сожалению, следует констатировать, что данная расстановка сил тормозит развитие многих сфер бизнеса, ведет к возникновению недопонимания между предпринимателями и иностранными клиентами и партнерами и сужает круг знаний российских профессионалов.

Если бы работодатели фармацевтической и химико-технологической промышленности стали предъявлять чуть более высокие требования к владению соискателями иностранным языком, то этот шаг послужил бы дополнительным мотивационным стимулом для студентов в изучении иностранного языка.

Библиографический список

1. Нобелевский лауреат Шехтман: Люди научились применять квазикристаллы // Сайт РИА Новости – Санкт-Петербург. – 2012. – 25 июля. URL: <http://spb.ria.ru/science/20120725/498816836.html>
2. HeadHunter: российский интернет-ресурс для поиска работы и найма персонала. URL: <http://www.hh.ru>
3. JOB.RU: российский интернет-ресурс для поиска работы и найма персонала. URL: <http://www.job.ru>

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В. А. Шалаева, С. Ю. Гайдук

**Саратовский техникум железнодорожного транспорта –
филиал Самарского государственного университета
путей сообщения, г. Саратов, Россия**

Summary. The article considers the problem of the organization of research work of students on the example of the «Similarity of English and German». By identifying similarities in the grammatical and lexical structure of the studied languages, we can develop new linguistic phenomena more quickly.

Key words: research; grammar; lexical system; purpose; motive; methods.

Задачи, выдвигаемые современным производством перед выпускниками СТЖТ, требуют от студентов творческого подхода, исследовательских навыков. В связи с этим современный специалист должен владеть не только необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний, но и определенными навыками творческого решения практических задач, постоянно должен повышать свою квалификацию, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Все эти качества формируются через активное участие студентов в научно-исследовательской работе.

НИР как способ повышения образовательной компетенции студентов может осуществляться по разным отраслям научных знаний. Применение исследовательских методов относительно иностранного языка носит специфический характер. Он больше направлен на поиск информации в разных источниках, ее систематизацию, целостное осмысление и выявление личностной значимости полученных фактов.

Любой научный поиск начинается с определения интересующей студентов тематики, ее актуальности. Первичная задача научного руководителя – определить круг направлений исследования, соответствующих возрастным и когнитивным установкам студента. Не следует забывать, что именно интерес и желание осуществлять поиск являются залогом успеха предпринимаемой деятельности. Так, например, в нашем техникуме многие студенты первого курса, изучавшие в школе английский язык, выбирают для изучения немецкий язык. И в процессе изучения замечают сходство между двумя языками. Так возникла тема исследовательской работы «Сходство английского и немецкого языков», над которой работали студенты группы А-21 А. Балхиева и А. Борщев под руководством преподавателя немецкого языка В. А. Шалаевой и преподавателя английского языка С. Ю. Гайдук. Мы считаем тему исследования акту-

альной, так как развитие современного общества требует от людей знания не одного иностранного языка, а двух и более. Выявляя сходство в грамматическом и лексическом строе изучаемых языков, можно более быстрыми темпами осваивать новые языковые явления.

Мы поставили перед студентами цели: выяснить причины сходства немецкого и английского языков и выявить сходство в некоторых языковых явлениях этих языков.

Для этого студентам пришлось решить следующие задачи: найти и изучить информацию о происхождении этих языков, а также провести сравнительный анализ фонетического, лексического и грамматического строя языков.

Определившись с темой, целью, задачами и методами, студенты совместно с преподавателями наметили примерные перспективы предполагаемого поиска. Кратко это выглядело в виде вопроса-предположения: «Если мы пойдем в этом направлении, то сможем ли мы понять суть такого-то явления или сформулировать свое понимание явления, или определить тенденции по таким-то спорным вопросам и т. п.?»

Особое внимание мы уделили знакомству студентов с основами исследовательской работы.

Итак, определив направления поиска, студенты начали вести параллельное накопление теоретического и практического англоязычного и немецкоязычного материала. И уже в процессе аккумуляции фактов стали сравнивать полученные материалы.

Следующим шагом в работе студентов была систематизация собранного материала, выделение центральных понятий, их осмысление и предварительное оформление.

