

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Сборник материалов

X Международной научно-практической конференции



КАЗАНЬ

2017

УДК 811.1/.8

ББК 81.2

И68

Научные редакторы:

доктор педагогических наук **Д.Р. Сабирова**,
доктор педагогических наук **А.В. Фахрутдинова**

Рецензенты:

доктор педагогических наук **Т.М. Трегубова**,
доктор филологических наук **Е.Ф. Арсентьева**

Иностранные языки в современном мире: сборник материалов X
И68 Международной научно-практической конференции / под ред. Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 406 с.

ISBN 978-5-00019-848-3

В сборнике статей X Международной научно-практической конференции представлены материалы результатов исследований, проводимых преподавателями и научными сотрудниками КФУ, вузов России, а также ближнего и дальнего зарубежья. Сборник рассчитан на специалистов, интересующихся широким кругом следующих вопросов: теория и практика изучения иностранных языков в условиях формирования англоязычной и мультязычной среды вуза, профессиональная коммуникация, литературоведение, лингвистика, воспитание молодежи в духе полилингвизма и мультикультурализма.

УДК 811.1/.8

ББК 81.2

ISBN 978-5-00019-848-3

© Издательство Казанского университета, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.....	10
1. <i>Айнутдинова И.Н., Айнутдинова К.А.</i> Интенсификация как современный драйвер реформирования высшего образования России....	10
2. <i>Андреева Е.А., Корнева И.Г.</i> Структура и принципы построения электронного образовательного ресурса «English for geographers (physical geography)».....	19
3. <i>Винникова М.Н.</i> Межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранному языку как средству межкультурного общения.....	24
4. <i>Губайдуллина Р.Н., Першина Н.О.</i> Электронное образование в КФУ...	29
5. <i>Ибрагимова А.Н., Харанудько Е.Н.</i> Формирование межкультурной компетенции в высшей школе: коучинг.....	33
6. <i>Исмагилова Г.К., Милеев Д.В.</i> Использование компьютерных игр в процессе обучения иностранным языкам.....	40
7. <i>Лазарева О.П.</i> Обучение профессиональной коммуникации на занятиях по иностранным языкам.....	43
8. <i>Макаев Х.Ф., Хакимзянов Ф.С.</i> Лингводидактические основы обучения языкам.....	49
9. <i>Нурмиева Р.Р., Киященко О.А.</i> Национально-культурные особенности употребления английских пословиц и поговорок с компонентом-фитонимом.....	54
10. <i>Нурмиева Р.Р., Киященко О.А.</i> Стилистические особенности перевода общественно-политической лексики (на материале английского и татарского языков).....	59
11. <i>Плахова Е.А.</i> Организация элективных курсов в свете модернизации российской системы образования.....	67

12. Сагитова Р.Р., Айкашева С.Ю. Применение видео материалов при обучении иностранным языкам.....	75
13. Харанудько Е.Н., Ибрагимова А.Н. Ведущие языки мира и их взаимодействие в пределах «коммуникативной экологии».....	80
Глава 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	88
1. Аксянова З.И. К вопросу о роли преподавателя на начальном этапе изучения второго иностранного языка.....	88
2. Баубекова Г.Д., Булатбаева К.Н., Ережепова А.Т., Загидуллин А.И. Труд как фактор воспитания в английской культуре (на материале устойчивых выражений).....	93
3. Булатбаева К.Н., Темирбулатова А.А., Фахрутдинова Г.Ж. Механизм использования семантических типов элементарных высказываний в процессе обучения неязыковому предмету.....	100
4. Булатбаева К.Н., Сивакова И.В., Галиахметова А.Т. Когнитивно-коммуникативная технология как механизм формирования предметно-ориентированной иноязычной компетенции учащихся.....	107
5. Геркина Н.В., Нурхамитов М.Р., Загладина Е.Н. Особенности педагогического оценивания результатов обучения детей в условиях инклюзивного образования.....	114
6. Ильясова А.М., Хакимзянова А.С. Творческий подход на занятиях иностранного языка.....	119
7. Кадырова А.А. Развитие творческой самореализации студентов вуза...	128
8. Казанцева Е.А. Влияние эмоциогенности педагогического дикурса на учебную мотивацию.....	135
9. Кондратьева И.Г., Фахрутдинова А.В. Вопросы непрерывного и гибкого образования.....	140
10. Муллагаянова Г.С. Сравнительный анализ систем оценивания.....	147

11. Назмиева Э.И. Основные направления иноязычной подготовки студентов вуза на основе личностно-деятельностного подхода.....	152
12. Николаева О.А., Бадыгова А.Ф. Коммуникативная методика обучения иностранному языку в современном мире.....	157
13. Сагитова Р.Р. Самообразование в современной методике обучения иностранным языкам.....	164
14. Соколова И.И. Формирование педагогической компетенции студентов на занятиях английского языка в вузе при помощи игровых технологий.....	169
15. Тихонова А.Ю. Культурные ассоциации «страна-образ» как средство активизации познавательной инициативности студента.....	174
16. Фахрутдинова Г.Ж., Шарафеева Л.Р., Харисов Т.Б. Развитие мыслительных способностей студентов с клиповым мышлением.....	179
17. Хакимзянова А.С., Ильясова А.М. О методике внедрения изучения культуры в учебный план при преподавании делового английского языка.....	185
18. Шакирзянова Р.М., Закирова Р.Р. Воспитательная система дополнительного образования школьников в контексте педагогического исследования.....	193
19. Шахнина И.З., Благовещенская А.А., Никитина С.Е. Элементы культуры академического общения в обучении иностранному языку магистров гуманитарных специальностей.....	198
Глава 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ.....	204
1. Айвазашвили Э.О. Коммуникативно-прагматическая парадигма в аспекте современного междисциплинарного пространства макропарадигм лингвистики.....	204
2. Альмухаметов А.Г. О соотношении понятий «текст» и «дискурс».....	213
3. Андреева М.И. Термин, как лексический компонент эмотива.....	220

4. <i>Беляева Е.А.</i> Составление опорных схем парадоксальных высказываний как элемент техники аналитического чтения на английском языке.....	225
5. <i>Дугричилова М.М.</i> Перифрастические наименования в публицистике..	230
6. <i>Зубкова О.С.</i> Моделирование когнитивного аспекта в лингвосомиотическом пространстве метафоры.....	236
7. <i>Куликовская Р.Р., Каримова Р.А., Нурмиева Р.Р.</i> Из истории личных английских имен.....	241
8. <i>Мартынова Е.В.</i> Лингвистические особенности вербального юмора: изучение структуры шутки стендап комика.....	247
9. <i>Огурлиева Р.В.</i> Арабские заимствования в испанском языке.....	252
10. <i>Праченко О.В., Хованская Е.С., Сокунова А.Д.</i> Оценочная составляющая концепта «success» в американской и английской лингвокультурах.....	256
11. <i>Рахимбирдиева И.М., Сайфуллина А.Р.</i> Тюркские заимствования в немецком языке.....	261
12. <i>Ростомян Л.А.</i> Особенности перевода английских безэквивалентных экономических терминов.....	267
13. <i>Сигачева Н.А.</i> Лингвистические и стилистические особенности научного стиля английских текстов.....	275
14. <i>Соболева Н.П.</i> Проблема узуального и окказионального использования фразеологических единиц в языке рекламы.....	281
15. <i>Чаоцзе Лю.</i> Лингвокультурология как проблема многоуровневого взаимодействия.....	286
Глава 4. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА 5 TOP 100.....	290
1. <i>Аннелиза Аллева.</i> Инструменты переводчика.....	290
2. <i>Захарова Н.А., Замолдинова Р.И.</i> Этническое и гендерное измерение идеологии «чайлдфри».....	295

3. <i>Захарова Н.А., Торговкина Э.Д.</i> Роль изучения иностранных языков для студентов исторического направления.....	300
4. <i>Ильницкая Т.О.</i> Developing university students' entrepreneurship skills in the context of professionally oriented language teaching.....	304
5. <i>Исмагилова Г.К.</i> Информационные технологии в изучении английского языка.....	309
6. <i>Лучихина Л.Ф., Нагель Ш.</i> Сетевое взаимодействие университетов в условиях интернационализации высшего образования (на примере телекоммуникационного проекта по межкультурной коммуникации).....	313
7. <i>Макарова О.Ю., Зеленкова А.В., Горбунова Д.В.</i> Иностранный язык в медицинском вузе: современный подход к изучению.....	319
8. <i>Павицкая З.И.</i> Методический комплекс развития языковой догадки студентов туристского профиля.....	326
9. <i>Радионов М.В., Кунафина Н.И., Козлова Ю.А.</i> Концепт «ложь» как неотъемлемый элемент межличностного взаимодействия.....	331
10. <i>Сакаева Л.Р., Баранова А.Р.</i> Виды компьютерной терминологии.....	337
11. <i>Саяхова Д.К.</i> Основные критерии выделения и классификации перевода.....	344
12. <i>Шахнина И.З., Гали Г.Ф., Загладина Е.Н.</i> Межкультурная и бизнес коммуникация в подготовке студентов гуманитарных специальностей...	349
13. <i>Шуваева И.Н.</i> Переводческое реферирование в рамках профессиональной языковой подготовки специалиста-международника.	354
14. <i>Шуваева И.Н.</i> Социокультурная компетенция в контексте коммуникативного подхода к обучению студентов по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».....	359
Глава 5. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.....	365
1. <i>Гильманова А.А.</i> Стилистический анализ иноязычного художественного текста и развитие навыков критического чтения.....	365

2. <i>Кузнецова Т.Н., Трукова А.И.</i> Произведения Г. Гейне в чувашской литературе: лингвистические и стилистические особенности перевода...	370
3. <i>Рахимбирдиева И.М., Сабирзянова Л.Р.</i> Способы перевода советизмов в произведениях М.А. Шолохова на немецкий язык.....	375
4. <i>Сахибуллина К.А.</i> Способы перевода фразеологических единиц с компонентом орнитонимом с английского на русский и на татарский языки.....	382
5. <i>Чан К.К., Сухристина А.С.</i> Пути сохранения родной культуры и языка вьетнамского сообщества Казани.....	388
6. <i>Юзмухаметова Л.Н.</i> Постмодернизм в татарской прозе: типология и специфика.....	393

ВВЕДЕНИЕ

Данный сборник представлен материалами X международной конференции «Иностранные языки в современном мире».

Конференция, проводимая Высшей школой иностранных языков и перевода ИМОИиВ, является значимым научно-практическим мероприятием, позволяющим преподавателям иностранных и русского как иностранного языков обменяться новейшими достижениями по решению актуальных проблем подготовки специалистов естественнонаучных, инженерных и гуманитарных специальностей с учетом современных исследований в области методики преподавания иностранных языков, лингвострановедения, литературоведения, педагогики, психологии и лингвистики.

В сборнике представлены материалы, отражающие актуальные проблемы инновационного методико-педагогического, языковедческого и лингвистического, а также литературоведческого изучения иностранных языков в вузе, с привлечением внимания к наиболее актуальной проблеме – модели создания англоязычной и мультязычной среды в КФУ, формировании языковой политики и ее реализации в контексте обновленной Дорожной карты КФУ и выполнение задач Программы повышения конкурентоспособности вуза.

Помимо этого содержание сборника позволяет сконцентрироваться на исследованиях, выполненных в рамках следующих направлений: – Изучение иностранных языков в условиях формирования англоязычной и мультязычной среды вуза; – Иностранный язык в профессиональной коммуникации: реализация проекта 5 top 100; – Литературоведение и иностранные языки в современном мире; – Психолого-педагогические аспекты мультязычной среды вуза в контексте преподавания иностранных языков; – Теоретико-методологические проблемы лингвистики.

В публикациях приняли участие сотрудники и преподаватели КФУ, вузов РФ, а также дальнего и ближнего зарубежья.

Глава 1. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

И.Н. АЙНУТДИНОВА

доктор педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: iainoutd@mail.ru

телефон: +79625530670

К.А. АЙНУТДИНОВА

старший преподаватель кафедры уголовного права

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: karina.arturovna14@mail.ru

телефон: +79061113804

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ КАК ПУТЬ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена запросом общества на реформирование высшего образования с целью повышения его качества. Цель исследования – проанализировать современное состояние высшего образования в России; выявить характерные черты, дать оценку каждому из этапов его реформирования с 1992 г. по настоящее время. Авторы опирались на социально-педагогический, интегративный и компетентностный подходы, позволяющие охватить все стороны обучения в вузе и нацеленные на анализ формирования всесторонне подготовленной и социально активной личности будущего конкурентоспособного специалиста. Результаты исследования состоят в конкретизации понятийного аппарата, периодизации этапов реформирования высшего образования, вычленении позитивных и негативных последствий преобразований, систематизации индивидуальных особенностей студентов поколения Z, описании инновационных драйверов и стартапов, повышающих качество высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, реформирование, адаптация, модернизация, интенсификация, технологизация, поколение Z, драйвер, стартап.

Российское высшее профессиональное образование находится в состоянии реформирования уже длительное время, что сопровождается значительными структурными и содержательными изменениями. В научной литературе по данной проблематике нет единства как в отношении терминологического аппарата, так и периодизации этапов данного процесса. Мы придерживаемся точки зрения Н.А. Лунёвой и считаем, что реформирование высшего образования прошло несколько этапов, а именно: адаптации (1992–2005 гг.), модернизации (2005–2012 гг.) и интенсификации (с 2012 года – по настоящее время) [6]. Преобразования, осуществляемые в русле образовательной политики государства, характеризуются значимыми для определенного отрезка времени целями, задачами, структурой и содержанием, положительными и отрицательными, спорными и однозначно поддерживаемыми наукой и обществом результатами.

Этап адаптации прежней советской модели образования к новым реалиям отражал переходный характер и основные черты экономических, политических, социальных и духовно-культурных процессов, происходящих в стране и обществе. Это закономерно породило такие позитивные изменения в системе высшего образования, как его демократизация, популяризация и доступность, расширение академических свобод; децентрализация аппарата управления, диверсификация учебных планов и программ обучения, структуры вузов и источников их финансирования; формирование законодательной и нормативно-правовой базы. Увеличение спроса на рынке труда на специалистов с высшим образованием привело и к целому ряду негативных последствий, таких как появление множества новых сомнительных вузов; излишняя коммерциализация на фоне сокращения бюджетного финансирования; массовость в противовес элитарности, что не стало эквивалентом доступности образования для лучших, а превратило знания в привилегированное достояние богатых; ухудшение каче-

ства образования в целом при слабом законодательном и нормативно-правовом регулировании и др. [5].

В период модернизации произошли значительные сдвиги в обновлении как самой системы, так и содержания отечественного высшего образования. Этот период был отмечен, во-первых, переходом в рамках Болонского процесса на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат-магистратура), созданием балльно–рейтинговой системы (БРС) как универсального критерия учета успеваемости и оценки знаний студентов и многими другими дополнительными новациями с сопутствующей интеграцией международных стандартов в образовательную деятельность российских вузов [7]. Во-вторых, с 2011 года обучение студентов повсеместно начало проводиться по новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) с ориентацией на общекультурные и профессиональные компетенции студентов – будущих профессионалов [3].

Следует отметить, что периодическое изменение содержания подготовки в вузах осуществлялось всегда. Ранее раз в пять лет менялись типовые учебные планы и программы подготовки специалистов, затем появились ГОС первого (1994 г.) и второго (2000 г.) поколений. Однако ФГОС ВПО принципиально отличались от своих предшественников тем, что в них, прежде всего, были чётко определены требования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП), к которым относятся не только соответствующие знания, умения и навыки, но в первую очередь компетенции будущего выпускника вуза, то есть его/ её способность применять эти знания, умения и навыки на практике, а также демонстрировать личностные качества значимые для успешной деятельности в определенной профессиональной области. Если ГОС ВПО были ориентированы на так называемую дисциплинарно-временную модель обучения, где основное внимание уделялось содержанию дисциплины, а результаты обучения занимали в ней незначительное место, то ФГОС ВПО были нацелены именно на результат, что и послужило толчком к развитию компетентностной модели обучения [2]. ФГОС ВПО также предписывали вузам разработку своих

компетентностно-ориентированных образовательных и учебных программ, результатом освоения которых как раз и должно было стать формирование у обучающихся требуемых компетенций. В частности, и это важно, реализация ООП предполагала внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий, методик и ресурсов, так как ФГОС ВПО предусматривали ограничение лекционных часов в пользу широкого использования активных и интерактивных форм учебных занятий [3].

Все эти меры были направлены на решение крайне важных задач, а именно повышение качества подготовки квалифицированных специалистов для нужд растущей инновационной экономики страны, усиление позиций и конкурентоспособности высшего образования России на международных рынках труда и образовательных услуг, обеспечение доступности именно качественного высшего образования для всех групп населения и во всех регионах. Для оптимизации региональных образовательных структур и укрепления связей вузов с экономикой и социальной сферой федеральных округов в регионах начали формироваться образовательные «точки роста», которые впоследствии стали основой для организации нового вида вузов – федеральных университетов. Первым федеральным университетом в России стал в 2006 году Сибирский федеральный университет (СФУ), а далее были образованы ещё 9 университетов, в том числе Казанский (Приволжский) федеральный университет (2010 год). Стратегия модернизации системы образования была окончательно закреплена в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в 2012 г. [1].

В настоящее время академическое сообщество вступило в следующий, более сложный этап реформирования высшего образования России, известный как интенсификация или рационализация структуры и функций субъектов системы образования, когда для повышения качества и эффективности образования вузам предстоит максимально использовать свои внутренние резервы и ресурсы. При этом следует учитывать, что сегодня система российского высшего образования функционирует в условиях, опосредованных процессами глобализации, интеграции, информатизации, технологизации, и, как следствие, испы-

тывает трудности и вызовы, принципиально отличные от ситуации предшествующих лет [4].

Если цели и задачи высшего образования по-прежнему направлены на подготовку высококвалифицированных работников соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией и одним или более иностранными языками, легко ориентирующихся в смежных областях деятельности, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, то методы и средства их достижения кардинально меняются.

Интенсификация в данном контексте подразумевает, в первую очередь, введение новых, более эффективных образовательных программ и инновационных методов и технологий, обеспечивающих удовлетворение разнообразных потребностей и стилей обучения современных студентов, которых многие аналитики относят к так называемому поколению Z (Generation Z или Gen Z). Согласно исследованиям, проведенным экспертами из Центра изучения статистики и динамики поколений (The Center for Generational Kinetics) в Остине (штат Техас, США), большинство нынешних студентов являются представителями именно данной генерации [11]. Это поколение молодых людей, рожденных в конце 1990-х – начале 2000-х годов, имеет дело с цифровыми технологиями практически с момента своего рождения. Они четко разделили свою жизнь, включая общение и получение образования, на оффлайн и онлайн режимы. Они регулярно используют Интернет, привычно взаимодействуют и обмениваются информацией посредством синхронных (в режиме реального времени) и асинхронных (с задержкой во времени) инструментов коммуникации, при этом значительная часть их общения происходит на сайтах социальных сетей. Более того, это первое поколение, которое практически выросло на смартфонах и планшетах, поэтому они привыкли получать доступ к информации и анализировать её в более быстром и достаточно простом режиме [9], отдавая предпочтение таким приложениям, как Snapchat, Vine, Instagram и т. д.

На самом деле «цифровой» образ жизни и опыт Gen Z не могли не повлиять на их запросы и стили обучения. Однако, несмотря на то, что студенты поколения Z с легкостью «серфингуют» в Интернете и погружаются в виртуальную и 3D среду, большинство из них всё же осознает необходимость получения высшего образования, положительно относится к участию преподавателей в их обучении и признает, что построение учебной деятельности должно быть организованным, управляемым и контролируемым [11].

Обучение средствами Интернета и компьютеров предоставляет некоторую автономию, самостоятельность и персонализацию обучения, при этом, скажем, сетевое взаимодействие, которое предполагает обмен данными и обратную связь, не может строиться без участия других субъектов учебного процесса (преподавателей и других студентов). То есть, казалось бы, возникает противоречие между персонализированным и групповым подходом к обучению, ведь любое взаимодействие, будь оно виртуальным или личным, требует навыка коммуникативного поведения, которое может быть реализовано только в группе или команде. Будучи ревностными адептами глобальной сети Интернет, некоторые студенты действительно считают, что могут автономно заниматься самообразованием при помощи онлайн источников, таких как YouTube или Pinterest [9]. При этом здравый смысл и любознательность подталкивают их заниматься индивидуальными исследованиями или даже самообразованием в привычном для них формате общения в социальных сетях. То есть они хотят получать не просто информацию из Интернета, а обсуждать и дополнять её комментариями, знаниями и опытом преподавателей и одногруппников [12].

Таким образом, при выборе образовательных программ и технологий необходим компромисс между автономным (самостоятельным) и групповым (командным) стилем работы студентов. Преподавателям в своей работе следует искать такие методы и формы обучения, которые могли бы помочь их студентам работать вместе. Таким образом, преподаватель может адаптировать студентов к командной работе, что является нормой в любой рабочей среде, будь она «цифровой» или нет. При этом должно сохраняться уважительное отноше-

ние, нельзя умалять стремление студентов к индивидуальности и её проявлениям, самостоятельности в обучении и персонализации достигнутых результатов.

Метод совместного обучения (collaborative learning) и метод обучения в сотрудничестве (cooperative learning) наряду с новой стартап технологией, известной как краудсорсинг (crowdsourcing), являются, вероятно, ключевыми ответами на вышеупомянутую образовательную дилемму [12]. Такие формы коллективной работы позволяют создавать виртуальные университетские сообщества и социальные сетевые платформы, массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs) и иные электронные ресурсы для обмена идеями, ссылками или тематически значимыми материалами, представляющими взаимный интерес, которые в противном случае оставались бы без внимания [10].

Студенты Gen Z, по нашим наблюдениям, достаточно целеустремленные, самостоятельные, прагматичные, новаторски мыслящие и креативные. Значит, для эффективного обучения таких студентов в соответствии с их способностями, интересами, мотивами и установками, необходимо, помимо внедрения технологически ориентированных методов и форм преподавания, изменение принципов обучения в сторону гуманизации, демократизации, персонализации, технологизации и сотрудничества. Эти же принципы можно рассматривать и как основные драйверы развития системы высшего образования в целом.

Интенсификация обучения, среди прочего, подразумевает также создание комфортной образовательной среды вуза, более рациональное использование учебного времени за счёт концентрации и четкой организации учебного материала и учебных действий обучающихся, активизацию функций субъектов образования (как преподавателей, так и студентов) и изменение их роли в учебном процессе; повышает их активность, энергичность и вовлеченность; стимулирует критическое мышление и познавательную деятельность и др. [8].

Иностранный язык, будучи гуманитарной дисциплиной, должен по сути своей гуманизировать и персонализировать процесс обучения в неязыковом вузе, а вкупе с необходимостью формирования диспозиции к профессионально ориентированному общению – развивать профессиональные и общекультурные

компетенции будущих специалистов. Таким образом, посредством дисциплины «Иностранный язык» реализуется и далее совершенствуется ранее заявленная компетентностная модель обучения, а также дополнительный фактор интенсификации высшего образования – его интегративная составляющая [2].

Высокое качество подготовки студентов по дисциплине «Иностранный язык», достигнутое в результате интенсивных занятий, упрощает процесс интеграции российского высшего образования в мировую и европейскую систему образования; расширяет возможности интеграции и дифференциации научного знания; открывает путь к сотрудничеству и практическому синтезу различных наук и дисциплин; актуализирует интеграцию профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста – выпускника высшей школы; предопределяет и усиливает конкурентоспособность нашей страны на международной арене [2].

Проведенные нами анализ и исследование позволяют утверждать, что на сегодняшний день этап интенсификации является наиболее результативным. Он характеризуется, во-первых, внедрением в практику обучения научно-методического обеспечения на базе инновационных образовательных технологий, что позволяет не только модернизировать, но и оптимизировать процесс обучения в вузе. Во-вторых, разнообразие методически целесообразных интенсивных приемов, методов, форм и средств обучения, используемых с учетом индивидуальных особенностей поколения Z [11], делает возможным адаптировать, персонализировать и технологизировать учебный процесс, что даёт максимальный эффект по сравнению с ранее широко применяемыми традиционными способами. В-третьих, организация и функционирование полиязычной среды вуза, опосредованной бесперебойной работой сети Интернет, доступом к виртуальным библиотекам и иным ресурсам, созданием доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, может мотивировать студентов на изучение одного и более иностранных языков в стенах вуза. В-четвертых, рациональность организации учебного времени ведет к меньшим затратам труда преподавателей и студентов на фоне повыше-

ния продуктивности, а значит результативности обучения. И, в-пятых, увеличение объема и скорости усвоения материала, вариативность приемов и методов обучения, плотность общения – вкуче ведут к активизации психологических резервов личности обучаемого, его/ её самовыражению и саморефлексии, и, как следствие, повышают успеваемость и качество обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Федеральный закон «Об образовании в РФ»* от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 18.05.2017)
2. *Айнутдинова И.Н.* Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дис. ... доктора пед. наук / И.Н. Айнутдинова. – ИППО РАО, Казань, 2012. – ч. 1 – 297 с.
3. *Айнутдинова И.Н., Фахрутдинова А.В.* Современные подходы к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. – Том 219. – Казань, 2014. – С. 3–8.
4. *Дегтярев А.Н., Дегтярева Л.Р.* Современные драйверы развития российского образования в условиях разнонаправленных вызовов // Экономика региона. – ФГБУН Институт экономики УрО РАН, 2013. – № 4 (36). – С. 82–94.
5. *Ким И.Н.* О проблемах высшего образования в России / И.Н. Ким. – Фишньюс, 2017. – URL: <http://fishnews.ru/rubric/lichnoe-mnenie/10489> (дата обращения 10.05.2017)
6. *Лунёва Н.А.* Этапы реформирования системы высшего образования в России // Территория науки. – Воронеж: АНОО ВО «ВЭПИ», 2013. – № 5. – С. 17–20.
7. *Ткач Г.Ф., Филиппов В.М., Чистохвалов В.Н.* Тенденции развития и реформы образования в мире: учеб. пособие – М.: РУДН, 2008. – 303 с.
8. *Brown, M.B. & Lippincott, J.K.* Learning Spaces: More than Meets the Eye. – EDUCAUSE Quarterly, 2003. – Vol. 26 (1). – Pp. 14–16.