Затем была отредактирована основная часть реферата-отчета о проделанной работе и сформулированы основные выводы по работе. Итак, студенты пришли к выводу, что сходство немецкого и английского объясняется общим происхождением этих языков, основой которых были наречия племен древних германцев. Во время анализа языковых явлений мы на конкретных примерах убедились, что немецкий и английский языки имеют сходство во всех аспектах языка: фонетическом, лексическом и грамматическом.

На следующем этапе мы провели систематизацию литературы, использованной при проведении исследования, и оформили приложение к отчету. Затем подготовили презентацию, помня о том, что от формы представления отчета зависит то, как воспримет аудитория результаты труда.

Итак, можно сделать вывод, что научно-исследовательская деятельность студентов позволяет наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности. Важно отметить, что процесс исследования индивидуален и является ценностью как в образовательном, так и в личностном смысле.

Научно-исследовательская деятельность студентов – это деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением. Структура научно-исследовательской деятельности представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: мотив, цель, объект, предмет, процесс, продукт.

Библиографический список

1. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 114–115.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ

М. Г. Евдокимова

Иркутский государственный университет
пути сообщения, г. Иркутск, Россия

Summary. This article concerns the issue of quality education of tested students. The great amount of institutes of higher education has to check the students' knowledge through the tests and needs modern educational telecommunication technologies. The recourses of Internet are the most practical for studying English for special purpose.

Key words: quality education; tests; telecommunication technologies; English for special purpose.

В целях осуществления контроля знаний в конце курса обучения иностранному языку и подготовки студентов инженерных специальностей к прохождению тестов в период аккредитации вуза коллективом авторов кафедры «Иностранные языки» ИрГУПС разрабатывался сборник тестов (2011 г.). Соответственно, в основу проекта были заложены такие понятия, как внешние и внутренние процедуры контроля качества знаний. Конечная цель осуществления контроля знаний сводилась к тому, чтобы студент мог самостоятельно пройти тестирование в наиболее комфортных условиях, а именно минуя стрессовые психологические барьеры при прохождении установленных по программе промежуточных и итоговых форм контроля по иностранному языку при традиционной форме обучения. Любой контроль знаний предполагает включение разных составляющих: гносеологических, познавательных, развивающих, психологических и так далее. Последняя составляющая, как извест-

но, является менее прогрессивной при демонстрации знаний. Учитывая тот факт, что в современных условиях все больше и больше студенту приходится обращаться к электронным источникам информации в профессиональных целях, было принято решение создать не только сборник тестов, но и блок-тренажер автоматизированных тестов с последующей их реализацией через дистанционное обучение при поддержке СДО «Стрела» ИрГУПС. В связи с этим был принят во внимание привычный навык работы студента в сети Интернет, его личное пространство, время и многократность выполнения процедуры тестирования.

Как известно, идея постоянного развития творческих основ личности через такие формы контроля, как тестирование, не приносит качественных плодов знаний студента в области иностранного языка. «Живое общение» с преподавателем на иностранном языке дает гораздо больший диапазон глубинных познаний студента, раскрывает его внутренний мир, его личностное отношение к сиюминутной заданной ситуации, решению проблемного вопроса. Соответственно, проблемой подготовки к тестированию стало определение специфики этапов самостоятельной подготовки студентов к освоению разных дидактических единиц и осуществления самоконтроля. За основу данного проекта была взята общепризнанная аксиома польского ученого В. Оконя. «Информация, которая необходима человеку, всегда предназначена для какой-то цели, а именно для познания структуры действительности, уклада окружающего нас мира природы, общества, культуры. Структурное мышление – это такое мышление, которое объединяет известные нам элементы этого мира. Если, благодаря удачному методу обучения, эти структуры укладываются в сознание молодого человека, то каждый из элементов в этих структурах имеет собственное место и связан с другими структурами. Таким образом, в представлении учащегося образуется своеобразная иерархия – от самых простых структур наиболее общего характера до сложных»[1].

Итак, перед студентами была поставлена задача самостоятельно, системно добывать и дифференцировать информацию, а также осуществлять контроль над усвоением материала.

Были определены основные дидактические единицы ГОС тестирования: лексика, грамматика, речевой этикет, культура и традиции стран изучаемого языка, письмо, чтение.

Предварительно группы студентов были разделены на 3 подгруппы: представители канадской и британской команды, а также команды США. В рамках каждой команды выполнялись задания по мере усвоения каждой дидактической единицы.