9. *Jones C. & Hosein A.* Profiling University Students` Use of Technology: Where Is the Net Generation Divide? // *The International Journal of Technology Knowledge and Society*, 2010. – 6 (3). – Pp. 43–58.

10. *Khan B.H.* Learning Features in an Open, Flexible and Distributed Environment // *AACE Journal*, 2005. – 13 (2). – Pp. 137–153.

11. *Meet Gen Z: The Generation After Millennials: Generation Z national research statistics and findings* // The Center for Generational Kinetics, Austin, Texas, USA, 2017. – URL: <http://genhq.com/gen-z/> (дата обращения 17.04.2017)

12. *Wexler M.N.* Reconfiguring the sociology of the crowd: exploring crowdsourcing. – *International Journal of Sociology and Social Policy*, 2011. – 31(1). – Pp. 6–20.

Е.А. АНДРЕЕВА

*кандидат филологических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: elenaandreeva7788@mail.ru*

телефон: +79046667687

И.Г. КОРНЕВА

*преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: favouriteworkk@mail.ru*

телефон: +79172775425

**СТРУКТУРА И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ
ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА
“ENGLISH FOR GEOGRAPHERS (PHYSICAL GEOGRAPHY)”**

Аннотация. В статье описана структура электронного образовательного ресурса “English for geographers (physical geography)”, представлены методические указания для студентов в ходе работы с электронным курсом. Особое внимание уделено анали-

зу основных дидактических принципов, лежащих в основе построения данного электронного курса, преимуществ электронных образовательных ресурсов и эффективности их использования в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: высшая школа, студент, обучение иностранному языку, электронный образовательный ресурс, структура, дидактические принципы

Непременным условием обеспечения современного качественного образовательного процесса в высшей школе является применение инновационных, в том числе телекоммуникационных технологий, к которым относятся электронные образовательные ресурсы (ЭОР). Использование ЭОР способствует совершенствованию и оптимизации учебного процесса, повышению эффективности обучения.

Электронные образовательные ресурсы или электронные учебники – это электронные издания, содержащие в себе упорядоченный свод знаний по соответствующей дисциплине, которые способны обеспечить овладение студентами умениями и навыками в этой области [1].

Современные исследователи указывают на широкие возможности электронного обучения иностранному языку [4]. Применение электронного издания на практическом занятии способствует повышению активности студентов, что обусловлено следующими факторами: коммуникативный характер электронного учебника; легкость и простота навигации, получение справки, комментария, просмотр презентаций, видеофильмов, лексическо-грамматическое тестирование, обратная связь, использование аудио- и видеоматериалов; красочность и наглядность представления учебной информации [2, 3].

ЭОР “English for geographers (physical geography)” предназначен для студентов Института управления, экономики и финансов, направлений подготовки: “География” и “Картография”, 2 курс, очная форма обучения; “Педагогическое образование – География и иностранный (английский) язык”, 3–5 курсы, очная форма обучения. Целью курса является освоение и закрепление лексических единиц по специальности, развитие навыков работы с текстом, устной и

письменной речи по специальности, овладение лингвистической и социокультурной компетенциями.

Описываемый курс состоит из восьми модулей и содержит профессионально-ориентированные аутентичные тексты и видео на английском языке, а именно материал по физической географии России, республики Татарстан и англоговорящих стран, таких, как Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, Соединенных Штатов Америки, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Ирландии.

Каждый из восьми модулей электронного образовательного ресурса имеет следующую структуру: 1. Название модуля. 2. Перечень вопросов, рассматриваемых в модуле. 3. Методические указания обучающемуся по изучению модуля, необходимые для выработки алгоритма работы в рамках модуля и обеспечения эффективной работы студентов. 4. Список интернет ссылок по рассматриваемой теме. 5. Англо-русский глоссарий к тексту. 6. Текст для чтения “Reading”. 7. Задание к тексту №1 “Gap-fill exercise”. 8. Задание к тексту № 2 “Matching exercise”. 9. Задание к тексту № 3 “Mixed-up sentence exercise”. 10. Видеоролик по теме “Watching and listening”. 11. Задание к видеоролику “Watching and listening Quiz”. 12. Чат “Explore geography of the country with friends”, где студенты общаются друг с другом на английском языке на заданные в чате темы. 13. Задание на развитие навыков письменной речи “Writing Task”, которое предполагает подготовку презентации по одной из пяти тем, представленных в программе Power Point. 14. Итоговый тест по модулю “Final test”, включающий 10 вопросов.

В основе ЭОР по иностранному языку лежит коммуникативно-деятельностный подход и принципы сознательности и активности студентов в обучении, научности, интеграции и дифференциации, связи обучения с практикой, систематичности и последовательности, наглядности и интерактивности [5].

Принцип коммуникативной направленности обучения отражается в отборе и организации лингвистического материала, сфер и ситуаций общения.

Использование такой организационной формы общения как чат способствует развитию коммуникативных навыков студентов.

Принцип сознательности и активности студентов в обучении в ходе работы с ЭОР реализуется в полной мере, поскольку внимание акцентируется на самостоятельной работе студентов. Обучаемые имеют возможность выбора темпа и последовательности работы. Чем выше степень самостоятельности, тем сознательнее усваиваются знания.

Принцип научности используется в процессе организации исследовательской деятельности. В рамках каждого модуля предусмотрено задание по проектной работе. Это подготовка доклада и презентации в программе Power Point на одну из пяти представленных тем.

При разработке ЭОР был учтен принцип интеграции и дифференциации при обучении английскому языку. Предлагаемые тексты, видеоматериал, интерактивные задания закрепляют навыки всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) и способствуют развитию творческого потенциала студентов.

Реализация принципа систематичности и последовательности отражена в структуре ЭОР. Текстовый и грамматический материал представлен с учетом преемственности. Каждый модуль содержит информационный, тренировочный и контролирующий блоки.

Принцип связи обучения с практикой был учтен при отборе профессионально-ориентированных текстов и видеоматериала, составлении глоссария, в заданиях, связанных с проектной работой. Студентам географических специальностей будет полезен материал по физической географии России и англоговорящих стран при организации их практической деятельности.

Принципы наглядности и интерактивности в ЭОР реализуются в оформлении текстового материала (наличие карт, таблиц), оперативной реакции компьютера на действия человека (правильные и неправильные ответы в ходе выполнения заданий и тестирования с применением программы Hot Potatoes).

В рамках электронного курса программа Hot Potatoes использовалась при разработке заданий к тексту, видеоролику, итоговому тесту по модулю. С помощью данной программы были созданы следующие виды заданий: 1. JCloze – Задание на заполнение пропусков; 2. JMix – Задание на восстановление последовательности; 3. JMatch – Задание на установление соответствий; 4. JQuiz – Викторина (множественный выбор ответа). Все задания выполняются студентами в режиме самоконтроля (режим тестирования предусмотрен только для вопросов с множественным выбором ответа). Результат работы оценивается в процентах. Студентам предоставляется возможность осуществления нескольких попыток при выполнении заданий.

Таким образом, в структуре ЭОР “English for geographers (physical geography)” усилена роль внетекстовых компонентов (интерактивные задания, видеоматериал, чат, проектная работа), учтены возрастные особенности студентов и дидактические принципы педагогического процесса.

ЭОР является одним из современных средств обучения иностранному языку. При использовании ЭОР у студентов формируется умение осуществлять информационную деятельность и взаимодействие, активизируется творческий потенциал. ЭОР предоставляет широкие возможности для развития всех видов речевой деятельности, повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Григорьев С.Г., Краснова Г.А., Роберт И.В. Технология создания электронных средств обучения. – URL: http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdanija_EHSO.pdf (дата обращения: 05.05.2017).

2. Мазитова Ф.Л., Андреева Е.А., Смирнова М.А. Преимущества электронного учебника «Немецкий язык для экономистов» на занятиях по иностранному языку // Казанский педагогический журнал, 2016. – № 1. – С. 157–160.

3. *Мазитова Ф.Л., Андреева Е.А., Капустина Э.В.* Электронный учебник «Немецкий язык для экономистов» как эффективное средство обучения немецкому языку в вузе // Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2016. – № 12. – С. 154–157.

4. *Хакимзянова А.С.* О современных возможностях электронного обучения английскому языку // Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2013. – № 8. – С. 8–12.

5. *Andreeva E.A., Chumarina G.R., Korneva I.G.* Electronic textbook as an innovative foreign language training tool for higher education // INTED 2017 Proceedings: 11th International Technology, Education and Development Conference. – Valencia, Spain, 2017. – Pp. 1897–1900.

6. *Sagitova R.R.* Training Students to be Autonomous Learners / R.R. Sagitova // The International Journal of Humanities Education, 2014 (June 18), 12 (1), Pp. 27–34.

М.Н. ВИННИКОВА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: marinaissaeva@mail.ru

телефон: +79172309767

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: статья рассматривает понятие межкультурной коммуникации, ее место в структуре гуманитарного знания и в процессе преподавания иностранного языка. Автор также рассматривает взаимосвязь языка, культуры и личности, аспекты межкультурного обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, методология, язык, культура, межкультурная коммуникация

Развитие международных контактов, стабильность и благополучие в мире во многом будут зависеть от способности молодого поколения проявлять терпимость, уважать иную культуру, от воли и желания понимать друг друга, искать и находить пути урегулирования конфликтов.

В связи с включением культуры в процесс коммуникации выделилось целое научное направление – межкультурная коммуникация. В структуре гуманитарного знания данное понятие представляет собой междисциплинарный феномен и может рассматриваться как а) процесс общения представителей различных лингвокультурных общностей б) взаимодействие культур в пространстве и времени. В первом случае культура включает систему ценностных ориентаций, отражающих способы восприятия и мышления, этнические и культурные стандарты, которые свидетельствуют о национальной идентичности. Во втором случае речь идет о различных формах взаимоотношения культур, таких как взаимовлияние, дополнение, диалог [1].

Одной из форм реализации национальной культуры является язык. Посредством языка происходит отражение реального мира и менталитета его носителей. В межкультурной коммуникации проявляется диалектическое триединство языка – культуры – личности. Посредством языка происходит а) перевод ментальности в понятия и термины другой культуры; б) сравнение культурных универсалий и стандартов и в) развитие познавательной способности понимать и усваивать понятия другой культуры, что имеет исключительно важное значение во всех сферах деятельности: экономической, политической, культурной, исследовательской, образовательной.

В системе гуманитарного знания, особенно в преподавании иностранных языков проблема межкультурной коммуникации является одной из самых актуальных. Это связано с тем, что в процессе коммуникации все большее значение приобретает культура, и наличие языковых знаний оказывается недостаточным для адекватной коммуникации, а главное – для понимания представителей иного культурного общества [5].

В отличие от традиционного подхода изучение иностранного языка как средства межкультурного общения направлено на развитие личностно значимых смыслов, представлений, понимания системы ценностей носителей той или иной культуры. Будущим специалистам необходимо дать обязательный, минимальный объем знаний об особенностях партнера по коммуникации как представителя конкретной лингвокультурной общности, познакомить со спецификой коммуникативного поведения и теми ценностями, которые приняты в иноязычной культуре. В связи с этим в методологии преподавания иностранных языков наметились следующие основные содержательные и процессуальные линии обучения [2].

1. В последнее время осуществляется переход к социо- и межкультурной парадигме преподавания. Это связано с тем, что основной целью обучения иностранным языкам в вузе является выход в реальное межкультурное общение. Основу новой парадигмы составляет когнитивно-познавательный подход, целью которого наряду с обучением иностранному языку как средству общения и включение культуры в содержание обучения, является сравнение и оценка собственной и иноязычной культур.

2. Когнитивно-коммуникативная парадигма ставит своей целью формирование культурно-языковой личности студента, обладающей языковой, коммуникативной, прагматической, дискурсивной и межкультурной компетенциями.

3. Изменение парадигмы и целеустановок приводит к модернизации содержания обучения иностранным языкам, появлению новых форм организации занятий.

4. В обучении иностранному языку как средству межкультурного общения, где главное внимание направлено на развитие познавательной способности обучаемого, процесс восприятия другой культуры происходит через различные материалы: текстовые, текстуально-визуальные и визуальные и накопление этнокультурных (знание менталитета носителей языка, макрокультуры) и культурно-прагматических знаний (знание норм коммуникативного поведения, микрокультуры).

5. Иностраный язык является необходимым условием понимания, которое связано а) с установлением намерения говорящего; б) осознанием нетождественности между собственной моделью мира и моделью мира «чужого». В соответствии с этим при изучении иностранного языка как средства межкультурного общения наряду с развитием коммуникативных умений большое значение приобретает восприятие значений и смыслов, их интерпретация и оценка.