Итак, каждой команде предлагалось выполнить самостоятельно задание в рамках заданной темы. Как известно, при выполнении задания самостоятельно и качественно, так или иначе, человек все-

гда ставит перед собой вопросы: «для чего делаю это задание?» или «где пригодится результат выполнения этого задания?». В связи с этим для каждой команды была сформулирована первоначальная цель: «компиляция материала по заданной теме». Чтобы мотивировать процесс выполнения задания, участникам процесса было предложено отразить национальный характер, языковые реалии, традиции народов, т. е. языковую и концептуальную картину мира английского языка.

При работе над разделом «Культура и традиции стран изучаемого языка» студенты занимались подбором текстовой и графической информации из Wikipedia и составлением мини-тестов в презентациях.



Рис. 1. Презентация на дидактическую единицу «Культура и традиции стран изучаемого языка»

Раздел «Письмо» требовал от каждой команды индивидуального выполнения задания: создания виртуальной компании в блоге, в которой необходимо было отразить личностный профиль и профиль компании, далее в продолжение ведения виртуальной игры в «комментариях» блога необходимо было оставить сообщение в виде «письма заказа», «письма благодарности», «письма приглашения». Написание личностного профиля, профиля компании или письма с целью установить контакт с ведущими компаниями оправдывало средства, по сравнению с тем, если бы студенту было предложено написать резюме ради оценки за данное задание. Среди представленных блогов:

- <http://starmico.blogspot.com/2012/05/about-intel.html> [2];
- <http://powercacover.blogspot.com/> [3];
- <http://vyacheslavvov.blogspot.com/> [4].

Очевидно, что студенты впервые в своей практике применили ресурсы Интернет и приобретенные профессиональные знания ино-

странного языка не ради оценки, а ради осуществления поставленной задачи и цели.

После выполнения итогового теста было отмечено, что студенты, использовавшие в своем самообучении телекоммуникационные средства (презентации и составление виртуальных компаний в блогах), показали лучшие результаты знаний (на 0,13 %), чем тем, кто обучался по традиционной методике (набор студентов 2011/2012 г.). Цель исследования достигнута не в полной мере, т. к. потенциал применения телекоммуникационных ресурсов не исчерпан. Однако представленная методика ведения профессионального обучения иностранному языку средствами сети Интернет, включена в рабочие программы с 2011 г.

Из вышесказанного следует вывод, полностью совпадающий с высказыванием В. Оконя: «Практика имеет значение и как источник познания. Выполняя практические действия с целью удовлетворения своих потребностей, человек одновременно познает действительность. Следовательно, практика объединяет в себе и непосредственный контакт с действительностью, заставляя человека познавать то, что он должен изменять и обобщение внутренних зависимостей между предметами и событиями, основанное на работе ума» [1, с. 149].

Библиографический список

1. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польск. Л. Г. Кашуревича, Н. Г. Горина. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
2. Золотовский А. Star micro-system company. URL: <http://starmico.blogspot.com/2012/05/about-intel.html> (дата обращения: 24.08.2012).
3. Наумов А. Power OF Light (POL) Inc. URL: <http://powercacom.blogspot.com/> (дата обращения: 24.08.2012).
4. Вовсеенко В. The CCP Group. URL: <http://vyacheslavvov.blogspot.com/> (дата обращения: 24.08.2012).

IV. НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРЕДУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Е. В. Каменева

**Белгородский государственный институт искусств
и культуры, г. Белгород, Россия**

Summary. This article describes the particular qualities of foreign students' teaching process at the stage of pre-university training in the course "Russian as a foreign language". A teacher's activity is an important factor in the teaching process.

Key words: Russian as a foreign language; pre-university training; linguistic and communicative competences.

В настоящее время интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе, способствуют повышению роли «международных языков», углублению взаимодействия между ними. Интерес к русскому языку в мировом пространстве зависит от политических (политическая обстановка в России и зарубежных странах), экономических (активное международное сотрудничество в области экономики, торговли, маркетинга) и культурных факторов (интерес к языку и русской культуре). Увеличивается торгово-экономический, культурный, научный обмен между Россией и зарубежными странами, что отражается на расширении сфер использования русского языка в современном мире. Все это говорит о функционировании русского языка как средства межнационального общения.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) направлено на решение двух задач: обучение иноязычному материалу и обучение общению на иностранном языке. Успешное овладение языковой и коммуникативной компетенциями обеспечит возможность для иностранных студентов максимально качественно и быстро включиться в учебный процесс по комплексу специальных дисциплин [2, с. 5]. Поэтому обучение РКИ на начальном этапе играет важную роль для дальнейшего образования иностранных студентов.