В отличие от традиционного подхода, изучение иностранного языка как средства межкультурного общения направлено на развитие лично значимых смыслов, представлений, понимания системы ценностей носителей той или иной культуры. Будущим специалистам необходимо дать обязательный, минимальный объем знаний об особенностях партнера по коммуникации как представителя конкретной лингвокультурной общности, познакомить со спецификой коммуникативного поведения и теми ценностями, которые приняты в иноязычной культуре [3,4].

Межкультурное обучение и изучение иностранных языков бесспорно составляют единое целое: без знаний о культуре страны изучаемого языка невозможно развитие коммуникативной компетенции [6]. Что же такое "межкультурное обучение" и на чем оно базируется? Выделяют следующие содержательные и процессуальные аспекты межкультурного обучения:

1. *Сопоставительная семантика.* Этот метод расширяет общепринятые способы образа действия (например, анализ значения, перевод, перефразирование) и осознание того, что фактический объем значения слов несет информацию об общественной действительности.

2. *Расширение предметной области* страноведения. Это значит, что наряду с традиционными учебными темами страноведения все большее значение приобретают факты повседневной культуры, речевого поведения и образа жизни людей. Соединяясь очень часто непосредственно с жизненным опытом обучающегося, знания повседневной культуры таким образом становятся более доступными.

3. *Перспектива «чужого»*. Новое и «чужое» рассматривается сначала через фильтр интерпретации знакомого, который выступает как средство измерения другого. Совершенно нормальной является реакция на «чужого» с удивлением, отчуждением, иногда со смешанными, часто отрицательными чувствами.

4. *Рефлексивный взгляд на «чужое»*. Работа над пониманием иностранного языка и культуры возможна, если только имеешь знания о собственной культуре, и лучшее понимание своей собственной культуры через умение понимать другие культуры. Межкультурное обучение имеет место тогда, когда личность стремится в общении с представителями другой культуры понять их специфическую систему ориентации восприятия, мышления, ценностей, интегрировать ее в собственно-культурную систему и применить ее в поле чужой культуры на уровне своего мышления и действия.

Таким образом, соединение обучения языку и культуре на занятиях являются необходимым дополнением в расширении традиционных целей обучения иностранному языку как средству межкультурного общения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Воробьев В.В.* Лингвокультурологическая парадигма личности / В.В. Воробьев. – М.: Рос. ун-т дружбы народов, 1996. – 170 с.

2. *Маслова В.А.* Введение в лингвокультурологию / В.А. Маслова. – М.: Наследие, 1997. – 207 с.

3. *Павицкая З.И., Волчкова В.И., Шамсутдинова А.Р., Ишкинина Л.К.* Проблема формирования профессиональной компетенции преподавателя / иностранного языка и пути ее решения // Казанская наука, 2015. – № 6. – С. 243–245.

4. *Тер-Минасов С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасов. – М., 2000. – 624 с.

5. *Хусаинова А.Т., Фахрутдинова А.В.* Межпредметная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка / А.Т. Ху-

саинова А.В Фахрутдинова // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана, 2014. – № 3. – С. 328–332.

6. Merroy W. and company, Inc., New York, 1994.

Р.Н. ГУБАЙДУЛЛИНА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: ramzia.gubaidi@gmail.com

телефон: +7 9047659508

Н.О. ПЕРШИНА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: nastenka_pershina2403@mail.ru

телефон: +7 9033420168

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КФУ

Аннотация. Данная статья рассматривает электронное обучение в Казанском федеральном университете на примере электронного образовательного ресурса “History of Imperial Russia” при изучении английского языка студентами-историками.

Ключевые слова: образование, электронное образование, электронный образовательный ресурс, обучение английскому языку

В современных мировых направлениях образования электронное обучение является одним из важнейших, что объясняет активное изучение проблем развития e-Learning. Ранее дистанционное обучение воспринималось только как возможная форма получения образования. В настоящее время использование информационных технологий в вузах становится обязательным. Благодаря интенсивному развитию информационных технологий меняются и образовательный рынок, и образовательная среда [1].

Как и многие высшие учебные заведения, Казанский федеральный университет (КФУ) широко использует электронные образовательные ресурсы (ЭОР) в учебном процессе. Целью внедрения электронного обучения является повышение эффективности учебного процесса, используя активные методы обучения и индивидуализации образовательных траекторий.

Для дисциплин, преподаваемых в рамках образовательных программ КФУ, электронный образовательный ресурс дает возможность дистанционно ознакомиться с содержанием дисциплины на уровне, достаточном для успешного освоения, обеспечить самостоятельную работу обучающихся, ознакомить с дополнительными источниками по дисциплине и т. д. [3].

Основу системы электронного обучения представляет LMS MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда – система управления обучением с открытым исходным кодом) [3].

Наряду со многими дисциплинами, представлены программы по обучению английскому языку. Наш электронный образовательный ресурс “History of Imperial Russia” (<http://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=1656>) предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Отечественная История» и содержит материалы по специальности, дополняющие основной курс английского языка. Курс полезен для магистров, аспирантов, а также всех, кто интересуется политической ситуацией и проблемами России в период правления династией Романовых. Цель электронного ресурса – познакомить студентов-историков с англоязычными текстами, которые соответствуют уровню знаний, полученными в области истории, расширяют их кругозор и содержат коммуникативно-значимый лингвистический материал. Это также позволяет совместить профессиональную подготовку студентов с обучением их английскому языку. Навыки чтения и перевода текста, владение лексикой в рамках своей специальности являются необходимыми как в учебном процессе, так и профессиональной деятельности [4].

Курс состоит из 6 модулей по следующим темам:

1. Peter the Great.
2. Elizabeth of Russia.
3. Catherine the Great.
4. Alexander I.
5. Alexander II.
6. Nicholas II.

Каждый модуль содержит:

- видеосюжет, просмотр которого поможет познакомиться с темой электронного образовательного ресурса, расширить знания по предлагаемой теме;
- 2 текста, которые предназначены для изучающего, ознакомительного, поискового чтения или реферирования, в зависимости от специфики текста;
- 7 соответствующих упражнений, направленных на работу на понимание текста, развитие лексических навыков, а также упражнения на подготовленную речь (с использованием речевых образцов и информации из текста) и свободное говорение на базе материала урока в классе;
- Wiki, где студенты могут не только добавить свой ответ на заданный вопрос на страницу групповой вики, но и могут оценивать ответы друг друга.
- Форум, где представлены вопросы для обсуждения, на которые необходимо подготовить ответы для представления их на занятии в классе по требованию преподавателя.
- тест в конце модуля, позволяющий проверить, насколько хорошо усвоена тема модуля.
- финальный тест.

Электронное обучение способствует повышению качества образования, поскольку использует мировые образовательные ресурсы, увеличивает долю самостоятельного освоения материала, что обеспечивает выработку таких качеств, как самостоятельность, ответственность, организованность, умение реально оценивать свои силы и принимать взвешенные решения [1, 2, 5].

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Главацкий С.Т., Михалев. А.В.* Технологии электронного обучения: опыт МГУ имени М.В. Ломоносова // Электронные информационные системы. № 3 (10). – 2016. – С. 39–44.
2. *Маклакова Н.В.* Электронные образовательные ресурсы как эффективное средство организации самостоятельной работы студентов по английскому языку / Н.В. Маклакова, И.З. Шахнина // Образование и саморазвитие. – Казань, 2012, № 3. – С. 35–40.
3. Регламент разработки, регистрации, подготовки к использованию в учебном процессе и удаления электронных образовательных ресурсов в системе электронного обучения федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
http://kpfu.ru/portal/docs/F_647446215/Reg..razrabotki.EOR_posl_28.04.2016_iz.El_ektr.pravit..pdf
4. “History of Imperial Russia” электронный образовательный ресурс
<http://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=1656>
5. *Хакимзянова А.С.* О методах эффективного обучения иностранному языку взрослой аудитории учащихся // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2016. – 364 с.

А.Н. ИБРАГИМОВА

*кандидат педагогических наук, преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

email: busybeetime@gmail.com

телефон: +79047651435

Е.Н. ХАРАПУДЬКО

*старший преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный*

университет e-mail: ilenutsa@yandex.ru

телефон: +79033426446

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: КОУЧИНГ

Аннотация. Развивающиеся международные отношения, растущая потребность в межкультурных контактах требует от современного образования адекватных подходов, технологий, методов формирования межкультурной компетенции студентов. Авторы статьи рассматривают один из междисциплинарных методов формирования МК – коучинг. Коучинг для формирования МК рассматривается как общий педагогический метод, его особенности и основные формы.

Ключевые слова: коучинг, коуч, межкультурная компетенция, студент, образование, профессиональное образование, технологии обучения

Необходимость развития межкультурной компетенции студентов была неоднократно исследована и подтверждена учеными разных стран мира [1,4,5,7,19,22]. В настоящее время исследователи активно ищут оптимальные способы и модели формирования МК студентов в высшей школе [23,18,24]. Одним из таких методов является метод коучинга. В современной научной, педагогической и бизнес литературе часто встречаются описание коучинга как метода, технологии и приема развития межкультурной компетенции личности [23]. Если в начале 2000 гг. межкультурный коучинг был востребован в ос-

новном в бизнес-среде среди руководителей, испытывающих необходимость в межкультурной коммуникации, то сегодня коучинг рассматривается как одна из инновационных технологий профессионального обучения, как метод обучения, как техника обучения.

По эффективности переноса результатов обучения в профессиональную среду коучинг является одним из самых эффективных методов обучения (Таблица 1), поэтому необходимо рассмотреть возможность его применения в профессиональном обучении в высшей школе [12].

Таблица 1

Перенос результатов обучения в профессиональную сферу

Компоненты обучения	Приобретенные навыки	Перенос в профессиональную сферу
Теория	10–20 %	5–10 %
Демонстрация	30–35 %	5–10 %
Практика	60–70 %	5–10 %
Обратная связь	70–80 %	10–20 %
Коучинг	80–90 %	80–90 %

Коучинг для формирования МК чаще всего востребован среди: участников международного бизнеса; сотрудников международных корпораций; трудовых мигрантов и иммигрантов; студентов и преподавателей, обучающихся в чужой стране и/или участвующих в программах академической мобильности; других категорий людей, работающих в международной среде, но не обучавшихся этому специально [8,16].

Несмотря на то, что культурные различия в области бизнеса и менеджмента широко исследованы такими учеными Hofstede [10], Trompenaars [17], сфера международного коучинга исследована недостаточно широко [11,15].

Предпосылками для появления "межкультурного" коучинга стали специфические "режимы" работы компаний в разных странах, а также небольшое количество специалистов-коучей, ориентированных на межкультурную бизнес-среду. Это связано не со спецификой коучинга как технологии обучения, а с малым опытом международных операций в конце 20 века. Однако, в связи с глобализацией увеличилось число бизнесменов с международным опытом, появились наработанные межкультурные связи, к которым можно обратиться [3,6,9,13,21].

В межкультурном коучинге наставник готовит обучаемого не только к предсказуемым, ожидаемым обстоятельствам, но и к неоднозначным, незапланированным культурно-специфичным, потенциально конфликтным ситуациям. Коуч обладает специфическими знаниями и опытом относительно содержания того, чему он обучает. Коуч наблюдает, не являясь участником событий, работает над развитием навыков индивидуума и/или команды. Он не предлагает обучаемому решить, что делать: он дает четкие инструкции, как достичь того или иного эффекта. Без этих инструкций обучающийся, возможно, никогда не найдет правильного решения [1].

Коучинг для развития МК включает в себя три элемента: интервьюирование, слушание и оценку результата с последующей разработкой индивидуальной программы обучения. Сначала наставники-коучи задают специфические вопросы и внимательно оценивают высказанное и невысказанное сообщение, а затем решают, какие шаги в отношении развития межкультурной компетенции стоит предпринять. Коучинг выстраивается циклически: за этапом наблюдения следует этап ответной реакции, проработки, сам процесс при этом не останавливается. Как метод обучения коучинг отличается от классического обучения: а) тщательностью отработки навыка, его основательностью и автоматизацией. Практическое овладение остается все таким же важным, а неиспользуемые навыки атрофируются; 2) обратная реакция (feedback) в коучинге оценивает уместность применения определенных стратегий, методов и приемов, относительно поставленных целей.

Специфической сложностью в данном виде коучинга является то, что несмотря на знание психологии человеческих взаимоотношений, лишь часть коучей осознают, что "встреча" двух культур может оказаться "столкновением" двух миров.

Техники коучинга для формирования "межкультурной компетенции" имеют ряд особенностей, которые следует учитывать:

1. Инструменты коучинга, разработанные для одной культуры, должны пересматриваться для другой культуры. Особенно это касается измерительных методик и психотестов.

2. Значительная часть современных коучинговых инструментов была разработана на основе менеджмента, что на сегодняшний день устарело или неприемлемо [14].

3. Специфика когнитивных процессов такова, что самая первая реакция на тот или иной культуросвязанный "объект" может влиять на выстраивание всех остальных процессов, т. е. коуч может упустить некоторые детали, если он работает с представителем другой культуры (прототипирование, категоризация, идеализирование или ухудшение) [14].

4. Сроки и последовательность выполнения задач по овладению МК может быть более длительными, чем ожидают обучаемые.

5. Владение иностранным языком как часть непрерывного процесса вхождения в межкультурную коммуникацию, как неотъемлемый элемент МК выступает в процессе коучинга не только как цель, но и как инструмент. Владение иностранным языком помогает приобрести необходимые специфические черты характера, помогает уловить, распознать и осмыслить некоторые языковые и информационные сигналы.

По форме организации межкультурный коучинг может быть индивидуальным и групповым. *Групповой коучинг* чаще всего проводится в форме семинаров или workshops с определенной тематикой и/или определённой направленности. В отличие от командного коучинга, который нацелен, на решение задач, стоящих перед командой, групповой коучинг направлен на решение инди-

видуальных задач каждого члена группы в отдельности. Коучинг чаще всего подразумевает коллегиальный подход к обучению с целью интегрирования усвоенных умений и стратегий (межкультурной компетенции) [2] в учебный план, предполагает уточнение поставленных целей и установку необходимых временных рамок, принимает во внимание личный стиль коуча [12]. Однако очевидно, что коучинг является трудозатратным подходом в обучении и маловероятно, что он будет в ближайшее время включен в учебные планы высшей школы. В связи с вышеизложенным можно рассматривать использование групповой формы коучинга как часть курса преподавания иностранного языка, так как она чаще пересекается с вопросами межкультурной коммуникации (если в рамках специальности нет узконаправленной дисциплины).

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Bennett Janet M.* The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence / Bennett Janet M. – 2 v. Sage, 2015. – 1024p.

2. *Berardo K., Deardorff D. K.* Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models / Berardo, K., Deardorff, D. K – 2012 г. – Stylus Publishing, LLC. – P. 388.

3. *Bloomberg S.* There is nothing that can replace a personal relationship": practicing intercultural competence in German multinational corporations in Australia / Bloomberg S. – 2015. – Theoretical thesis. – Australia – URL: <http://hdl.handle.net/1959.14/1067188>

4. *Byram M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / Byram, M. – Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

5. *Byrum M., Gribkova B., Starkey, H.* Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction to teachers / Byrum M., Gribkova B., Starkey, H, 2002. – URL: <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>

6. *Claude-Helene Mayer, Christian Martin Boness*. Creating Mental Health Across Cultures: Coaching and Training for Managers/Claude-Helene Mayer, Christian Martin Boness. – 2013. – P. 275.

7. *Deardorff Darla K.*, Assessing Intercultural Competence. New direction for institutional reasearch / Deardorff,Darla K.– no. 149, 2011. DOI: 10.1002/ir.381.

8. *Fakhrutdinova E.V; Fakhrutdinova A.V; Yagudin R.H*. The Needs Of The Russian Federation Labor Market In The Workforce With Different Levels Of Education / Fakhrutdinova, E.V. Fakhrutdinova, A.V. Yagudin, R. H. // Proceedings of 6th World Conference on Educational Sciences: Grand Hotel Excelsior Convention Center. – 2014. – Valletta, MALTA. Proceedings of 6th World Conference on Educational Sciences // Procedia Social and Behavioral Sciences. – Tom: 191. – Cтp.: 2515–2518.

9. *Ferreira B*. *Leadership Coaching Towards Intercultural Competence*. Front Cover. / *Barbara Ferreira*. – 2016. – University of Johannesburg. – Cultural relations – P. 393.

10. *Hofstede G*. *Culture’s Consequences: International Differences in Work-Related Values* / Hofstede G. – Beverly Hills. – CA. – Sage.

11. *Herbolzheime RA.*, *Coaching Expatriates. The Practice and Potential of Expatriate Coaching for European Executives in China* / Herbolzheimer, A. – 2009. – Kassel University press GmbH. – P. 318.

12. *Joyce B., Showers B*. Transfer of training: the contributions of coaching. *Journal of Education* / Joyce B., Showers B. – 1981. – 163(2): 163–172.

13. *Lindsay Custer*. *Using Technology to Promote Intercultural Competence: An Exchange between Japanese and U.S. College Studies in English and American Literature* / Lindsay Custer – 2016. – No. 51. – March.

14. *Moral M*. *Intercultural Coaching*/Moral, M. – URL:http://www.michel-moral.com/INTERCULTURAL_COACHING-English

15. *Newell Yao Soglo, Lydia Sylvia Danku, Francis Dordor, Vivian Akoto*. *Leadership Development Strategies; the Ghanaian Perspective*. *International Journal of Managerial Studies and Research*/ Newell Yao Soglo, Lydia Sylvia Danku, Francis Dordor, Vivian Akoto. – 2015. – Volume-3. – Issue-9.

16. *Plakhova E.A., Rustamova M.A., Kiyashchenko O.A.* Some issues of the organization of elective training in the light of modernization of the Russian educational system / Plakhova E.A., Rustamova M.A., Kiyashchenko O.A. // *Journal of Sustainable Development*. – 2015. – Vol. 8. – No. 5. – P. 136–140.

17. *Trompenaars F.* *Riding the Waves of Culture* / Trompenaars F. – 1993. – Lnd: Economist Book. – P. 349.

18. *Zhu Hua.* *Research methods in intercultural communication: a practical guide* / Zhu Hua. – Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2016.

19. *Винникова М.Н.* Управление системой образования в Германии. Вестник Воронежского государственного университета / Винникова М.Н. // *Проблемы высшего образования*. – 2011. – № 2. – С. 168–172.

20. *Зигерт А.* Трансмиграция высококвалифицированного персонала / Зигерт А. – 2008. – Форсайт. – Т. 8. – № 4. – С. 10–21.

21. *Масалков И.К.* Российско-французский диалог в сфере бизнеса: межкультурные компетенции (2000-е гг.). Вестник Московского университета / И.К. Масалков // *Социология и политология*. – 2015. – Серия 18; (4): 135–149. DOI:10.24290/1029-3736-2015-0-4-135-149.

22. *Сагитова Р.Р.* Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в контексте новой парадигмы образования / Р.Р. Сагитова // *Казанский педагогический журнал*. – 2010. – № 4. – С. 27–34.

23. *Сундукова Т.О., Ванькина Г.В.* Коучинг, менторинг и эдвайзинг: традиции и инновации / Т.О. Сундукова, Г.В. Ванькина // *Современная педагогика*. – 2016. – № 11. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/11/6217> (дата обращения: 26.05.2017)

24. *Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю.* Теоретические и практические вопросы межкультурной коммуникации: современные тенденции / О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова // *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. – 2010. – № 5. – С. 168–179. –

URL: http://psyedu.ru/journal/2010/5/Huhlaev_Chibisova.phtml (дата обращения: 19.01.2015).

Г.К. ИСМАГИЛОВА

*кандидат филологических наук, преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

e-mail: ismagilowagulyusa@yandex.ru

телефон: 89178833175

Д.В. МИЛЕЕВ

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: milden6@gmail.com

телефон: 89175838190

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования компьютерных игр в процессе преподавания иностранных языков. Внедрение игр помогает успешно овладеть языковым материалом во время обучения. Применение игровых методов эффективно влияет на уровень усвоения речевого материала. Именно игра способна существенно облегчить сложный процесс учения, а также позволяет повысить профессиональное мастерство преподавателя. Компьютерные игры дают возможность задействовать одновременно три типа восприятия: кинетический, слуховой и визуальный. Специально подобранная компьютерная игра является потребностью современной педагогики, она делает занятия более интересными и привлекательными для студентов. Таким образом, использование компьютерных игр повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Обучение становится интересным, легким и увлекательным.

Ключевые слова: компьютерная игра, иностранный язык, обучение, педагогика, метод, способ, восприятие, платформа, студент, преподаватель, мастерство

Игровая индустрия полноценно начала свое развитие с конца 60-х – начала 70-х годов, так как игры, созданные до этого времени, можно назвать только

экспериментами. На сегодняшний день компьютерные игры играют важную роль в нашей жизни, а игровая индустрия стала одной из самых популярных и прибыльных. Мы будем говорить о компьютерных играх для персонального компьютера.

Игры не только развлечения, они развивают многозадачность, что стимулирует работу мозга. Также компьютерные игры развивают реакцию, моторику и ловкость у маленьких детей. Благодаря видеоиграм можно изучать технику, иностранные языки, культуру других народов, архитектуру и математику [1, с. 68].

Так серия игр *Assassin's Creed* рассказывает историю многовековой войны между тамплиерами и ассасинами, погружает нас во времена первых крестовых походов, в Италию времен эпохи возрождения, в эпоху колониальной Америки и эпоху Великой французской революции, знакомит нас с архитектурой и культурой того времени. А серия компьютерных игр *Sid Meier's Civilization* ставит перед игроком сложные экономические задачи, такие как создание государства, развитие технологий и экономики, налаживания отношений с другими государствами. Также существуют и узконаправленные игры, для изучения конкретных областей.

В 2011 вышла одна из самых популярных на весь мир игра *Minecraft*, которая была разработана шведским программистом Маркусом Перссоном, это песочница с открытым миром. Хотя ее задумывали как развлекательную видеоигру, но по мере роста её популярности обсуждалась и возможность неигрового применения, в частности, в сферах автоматизированного проектирования и образования: в процессе этой игры дети получают очень полезные навыки программирования, инженерного дела, архитектуры и математики. С того же года действует образовательная организация *MinecraftEdu* – сообщество специалистов в различных областях: учителей и программистов, поставивших себе задачу использовать *Minecraft* в образовательном процессе. В 2015 году копии адаптированной для образовательного процесса версии *Minecraft* были предоставлены всем средним школам Северной Ирландии, и смогли охватить порядка двухсот школ, тридцати библиотек и свыше пятидесяти тысяч учащихся. Иг-

ра является наглядным примером, того как можно использовать компьютерные игры в процессе обучения.

Многие изучают иностранные языки посредством просмотра фильмов и чтения книг. Но это не единственные способы интересно изучать языки. И как же можно изучать иностранный язык, играя в игры?

Любая игра имеет свой жанр, стилистику и время действия, все этого дает возможности изучить разные сферы языка, а именно в игре про средневековые можно узнать названия всех предметов того времени, игра про корабли дает представления о технических названиях и т. д. Во многих играх хорошо прописаны сцены диалогов, что дает детально понять тонкости языковых оборотов. Если сложно играть полностью на иностранном языке, то во многих играх есть возможность сочетать текст и озвучивание. Например, персонажи будут говорить на английском языке, а внизу будут субтитры на русском языке, или же можно полностью играть на одном языке. Ярким примером могут быть такие игры, как *The Witcher 3: Wild Hunt*, *Grand Theft Auto V* и *The Elder Scrolls V: Skyrim*. Эти видеоигры – яркие представители игр с открытым миром, а в открытом мире очень много разных событий, квестов и интересных персонажей. И нельзя забывать про кат-сцены, эти мини-фильмы заставляют поверить, что ты играешь не в игру, а смотришь фантастический фильм. Как правило, в таких играх внутри игрового контента есть книги, документы, письма и т. д., которые дают прекрасную возможность изучать язык не только посредством диалогов [2, с. 22].

Также существуют более простые в плане реализации, но более сложные в плане решения задач видеоигры, это разные головоломки, стратегии и инди-игры. Они направлены на развитие определенных навыков у человека и лучше подходят для изучения точных наук. Использование компьютерных игр у нас в стране – это совершенно новый подход к учебному процессу. Внедрение игр в учебный процесс в любом случае рано или поздно произойдет, потому что молодое поколение очень много времени уделяет видеоиграм, и, чтобы это не шло во вред учебному процессу, нужно совмещать эти два занятия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Исмагилова Г.К., Маркин Ю.А.* Применение информационных технологий в изучении иностранного языка / Г.К. Исмагилова, Ю.А. Маркин // «Современные технологии в мировом научном пространстве» «Сборник статей Международной научно-практической конференции 25 мая 2017 года. – 2017 г. Часть 5, г. Пермь, НИЦ Аэтерна. – С. 68–69.

2. *Иванова А.Г., Исмагилова Г.К.* Новая реальность корпусной лингвистики / Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков: сборник статей I Международной интернет-конференции молодых ученых 5 декабря 2016 года, Казань, 2017. – С. 21–23.

О.П. ЛАЗАРЕВА

кандидат социологических наук, доцент

Тюменский государственный университет

e-mail: opl-tyumen@mail.ru

телефон: +79129268747

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье автор рассматривает вопрос обучения профессиональной коммуникации с использованием совокупности методик изучения специализированных предметов через иностранный язык, в процессе чего изучается и сам язык. Язык в данном случае рассматривается как канал коммуникации и обучения, активизирующий когнитивные способности обучающихся, направленных на развитие навыков профессиональной коммуникации и учебно-познавательных языковых компетенций.