На первых занятиях обучения РКИ происходит знакомство с фонетической системой русского языка, с артикуляцией русских звуков, с особенностями ударения в различных типах слов, с основными типами интонационных конструкций. Параллельно идет обучение технике письма, что требует знакомства с правилами русской графики и орфографии, прививаются первичные навыки во всех видах речевой деятельности, дается соответствующий лексический и

грамматический минимум. Однако опыт работы ведущих педагогов (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова) показывает, что в традиционном обучении РКИ вышеописанные этапы обучения решаются недостаточно эффективно. Так как в центре процесса обучения должна находиться активная самостоятельная деятельность учащегося (индивидуальная или групповая), необходимо использование новейших педагогических технологий, стимулирующих повышение мотивации и раскрытие внутренних резервов каждого учащегося.

По мнению В. Г. Костомарова, в процессе обучения русскому языку иностранцев важными являются деятельностные особенности преподавателя. «Учителю следует самому активно участвовать в создании, обработке, улучшении, видоизменении и дополнении материалов. Вдумчивая оценка и приспособление к нуждам конкретных групп учащихся текстов и иллюстраций должны быть предметом внимания каждого учителя. Учителю нужно стремиться к постоянному подбору и накоплению собственных учебных материалов – текстов для чтения... стихов, песен, игр, подходящих для разных этапов обучения, наглядных пособий, которые помогут учащимся по-настоящему пользоваться языком» [1, с. 4].

Таким образом, правильная организация занятий по русскому языку, подбор и адаптация учебного материала с учетом различных языковых особенностей интернациональных групп помогают перейти иностранным учащимся на следующий уровень языковой и коммуникативной компетенций.

Библиографический список

1. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Русский язык, 1978. – 136 с.
2. Формирование грамматико-коммуникативной компетенции иностранных студентов. Довузовский этап обучения: Программное обеспечение курса «Русский язык для иностранных студентов подготовительного факультета» / И. Б. Игнатова [и др.]. – Белгород : Изд-во «Белгородский государственный университет», 2002. – 88 с.

ОБ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

В. В. Истомина, С. Н. Гламазда
**Белгородский государственный институт искусств
и культуры, г. Белгород, Россия**

Summary. This article is devoted to the problems of teaching foreign students to the listening comprehension skills. The author gives three types of difficulties which have great influence on forming of these skills. The author considers exercises which can help to pull through these difficulties.

Key words: listening comprehension skills; three types of difficulties; to pull through.

Обучение речевому общению является одной из центральных задач, осуществляемых преподавателями русского языка как иностранного (РКИ). Методически целесообразно выделять в управляемом процессе по овладению РКИ продуктивную и рецептивную речевую деятельность (РД). Если продуктивная РД направлена на порождение, сообщение информации в устной или письменной форме (т. е. в говорении и письме), то рецептивная РД ориентирована на восприятие и понимание информации, на ее осмыслении и последующую переработку и оценку. К этому виду РД можно отнести аудирование и чтение.

Специфика аудирования как деятельности заключается в том, что оно направлено на решение определенных коммуникативных задач, результатом которых является адекватное понимание речевого сообщения, способствующее в конечном итоге овладению коммуникативной компетенцией. При обучении аудированию, на наш взгляд, особое внимание следует уделять развитию практических умений иностранных студентов. Механизм вероятностного прогнозирования способствует успешному решению поставленной перед слушающим задачи – понять мотивы и цели говорящих. В процессе восприятия и понимания звучащей русской речи иностранные учащиеся вынуждены преодолевать множество трудностей, которые оказывают существенное влияние на аудирование. Условно их можно объединить в три группы: к первой группе относятся факторы, которые характеризуют условия речевого общения, предъявления информации и степень участия реципиента в речевом акте коммуникации; ко второй – особенности речевого высказывания (сообщения); к третьей – сформированность речевых навыков и умений в аудировании иностранных учащихся.