Акцентируется внимание на сложности и неоднозначности предметно-языкового интегрированного обучения, цель которого – освоение предметов и приобретение языковых навыков общения в определенной сфере

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, иностранные языки, предметно-языковое интегрированное обучение, речевое взаимодействие

Сегодня никто не сомневается, что знание иностранного языка – это необходимость, вызванная временем. Любая профессиональная сфера требует от специалиста не только знаний и навыков владения своей профессией, но и готовности участвовать в речевом профессиональном взаимодействии. Владение иностранным языком в профессиональной сфере способствует формированию личности, социальной адаптации к меняющимся условиям многоязычного мира. «Языковое образование играет важную роль, так как оно превращает человека в развитую личность и расширяет его экономическую свободу» [2, с. 10]. В документах о модернизации высшего образования говорится о том, что неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов в вузе должно быть владение иностранным языком. Изучение иностранного языка следует строить на междисциплинарной интегративной основе, связывая по возможности все изучаемые предметы, развивая общекультурные и профессиональные компетенции студентов [4, с. 8]. Интегрированное обучение основано, прежде всего, на так называемом «языковом погружении», которое дает возможность обучающимся применять новые языковые умения и навыки в настоящем вместо того, чтобы учить язык сейчас, а применять позже. «Кроме того, для изучения языка не требуется дополнительных часов в учебном плане, что представляет особый интерес для профессиональных учебных заведений [6].

Практика использования предметно-языкового интегрированного обучения является сложным процессом и реализуется по многим моделям. В российских вузах в основном применяется дополнительное обучение иностранному языку наряду с другими предметами. На занятиях по иностранному языку затрагиваются темы специальных предметов, но акцент делается на развитии мышления и познавательной способности студентов. Нельзя отрицать тот факт, что для того, чтобы осуществлять иноязычную коммуникативную деятельность, будущий специалист должен не только знать иностранный язык, но и

владеть нормами делового общения, иметь представление о социально-культурном контексте той страны, с представителями которой он общается.

В программах по изучению иностранных языков в вузах основное внимание уделяется развитию иноязычной коммуникативной компетенции, которая необходима для решения социально-коммуникативных задач в различных областях: социально-культурной, бытовой, научной, профессиональной, а также для самообразования. Коммуникативная компетенция должна развиваться в единстве всех ее составляющих. Преподаватели иностранных языков должны развивать языковую компетенцию, т. е. умения и навыки в области основных аспектов языка (фонетика, лексика, грамматика); речевую компетенцию (студенты должны уметь адекватно использовать речевые средства для построения своих высказываний, при этом соблюдая нормы языка); социолингвистическую и социально-культурную компетенции, т. е. они должны использовать языковые средства в соответствии с ситуацией, знать культурные особенности страны изучаемого языка, правила речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях.

Владение коммуникативной компетенцией способствует академической мобильности в мировом образовательном пространстве, дает возможность освоить образовательные программы и курсы на иностранных языках при различных формах обучения (очная, смешанная, заочная и дистанционная). Успешное освоение курса иностранного языка, в свою очередь, в дальнейшем даст студентам возможность получить международные сертификаты, подтверждающие их готовность к обучению на международных программах высшего профессионального образования.

Таким образом, иностранный язык является не только инструментом формирования знаний, но и «средством общения, показателем профессиональной и коммуникативной компетенции» [3, с. 953].

Основной задачей преподавателя иностранных языков в вузе является помощь студентам продуктивно общаться на неродном языке в профессиональной сфере. Ведь коммуникация – это процесс ролевого речевого общения, в хо-

де которого решаются различные проблемы и задачи социально-экономического и культурного развития, а также адаптации к глобальным изменениям мира. Для более успешного осуществления процесса иноязычной коммуникации преподаватели иностранных языков должны развивать рефлексивные умения студентов, навыки и умения сохранять в оперативной памяти тематические иноязычные лексические единицы (реплики, фразы, выражения) и механически воспроизводить их в конкретных ролевых ситуациях. Для этого материал на занятиях должен иметь профессиональную и культурную направленность, быть доступным и понятным, носить проблемный характер и преподаваться в определенных ситуациях, имитирующих формы иноязычной речевой коммуникации. При этом следует учитывать, что сам материал, используемый на занятиях, и его изучение не должно быть целью обучения (это просто средство, которое можно использовать для решения коммуникативных задач). Цель обучения иностранному языку заключается в умении «использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения взаимопонимания коммуникантов» [1, с. 5].

В современный вуз, как правило, приходят студенты, владеющие разным уровнем знания иностранного языка. К сожалению, больше половины пришедших абитуриентов плохо владеют языком либо не изучали его вообще. Но при этом большинство студентов хотят знать иностранный язык с целью общения с носителями языка. Поэтому преподавателям иностранных языков следует учитывать данный факт при планировании занятий и составлении заданий, делая акцент, прежде всего, на устно-речевом общении в различных сферах (бытовой, культурной, общественной, профессиональной). Ведь четкое понимание студентами реальной возможности использования иностранного языка как средства общения дает четкое представление результатов обучения, тем самым мотивируя их к достижению успеха в обучении.

Учитывая все эти закономерности, на наш взгляд, необходимо уделять внимание всем аспектам языка (говорение, фонетика, слушание, чтение), но,

прежде всего, говорению и аудированию, что поможет им развить навыки и умения в устно-речевом общении.

Нельзя забывать и о том, какими материалами мы пользуемся на занятиях. Учебники и учебные пособия должны быть адекватными ситуациям иноязычного общения. Еще одна проблема, с которой сталкиваются преподаватели и студенты в процессе обучения, – это объем академических часов, выделяемых на практические занятия. Ситуация, прямо скажем, парадоксальная: требования к уровню владения иностранным языком будущих специалистов никак не соответствуют количеству часов. За одно занятие (2 часа) в неделю очень сложно чему-нибудь научить студентов, ведь владение языком предполагает его постоянную практику. Но здесь хорошим подспорьем выступает СРС (самостоятельная работа студентов). Данный компонент с большим успехом может использоваться для повышения уровня владения языком «для дальнейшего самообразования и решения социально-коммуникативных задач, как в повседневном, так и профессиональном общении» [4, с. 8]. Но, к сожалению, не всегда этот компонент используется эффективно самими преподавателями. Необходимо так построить СРС, чтобы данный вид работы способствовал достижению конечной цели обучения иностранному языку.

Учитывая тот факт, что главным критерием качества подготовки выпускников вузов является их профессиональная компетентность [5, с. 133], можно сделать вывод о том, что обсуждаемая в данной статье методика предметно-языкового интегрированного обучения очень интересна и актуальна как для студентов, так и для преподавателей. Это новый подход к обучению, позволяющий изучать специализированные предметы через среду неродного языка. В результате такого обучения активизируются когнитивные способности обучающихся, которые, в свою очередь, способствуют развитию навыков межличностной профессиональной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Вайсбурд М.Л.* Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001.
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: уч. пособие для студентов-лингвистов Университетов и факультетов ин. яз. Высших пед. уч. зав. / Гальскова Н.Д., Гез Н.И. – 4-ое изд.– М.: Академия, 2007. – 336 с.
3. *Евтушенко С.Я., Арсентьева Е.В.* Иностранный язык как средство расширения профессиональной сферы общения студентов КНР // Молодой ученый. – 2015. – С. 953–956.
4. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: Примерная программа / под общ ред. С.Г. Тер-Минасовой. – Москва, 2009. – 24 с. – URL: <http://fgosvo.ru/ppd/11/11> (дата обращения: 21.05.2017).
5. *Исаева О.Н.* Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов – не филологов иностранному языку / О.Н. Исаева // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1 (51). – С 127–135. – URL: <http://vestnik-samgu.samgu.ru/gum/2007web1/yaz/200710403.pdf> (дата обращения: 29.05.2017).
6. Commission of the European Communities Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006. – URL: http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm (дата обращения: 29.05.2017).

Х.Ф. МАКАЕВ

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: makaev-63@mail.ru, 8 905 314 25 38

Ф.С. ХАКИМЗЯНОВ

доктор филологических наук, профессор

Афйонский университет Коджатепе (Турция)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос лингводидактики как самостоятельной науки, представляющей основу иноязычной подготовки посредством развивающего, проблемного, контекстного и ситуационного методов обучения. Отмечается её интегрируемость с другими науками, занимающимися теоретической стороной языковой подготовки. Утверждается, что основным направлением лингводидактики выступает подготовка обучающегося, способного к самостоятельной деятельности по приобретению знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: обучение, изучение, язык, образование, студент, преподаватель, лингводидактика, методика, знание

Одной из самых труднореализуемых лингводидактических задач является иноязычная подготовка, представляющая собой многосложный процесс. Этот процесс подвергается влиянию социального заказа, определённых технологий и приёмов, доминирующих целей и методов обучения и т. д. Функционирование и эффективная реализация этого процесса обуславливает интегрирование различных областей методической науки.

Иноязычная подготовка предполагает не только изучение языка, но и формирование языковых личностных качеств обучающегося, достижение которого не под силу только отдельно взятой области науки. Из вышесказанного следует, что иноязычную подготовку лучше всего осуществлять в тесном взаимодей-

ствии с методологией, лингводидактикой и технологией как основными научными сферами методики преподавания языка.

Методическая наука сегодня проявляет особый интерес к «лингводидактике», введённой в научный оборот академиком Шанским Н.М. [5]. Сегодня не существует единого толкования содержания термина: одни считают «лингводидактику» термином, заменяющим «методику»; другие рассматривают эти термины как синонимичные понятия; третьи разграничивают их, признавая их право на самостоятельное существование.

Большинство специалистов поддерживают мнение о самостоятельности лингводидактики как науки, занимающейся общей теорией обучения языку. Если рассматривать термин «лингводидактика» с точки зрения его составляющих, то «лингвистика» рассматривается как наука о языке, его назначении, структуре, изменениях и функционировании. «Дидактика» же занимается вопросами определения того, кого и для чего обучать, чему учить, как это осуществить и что можно ожидать от этого процесса. В круг вопросов, которыми занимается дидактика, также входят преподавание, образование, обучение, учение, знания, умения и навыки. Если дидактика первоначально интересовалась проблемами содержания и методов обучения, то в настоящее время круг её интересов расширился, как уже отмечено выше, вопросами когда, кого, где и для чего учить.

Исходя из названных составляющих лингводидактики, можно утверждать, что эта наука решает проблемы и лингвистики, и дидактики, и методики, представляя интеграцию трёх наук, решающих проблемы теоретической стороны обучения языку. Г.И. Богин считает, что «лингводидактика выступает одновременно как общая теория и овладения, и владения языком в условиях обучения» [1, с. 3].

Требования сегодняшнего дня к лингводидактике обуславливают практическое использование языка субъектом посредством создания собственных сообщений, восприятия и соответствующего понимания чужой информации. Способность обучаемого воспринимать и создавать сообщения представляет

собой главную характеристику его «языковой личности», введенной в научную терминологию ученым Г.И. Богиным в начале 80-х годов двадцатого века. Ученый определяет изучающего язык человека как «субъект речевой деятельности как носитель готовности создавать и принимать произведения речи (тексты)» [2].

Исходя из задач, рассматриваемых лингводидактикой, можно утверждать, что изучающий язык студент выступает как субъект, производящий речь в процессе коммуникации благодаря определенному уровню основных филологических знаний, посредством которых он способен передавать и воспринимать сообщения различной степени трудности для восприятия и содержания информации. При этом формирование языковой личности студента предполагает развитие его творческих способностей на основе концепций развивающего и проблемного обучения с учетом личностно-ориентированного и деятельностного подходов к иноязычной подготовке.

Анализ научной и методической литературы, требования современности, собственные наблюдения показывают, что достижения современной дидактики развивающего и проблемного обучения призваны перевести обучаемого из пассивного участника процесса обучения в активного субъекта практической речевой деятельности. По А.А. Леонтьеву, «Процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом» [3, с. 4]. Это означает, что обучаемый находится в таких условиях, где он, помимо усвоения обучающего материала, предлагаемого ему в готовом виде, сам изучает этот материал самостоятельно, ищет способы решения поставленных задач.

Развивающее и проблемное обучение направлено на стимулирование мыслительных процессов, не загружая механизмы памяти. Приобретённые посредством этого мыслительные способности позволяют обучаемому работать самостоятельно над приобретением навыков, призваны превращать его в более свободную и независимую личность, способную активно изучать иностранный язык. Это требует создания необходимых условий для саморазвития обучаемо-

го как саморазвивающейся системы, при которых он мог бы учиться самостоятельно.

Связь иноязычного обучения с самостоятельным изучением языка обуславливает использование компетентностного подхода, получившего признание в образовании вслед за личностным и деятельностным подходами. Этот подход предполагает практическую реализацию результатов обучения непосредственно в реальной жизни.

Итак, многоаспектность проблем обучения иностранным языкам направляет интерес и психологов, и лингвистов, и психолингвистов, и методистов на иноязычную подготовку обучаемого, обладающего способностью осуществлять речевое общение, используя средства языка для осуществления процесса общения. Как одна из главных задач лингводидактики, иноязычная подготовка обуславливает выработку технологии языкового обучения, направленной на изучение вопросов отбора и организации содержания обучения, разработки средств обучения, всесторонний анализ, управление и моделирование процесса овладения языком, объяснение механизмов и внутренних структурно-образующих этого процесса.

Стратегическое направление иноязычной подготовки студента определяется социальной средой, стимулирующей его развитие и формирующей его готовность к саморазвитию, познанию и развитию своих способностей. Сегодня требования социальной среды обуславливают необходимость формирования лингвистических способностей обучаемого для той или иной профессиональной сферы. Лингвистическая подготовка, по нашему мнению, является гораздо более широким понятием, связанным с приобретением разных компетенций, коммуникативной в том числе, формирование которых очень актуально в технологии иноязычной профессионально-направленной подготовки.