Уроки по аудированию должны строиться так, чтобы в процессе предварительной работы снималось как можно больше производственных, грамматических, речевых трудностей. Данная цель до-

стигается комплексной системой упражнений к каждому аудиотексту, отвечающей реально поставленной задаче. Эти упражнения способствуют также запоминанию максимума значимой информации, необходимой в последующем для оформления речевого высказывания по данному аудио- или видеотексту. Вся система заданий к текстам по аудированию должна способствовать развитию умения у иностранных граждан соединить прослушивание и понимание с умением воспроизведения на русском языке того, что прослушано или увидено. Соединение двух сторон устной речи – понимания и говорения – способствует лучшему усвоению языка, создает естественные условия общения на русском языке, повышает эффективность обучения, служит важным стимулом для роста мотивации к изучению русского языка.

ТЕКСТ И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

С. Н. Гламазда, В. В. Истомина
Белгородский государственный институт искусств
и культуры, г. Белгород, Россия

Summary. This article observes the problem communicative competence of students and reveals the level of studying of this problem. The author gives the way to present concepts, cognitive science, cognitive linguistics revealing their connection with organization of communicative educational process to monological statement of students.

Key words: communicative competence; concept; cognitive science; cognitive linguistics.

Интерес ученых к проблемам языкового сознания, интерес к языковой личности и к образу мира находят выражение в особом внимании к тексту ученых, работающих в различных направлениях. В качестве одного из важнейших объектов изучения текст выступает и в рамках когнитивного направления лингвистики, ориентированного на изучение связи языка и познавательных процессов и объединившего такие науки, как лингвистика и психология, культурология, этнография и др.

Особое место в когнитивной лингвистике отводится изучению концептов. Совокупность концептов, находящихся в сознании представителя определенной культуры, представляет собой концептуальную систему. Ее связь с традиционной лингвистической парадигмой и важность ее изучения заключаются в том, что концептуальная система является переходным звеном при построении концептуальной национальной картины мира из языковой картины мира. Именно национально-специфические элементы националь-

но-культурного аспекта текста, выделяемые относительно другого языка и другой культуры, играют особую роль в межъязыковой и межкультурной коммуникации, в том числе в переводе и базирующихся на нем формах коммуникации, в общении с иностранцем на его языке, в обучении иностранному языку, в процессе коммуникативно-когнитивного обучения монологическому высказыванию иностранных студентов и т. п.

Достижение вышеназванной цели возможно посредством изучения концептуальной системы, законов ее формирования и функционирования, что может быть достигнуто лишь после тщательного рассмотрения каждого отдельно взятого концепта с последующим включением его в общую систему. Изучение одного концепта и поиск возможных зон соприкосновения его с другими концептами и тематическими группами лексики и являются целью нашего исследования.

Один из важнейших этапов изучения концепта – выявление и анализ соответствующего семантического поля (далее – СП). Этот этап представляет собой собственно языковую часть изучения концепта. Соответствие теории поля установкам, заданным когнитивной лингвистикой, выражается и в возможности двупланового изучения СП: 1) СП можно представить как зафиксированный лексикографией результат уже закончившегося процесса; 2) поле может и должно рассматриваться как функционирующая в речевой деятельности единица. Последовательное изучение и сравнение СП могут быть рассмотрены как связь структурного и функционального (также когнитивного) направлений лингвистики. Анализ СП предполагает детальное рассмотрение семантического своеобразия ядра поля на фоне всего массива лексических единиц, выражающих сходные и противоположные смыслы. Следовательно, в процессе обучения речевой деятельности иностранных студентов-филологов языковые речевые единицы необходимо рассматривать и в «плане содержания», и в «плане формы (выражения)», и в «плане поведения» в предложении (высказывании) и тексте как продукте речемыслительной деятельности человека.

**План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши,
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2012–2012 годах.**

В 2012 году

15–16 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-34-10-12)

25–26 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-36-10-12)

1–2 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-12)

5–6 ноября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-12)

10–11 ноября 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-39-11-12)

20–21 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-12)

25–26 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-12)

1–2 декабря 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-43-12-12)

5–6 декабря 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-44-12-12)

В 2013 году

15–16 января 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты»** (К-01.15.13)

17–18 января 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Развитие творческого потенциала личности и общества»** (К-01.17.13)

20–21 января 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Социальная психология детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников»** (К-01.20.13)

25–26 января 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Региональные социогуманитарные исследования. История и современность»** (К-01.25.13)

1–2 февраля 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Формирование добрососедских этноконфессиональных отношений как одна из важнейших задач современной цивилизации»** (К-02.01.13)

5–6 февраля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания»** (К-02.05.13)

10–11 февраля 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования»** (К-02.10.13)

15–16 февраля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Психология XXI века: теория, практика, перспективы»** (К-02.15.13)

20–21 февраля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Инновации и современные технологии в системе образования»** (К-02.20.13)

25–26 февраля 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Экологическое образование и экологическая культура населения»** (К-02.25.13)

1–2 марта 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Партнерство социальных институтов воспитания в интересах детства»** (К-03.01.13)

5–6 марта 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях»** (К-03.05.13)

10–11 марта 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Национальные культуры в социальном пространстве и времени»** (К-03.28.13)

15–16 марта 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность»** (К-03.15.13)

20–21 марта 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика»** (К-03.20.13)

25–26 марта 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований»** (К-03.25.13)

28–29 марта 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Личность и социальное развитие»** (К-03.10.13)

1–2 апреля 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании»** (К-04.01.13)

5–6 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия»** (К-04.05.13)

7–8 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские вопросы современной психологии, нейрофизиологии, нейроморфологии, психолингвистики»** (К-04.07.13)

10–11 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)»** (К-04.10.13)

15–16 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Информационно-коммуникационное пространство и человек»** (К-04.15.13)

20–21 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-04.20.13)

25–26 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания»** (К-04.25.13)

28–29 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Самореализация потенциала личности в современном обществе»** (К-04.28.13)

2–3 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования»** (К-05.02.13)

5–6 мая 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-05.05.13)

10–11 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире»** (К-05.10.13)

15–16 мая 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-05.15.13)

22–23 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Модели развития психологического универсума человека»** (К-05.22.13)

25–26 мая 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-05.25.13)

1–2 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-06.01.13)

3–4 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии»** (К-06.03.13)

5–6 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.13)

7–8 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.13)

10–11 сентября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.13)

15–16 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.13)

20–21 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.13)

25–26 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09.25.13)

28–29 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.13)

1–2 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.13)

5–6 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.13)

10–11 октября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-10.10.13)

15–16 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.13)

20–21 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.13)

25–26 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.13)

28–29 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.13)

1–2 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.13)

3–4 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.13)

5–6 ноября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-11.05.13)

10–11 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.13)

15–16 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.13)

20–21 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.13)

25–26 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к будущему»** (К-11.25.13)

1–2 декабря 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.13)

5–6 декабря 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.13)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь учителю
- В помощь преподавателю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, профессор (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Го-

ландам А. К., заведующий кафедрой русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jssc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.com> в PDF-формате.

УДК 94(470)"17/18"

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, Н-ский край, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensky Institute of Economics and Law,
Semirechensk, Republic of Khakassia, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них пуб-

ликаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источникковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М.: Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр. **Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации.**

Расчетный счет для перечисления денег

Получатель: **ООО Научно-издательский центр «Социосфера»**
р/с № 40702810000000002313 в ФАКБ «Инвестторгбанк» (ОАО)
«Пензенский» г. Пенза

ОГРН 1095837003239

ИНН 5837042277

КПП 583701001

БИК 045655722

к/с 30101810900000000722 в ГРКЦ г. Пензы ГУ Банка России по Пензенской области

Платеж: **ФИО автора**

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosfera@yandex.ru

Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.

Генеральный директор НИЦ «Социосфера» – Дорошина Илона Геннадьевна.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «**Премиум**» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210x297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает 16 экземпляров, подлежащих обязательной отсылке в Российскую книжную палату.

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



ЖУРНАЛЫ ПО ПСИХОЛОГИИ **online**



Психологическая наука и образование
Архив за 1996–2010 г.г.



Консультативная психология и психотерапия
Архив за 1992–2010 г.г.



Культурно-историческая психология
Архив за 2005–2010 г.г.



Экспериментальная психология
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы
включены в Перечень ВАК

онлайн подписка это

- * Удобно
- * Выгодно
- * Современно

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ И БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГППУ

Научно-издательский центр «Социосфера»
Кафедра иностранных языков
факультета государственного управления
Московского государственного университета
им. М. В. Ломоносова
Гилянский государственный университет

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы II международной научно-практической
конференции 1–2 октября 2012 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 03.10.2012. Формат 60x84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 4,92 п. л.
Усл.-печ. л. 4,57 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 45/12.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, д. 34, ком. 201-в.
тел. (8412) 21-68-14,
web site: <http://sociosphaera.com>,
e-mail: sociosphaera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. тел. (8412)56-25-09