Гарантией успешности иноязычной подготовки студента для определённой профессиональной сферы выступает учёт интересов и потребностей обучаемого в учебном процессе, представляющем для него ценность в плане его личностного, а также профессионального роста. Здесь важно применение аксиоло-

гического подхода при иноязычной подготовке с учетом достижений психологической науки.

Переход обучаемого от учебной деятельности в профессиональную деятельность специалиста возможен благодаря контекстному обучению. При этом осуществляется динамическое движение деятельности обучаемого от собственно учебной деятельности через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности [4].

Выработке необходимых качеств обучаемого для будущей профессии способствует также и такой метод обучения, как ситуационный анализ. Он предполагает применение полученных теоретических знаний в практике и быстрое и оперативное принятие верных профессиональных решений. Это требует умения ориентироваться в сложившейся ситуации, учёта имеющихся факторов и достоверной информации. В задачи ситуационного анализа входит комплексное исследование конкретной ситуации, выявление и систематизация фактов, определяющих выбор необходимых решений, прогностическую оценку аргументированности и эффективности этих решений.

Таким образом, анализ лингводидактических проблем иноязычной подготовки обучаемых позволяет заключить, что процесс обучения предполагает использование как лингвистических, так и дидактических методов иноязычной подготовки, при которой обучаемый определяется не только как носитель лингвистических знаний, умений и навыков, но и как субъект самостоятельный, саморазвивающийся, самообразовывающийся и саморегулирующийся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Богин Г.И.* Современная лингводидактика / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1980. – 61 с.
2. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис... докт. филол. наук. – Ленинград, 1984.

3. *Леонтьев А.А.* Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6.

4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

5. *Шанский Н.М.* В мире слов: Книга для учителя. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.

Р.Р. НУРМИЕВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: rasilya_nurmieva@mail.ru

телефон: +79372887237

О.А. КИЯЩЕНКО

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ

Аннотация: Пословицы и поговорки являются зеркальным отражением характера, нравов и обычаев, передают нормы поведения, устоявшиеся в данной культуре, а также показывают отношение народа к миру. Данная статья посвящена рассмотрению национально-культурных особенностей английских пословиц и поговорок с компонентом-фитонимом, являющихся отражением национального менталитета англичан.

Ключевые слова: лингвистика, лингвокультурология, язык, национально-культурные особенности, пословицы, поговорки, фитонимы, менталитет

Национальная ментальность является важнейшим аспектом языкового мышления, она отражена в лексико-семантической и грамматической системе

языка, поэтому изучение и адекватность передачи национально-культурных особенностей в лингвокультурологии занимает особое место для оптимизации межкультурной коммуникации. Реальный мир формирует когнитивную структуру в человеческом сознании, что выражается в определенных формулах языка. В каждом языке отражается мировоззрение того народа, который на нем говорит [3, с. 12]. Лингвокультурологические исследования непосредственно связаны с изучением языка в неразрывной связи с культурой, рассматривается их единая целостность [8, с. 15]. Такие исследования наиболее актуальны в связи с тенденцией к глобализации, а значит, и обмену культурными традициями [7].

Пословицы рассматривают как один из основных «кодов» культуры, как «язык веками сформировавшейся обыденной культуры», передающейся из поколения в поколение и отражающей все категории и установки жизненной философии народа – носителя языка [2, с. 219].

То, что пословицы и поговорки хранят в себе знания о мире и о человеке в этом мире, позволяет ученым говорить о пословичном представлении о мире. Так, Е.В. Иванова в книге «Мир в английских и русских пословицах» пишет о существовании пословичной картины мира как об «отдельном фрагменте, части языковой картины мира» [2, с. 3], а также о существовании пословичного менталитета (менталитета, проявляющегося в пословичной картине мира). Пословичный менталитет – это не менталитет пословицы, а отраженный в пословичном фонде менталитет народа, точнее, определенных социальных групп народа [1, с. 49].

Английский язык очень богат идиоматическими выражениями, пословицами и поговорками, которые постоянно встречаются в литературе, в газетах, в фильмах, в передачах радио и телевидения, а так же в каждом дневном общении англичан, американцев, канадцев, австралийцев. Английская идиоматика, очень разнообразная, достаточно сложна для изучающих английский язык. Из известных науке языков нет таких, в которых бы совсем не было идиом, фразеологических оборотов, пословиц и поговорок. Но английский язык обошел всех.

Пословицы и поговорки, являясь неотъемлемой частью фольклора, отражают жизнь нации, это образ мыслей и характер народа. Пословицы и поговорки многообразны. В какое бы время мы ни жили, пословицы, и поговорки всегда останутся актуальными, в пословицах и поговорках отражен богатый исторический опыт народа.

Характерный английский практицизм, ясность, избегающая всякой неопределённости, выражена в пословицах: *He that would eat the fruit must climb the tree.* – *Кто хочет съесть плод, должен влезть на дерево* [9].

Пословица *A bad bush is better than an open field.* – *Лучше один плохой куст, чем совсем открытое поле* – говорит о консерватизме англичан. Поклонники глубокой старины, древних традиций и привычного уклада жизни, они не спешат отказаться от монархии и сопутствующих ей институтов и обычаев.

Невозмутимость, самообладание, сдержанность и обходительность отнюдь не были чертами английского характера для «веселой старой Англии», где верхи и низы общества скорее отличались буйным нравом. Принципы «джентельменского поведения» были возведены в культ лишь при королеве Виктории. Но англичанину и теперь приходится вести постоянную борьбу с самим собой, со страстями своего темперамента, рвущегося наружу. (Стоит вспомнить поведение английских футбольных фанатов) [6, с. 255]. Такой жесткий самоконтроль забирает много душевных сил. Данная ценность находит своё отражение в следующих пословицах: *He knows how many beans make five.* – *Он знает, сколько бобов в пяти штуках.* *Shake the tree when the fruit is ripe.* – *Тряси дерево, когда плоды созрели.* *An oak is not felled at one stroke.* – *С одного удара дуба не свалишь* [9].

Современные англичане считают самообладание главным достоинством человеческого характера. Чем лучше человек владеет собой, тем он достойнее. В радости и в горе, при успехе и неудаче человек должен оставаться невозмутимым хотя бы внешне, а еще лучше и внутренне. *Parsley seed goes nine times to the devil* [4, с. 123].

Никто не умеет так строго распределять деньги и все время, как англичанин: *With time and patience the leaf of the mulberry becomes satin.* – Со временем и при терпении и тутовый лист станет атласом [9]. Каково бы ни было общественное положение англичанина, будь то ученый, адвокат, политический деятель или священнослужитель, прежде всего он коммерсант: *Little strokes fell great oaks.* – Слабые удары валят большие дубы. *He that would eat the fruit must climb the tree.* – Кто хочет съесть плод, должен влезть на дерево [9].

Но при этом необузданной алчности и страсти к наживе англичанин вовсе не скуп: любит жить с большим комфортом и на широкую ногу. *If you lie upon roses when young, you'll lie upon thorns when old.* – Гулять смолоду – помирать под старость с голоду. *Everything's coming up roses.* – У Христа за пазухой. *Lie on roses when young, lie on thorns when old* – Жизнь в розовом цвете.

Англичанин чрезвычайно много работает, но всегда находит время отдохнуть. В часы труда он работает, не разгибая спины, напрягая все умственные и физические силы, в свободное время он охотно предается удовольствиям: *Little strokes fell great oaks.* – Слабые удары в большие дубы. *Ср. Капля по капле и камень точит. Терпенье и труд все перетрут. He that would eat the fruit must climb the tree.* – Кто хочет съесть плод, должен влезть на дерево. *Ср. Любишь кататься, люби и саночки возить. Stop and smell roses.* – *Ср. Остановись и понюхай розы* [4, с. 123].

Идеалом англичан служит независимость, образованность, достоинство и честность, бескорыстие, такт, изысканная вежливость, способность пожертвовать временем и деньгами для хорошего дела, настойчивость в достижении поставленной цели: *Truths and roses have thorns about them.* – Правда и розы имеют вокруг себя шипы. *Правда глаза колет. Grasp the nettle and it won't sting you.* – Схвати крапиву резко – не обожжешься [5, с. 303].

Таким образом, следует отметить, что выявить ценности англичан по пословицам можно, но этого недостаточно, нужно также изучать их обряды, религию, страну.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Гуревич А.Я.* Ментальность. Опыт словаря нового мышления. – М., 1989. – 258 с.
2. *Иванова Е.В.* Мир в английских и русских пословицах СПбГУ: 2006. – 280 с.
3. *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: ЧеРо, 2003. — 349 с.
4. *Кусковская С.Ф.* Сборник английских пословиц и поговорок. Минск: 1987. – 253 с.
5. *Модестов В.С.* Английские пословицы и поговорки и их русские соответствия. – М.: Русский язык, 2004. – 469 с.
6. *Нурхамитов М.Р.* Отражение национального характера англичан в пословицах // NovaInfo.RU (Электронный журнал.) – 2016 г. – С. 254–260. – № 43, том 2.
7. *Хусаинова А.Т., Фахрутдинова А.В.* Межпредметная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка / А.Т. Хусаинова А.В Фахрутдинова // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана, 2014. – № 3. – С. 328–332.
8. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурология: традиции и инновации: монография. – ФЛИНТА, 2012. – 301 с.
9. All English proverbs and sayings. – URL: <http://mirznanii.com/a/48231/all-english-proverbs-and-sayings> (дата обращения: 05.05.2017).

Р.Р. НУРМИЕВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

О.А. КИЯЩЕНКО

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: rasilya_nurmieva@mail.ru

телефон: +79372887237

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Аннотация: статья посвящена анализу стилистических особенностей перевода общественно-политической лексики с английского языка в сопоставлении с татарским. Данный анализ выполнен на основе газетных текстов различных британских и американских изданий и их переводов. В статье рассматриваются различные научные подходы к проблеме оценки качества перевода.

Ключевые слова: лингвистика, переводоведение, язык, стилистика, общественно-политическая лексика, английский, татарский

Изучение общественно-политической лексики в лингвистическом плане дает возможность охарактеризовать развитие современного общества. Общественно-политическая лексика – это тот пласт, который позволяет нам проследить изменения в жизни общества, так как она сильно подвержена влиянию экстралингвистических реалий. Поэтому ей свойственна «динамичность», постоянное пополнение неологизмами, исторический контекст, который неизменно сопутствует ей и без рассмотрения которого невозможно полно и глубоко изучить такую лексику.

Общественно-политическая лексика также отличается многообразием стилистических приемов, социально-идеологической дифференциацией терми-

нологии, присутствием разного рода устойчивых выражений, что говорит о такой важной характеристике, как стандартизация.

Интерес к проблемам теории и практики перевода с английского языка на татарский был обусловлен серьезными изменениями в общественно-политической жизни республики, происходившими в начале 1990-х годов. Они явились своеобразным толчком для нового взгляда на проблему функционирования национального языка. Процесс демократизации общества, усиление интеграции, бурное развитие науки и техники, снятие «железного занавеса» между западом и востоком, начало интенсивного общения между странами и народами, расширение международных отношений в различных областях жизни общества (торговля, туризм, образование и культура и т. д.) стали причиной активизации татарского языка в общественно-политической жизни, что дало толчок для его бурного развития на разных уровнях. Возникла потребность в сопоставительном изучении татарского языка не только с русским, но и с другими основными интернациональными языками мира. Что же касается проблем перевода с английского на татарский язык, то здесь ощущается явный дефицит научных трудов и разработок, не говоря уже о специалистах, способных осуществлять письменный и устный перевод данных языков [3, с. 132].

Стилистически правильный подход к переводу любого текста выдвигает на первый план проблему выбора слова для наиболее точного выражения мысли.

Общественно-политическая лексика свойственна публицистическому стилю, а это значит, что для него как в английском, так и в татарском языках характерно: стремление к воздействию на слушателя или читателя – воздействующая функция; информативность; экспрессивность, обусловленная воздействующей функцией; наличие стандарта в выражении.

При переводе газетных текстов, как известно, встречается целый ряд трудностей стилистического характера, связанные с сохранением правильности, благозвучия и естественности языка. Шероховатости в речи, неестественное звучание могут быть результатом излишних повторений или неуместных употреблений некоторых слов и аффиксов, или наоборот отсутствием необхо-

димых для полноты интонации слов. Нередко переводчики сталкиваются с трудностями экстралингвистического характера, без учета которых адекватный перевод материалов исследуемого жанра невозможен.

Язык газетных текстов общественно-политической тематики содержит в себе некоторые противоречия. С одной стороны, для него характерна стандартизация языковых средств, а с другой стороны – экспрессивность. Если назначение стандартных лексических средств сводится к облегчению восприятия информации читателем и достижению определенного коммуникативного воздействия на него, то назначение экспрессивности в том, чтобы специально привлечь к тому или иному факту внимание читателя. Кроме того, стандартные средства применяются для придания тексту известного единообразия, и нацелены на то, чтобы способствовать ясности сообщения [3, с. 133].

Язык американской политики весьма экспрессивен и стилистически ярок сам по себе. Существует отдельная категория политических фразеологизмов, которые отражают существующие реалии. Например, по свидетельству У. Сэфайера, на письменном столе президента США г. Трумена в виде лозунга стояла табличка с фразой *buck stops here*, смысл которой состоит в том, что это место, где принимаются все важнейшие решения государства. Этот лозунг позднее был подхвачен президентом Дж. Картером, имевшим такую же табличку на своем письменном столе. Фраза *can't fight City Hall*, очень популярная в Соединенных Штатах, означает *магънәсез эш – бесполезная работа, бессмысленная пустая затея*. Американцы используют ее в тех случаях, когда силы, брошенные на борьбу с чем-либо, оказываются бесполезными или стихия превосходит человеческие возможности. Выражение *checkered career* обозначает *чыныктыргыч (сынаулы) – разносторонняя (пестрая) карьера*; т. е. карьера, преподнесшая человеку множество разных испытаний. Очень часто в средствах массовой информации Соединенных штатов это словосочетание употребляется в разговоре о карьере политических деятелей.

В современной печати США наблюдается стремление к экспрессии, к разного рода преднамеренным усилениям стиля [5, с. 142].

В американской прессе есть такие красочные и образные выражения, как *hot-potato issue* (көн кадагына сугылган мәсьәләләр – самый актуальный вопрос, злободневная проблема), *flaming optimism* (пафоска корылган оптимизм – пафосный оптимизм), *wild-cat strike* (рөхсәтсез баш күтәрү – стихийная, несанкционированная забастовка), *backroom deals* (астыртын эш йөртү – подковерные дела), *kite-flying* (алдан кайгыртучанлык итү – предварительно выяснить что-либо), *hard-core voters* (бер партиягә генә тугрылыклы сайлаучылар – избиратели, преданные одной партии), *floater* (очкалак, берничә тапкыр законсыз рәвештә тавыш бирүче – букв. летун, избиратель, который голосует незаконно не один раз), *capsule review* (вместо *brief review*, т. е. кыскача яңалыклар чыгарылышы – краткий выпуск новостей), *credibility gap* (ышанычлык житмәү – недостаток доверия). При переводе выражения *blood bath* следует использовать генерализацию как прием перевода и тогда оно будет интерпретировано как *кан кою – кровопролитие* [2, с. 107].

Словосочетание *New Deal* на первый взгляд переводится как «яңа килешү – новая сделка», но это не так. Оно означает «яңа курс – новый курс», если бы употреблялся термин *new course*, то оно было бы безликим, лишенным образности (в сравнении с *New Deal*) и не обладало бы историческим подтекстом. Такие выражения часто могут сыграть злую шутку над переводчиком, так как их трудно перевести правильно, не зная их образного компонента. Как, например *moonlighting* на языке газет означает «чумара – левые заработки», хотя буквально оно переводится как «ай яктысы – лунный свет». Есть также устойчивое выражение *under-the-counter earnings*, но оно употребляется в СМИ не так часто как *moonlighting*, что, на наш взгляд, свидетельствует о том, что язык газет, подобно карикатуре, постоянно стремится быть интересным массовому читателю и, следовательно, обогащается образными экспрессивными выражениями [1, с. 16].

Основные приемы, используемые в языке англо-американской прессы:

1. Метафоры. Сцена общественно-политических действий сравнивается журналистами с военными процессами, поэтому в их языке можно встретить

много метафор военного происхождения. Например, высокопоставленных политических деятелей часто называют *big guns*, *great guns* или *big shots*, а также (реже) *big wigs*, *big noise*, *big wheels*, *biggies*, *big timers*. Когда политику задают много вопросов, значит «сорауларга күмү» – *to bombard smb. with questions*. Журналисты любят описывать действия дипломатов как *diversionary tactics* (игътибарны читкэ юнэлтүче маневрлар – отвлекающие маневры); кроме того, в этом же значении часто фигурирует выражение, также взятое из военного языка, – *evasive action* (болганчык саясэт). Домашние или внутренние дела сравниваются с «йорт фронты» (*home front*). Это метафорическое выражение также заимствовано из военного языка.

2. Метонимия. Например: *Buckingham Palace is not expected to issue a statement on the matter* – Букингем сарае бу масъала буенча мөрәжәгать итмәвен белдерде. На самом деле здесь имеется в виду король или королева Великобритании.

3. Эпитеты. Эпитет может перерасти в клише (речевой штамп), если постоянно употребляется с тем или иным словом. Например: эпитет *America the Beautiful* – Гүзәл Америка из рекламного изречения переросло в клише. *Bleeding Kansas* – тарихи һәм саяси тамга (историко-политический штамп, означавший борьбу в штате Канзас против рабства).

4. Парафраза. Оно часто встречается на страницах средств массовой информации. Например: *your humble servant* – ихтирам белән.

5. Изменение идиоматического выражения или нарушение фразеологического сочетания. В общественно-политических текстах обнаруживается множество фразеологизмов, частично потерявших свой оригинальный вид. Журналисты, в целях индивидуализации своего стиля, используют излюбленные устойчивые выражения, меняя их в зависимости от контекста и придавая им большую самобытность. Например, выражение *curiosity killed the cat* (любопытство убило кошку) в публицистических статьях может превратиться в *curiosity killed the career of the politician* – карьерасы башына җитте, т. е. не нужно было ему задавать лишние вопросы, так как ответы привели к краху его карьеры.

6. Синонимические пары. При переводе таких синонимических пар часто только один элемент пары подвергается переводу. Например: *men of conscience and good will* – *ихтыярлы кешелэр*.

7. Сравнения. Это один из самых популярных стилистических приемов в общественно-политических текстах. Например: *as varied as New York* – *Нью-Йорк кебек төрлө*. О хорошо продаваемом товаре любят говорить: *it sells like hot cakes* – *алтын жирдә ятмас* (букв, «бу товар кайнар пәрәмәч кебек сатыла»). Это сравнение можно обнаружить и в сугубо политических текстах. Так, продвигать и рекламировать кандидатов в США – это не что иное как «*сатарга – продавать*» их (*to sell a candidate*).

8. Гиперболы. Вполне объяснимый и оправдывающий себя стилистический прием, назначение которого – преувеличить масштаб события, драматизировать происходящее, привлечь к нему больше внимания, придать сенсационный окрас новостям, (*scared to death* – коты алынган, *bleeding heart* – йөрәккә кан саву (ирон. о политике-либерале), *he tears off his hair* – чәч йолку/терсәк якын, эмма тешләп булмый).

9. Особо популярные в текущий момент слова и фразы. Их называют также *fad words* («модные словечки»). Приведем некоторые примеры: *to articulate a problem* – мәсьәләгә акцент ясау (вместо *to formulate a problem*); *soft climate* – халыкара мәнәсәбәтләр яңару; *dialogue with the East* – Көнчыгыш илләре белән бәйләнеш (вместо *talks with the East*); *politicized issue* – особо акцентированная в политике проблема; *posture* – мәнәсәбәт (вместо *attitude*); *rip-off* – ялган, хәйлә (вместо *deceit*); *thrust* – акцент (вместо *emphasis*).

В одной из речей, прозвучавших в Совете Безопасности, было сказано: *We maintain that all this was done to hijack the deliberations of this session* – *Без боларның барсы да сессияда килеп чыккан бәхәсне туктату йәзеннән эшләнде барабыз*. В данном случае слово *hijack* является примером того, как «стилистически модное слово» перевесило при выборе между ним и словом *disrupt*, отвечающим семантической необходимости [4, с. 14].

Подводя итоги, следует сказать, что функциональный стиль играет важную роль при принятии решений, связанных с ходом и результатом переводческого процесса. Огромное влияние при этом имеют не только языковые особенности, которые употребляются в соответствующем стиле языка, но и специфика их соотношений между собой и степень их совпадений в обоих языках. И это, пожалуй, главный стилистический вопрос, стоящий перед переводчиком. В том случае если какие-то стилистические приемы обнаруживаются только в одном из языков, то при переводе происходит своеобразная стилистическая адаптация. Оригинальные средства изложения в исходном тексте заменяются языковыми средствами, соответствующими требованиям данного стиля в языке перевода. Такие явления очень часто наблюдаются при переводе заголовков с английского на татарский язык.

Формы стилистической адаптации текстов, которые относятся к определенному функциональному стилю, изучены и описаны в специальных учебниках по теории и практике перевода. Такие формы адаптации могут понадобиться и в отношении стилистических особенностей, одновременно присутствующих в обоих языках. Один и тот же стилистический признак может в различной степени обнаруживаться в каждом из языков, и ее присутствию в оригинале еще не означает, что она может быть просто воспроизведена в тексте перевода. Это может привести к однобокости и неестественности перевода. Язык может служить средством общения, сообщения информации, эмоций и чувств только тогда, когда используются все его богатые возможности, тончайшие стилистические особенности.

Следует сказать, что исследование стилистических особенностей перевода общественно-политической лексики с английского на татарский язык представляет особую теоретическую и практическую ценность ввиду отсутствия научных разработок в области теории перевода с английского на татарский и наоборот, а также постепенно нарастающей роли татарского языка в общественно-политической жизни Республики Татарстан и за ее пределами. К сожалению, на сегодняшний день в практике перевода общественно-политических

текстов с английского на татарский случаи неправильной передачи слов, иногда вызывающие искажение смысла оригинала и нарушение норм языка перевода, довольно распространены.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Алеева Г.У.* Общественно-политическая лексика татарского языка: автореф. дис. ... канд. техн. наук / Г.У. Алеева. – К., 2009. – 29 с.

2. *Коготкова С.С.* Стилистические характеристики специальных текстов в контексте информативного перевода / С.С. Коготкова. Материалы VII межвузовского научно-практического дистанционного семинара – Москва: Российский университет дружбы народов, 2012. – С. 102–109.

3. *Нурмиева Р.Р.* Синтаксические особенности перевода общественно-политических текстов с английского на татарский язык / Р.Р. Нурмиева, Р.Р. Куликовская, Р.А. Каримова // Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по материалам LV Международной научно-практической конференция «Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии». – М., Изд. «Интернаука», 2016. – С. 132–137.

4. *Осетрова Е.Е.* Английский язык: учебное пособие по общественно-политическому переводу: Функциональный и оперативный уровни. / Е.Е. Осетрова. – М., 2005. – 27 с.

5. *Хасанова Н.Ф.* Синтаксические средства выражения экспрессивности (на материале англоязычной прессы) / Н.Ф. Хасанова, И.В. Гильмутдинова, Р.Р. Закирова // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 7(61): в 3-х ч. Ч. 1. С. 141–144.

Е.А. ПЛАХОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: ekaterine.plkh@gmail.com

телефон: + 890-46-66-86- 85

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В СВЕТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность исследования определяется важностью модернизации российского образования в высшей школе, которое обеспечивает специализированное образование и обозначается как средство дифференциации и индивидуализации обучения. Цель статьи – изучить изменения в структуре, содержании и организации учебного процесса. Факультативные курсы играют важную роль в системе специального образования. В отличие от факультативных курсов, которые в настоящее время существуют в школе, элективные курсы являются обязательными. Основными подходами, используемыми в этом исследовании, являются анализ и систематизация. Согласно концепции специального образования на старшем этапе общего образования, утвержденной Министерством образования России, дифференциация учебного контента в вузе и школе основана на различных комбинациях трех типов курсов: базовый, основной, выборный (элективный). Каждый из этих типов курсов способствует достижению целей специального образования. Основные результаты исследования позволяют более полно учитывать интересы, способности и способности студентов, создавая условия для их обучения в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении непрерывного образования.

Материалы исследования могут использоваться учебным административным персоналом при определении графика учебного курса.

Ключевые слова: образование, студент, интенсификация учебного процесса, выборный курс, коммуникативная компетенция

Современные реалии российского образования требуют поиска путей повышения интереса к изучению иностранного языка и путей интенсификации учебного процесса. Факультативные курсы – один из важнейших механизмов личностного обучения и, как следствие, помощь в обмене профилями обучения (концепция профильного обучения на старших ступенях общего образования). В конце концов, каждый ученик уникален, у него есть свои предпочтения.

Уровень познавательных интересов обучающихся часто выходит за рамки традиционных школьных предметов [2]. Это определяет появление выборных курсов – к студенту приходит сознательное понимание учебного материала, увеличивается положительное отношение к знанию, ценному для самого ученика, расширяются горизонты, складываются и развиваются интересы студентов [7, с. 155–162]. Этот возраст характеризуется глубиной мысли и воображения. Студенты стремятся применять свои навыки на основе интересов, осуществлять свой выбор, определять образ жизни, свою будущую профессию [2].

Предварительная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся, способствующую их самоопределению по окончании общего образования [5, с. 63–67].

Основные методологические подходы в элективной подготовке:

1. Системный подход. Сущность: относительно независимые компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: цель образования, субъекты учебного процесса – учитель и ученик, образовательный контент, методы, формы, средства педагогического процесса.

2. Личностный подход признает человека как продукт социально-исторического развития культуры и средств массовой информации и не позволяет игнорировать индивидуальность. Личность трактуется как цель, предмет, результат и основные критерии эффективности педагогического процесса. Задача учителя – создание условий для саморазвития и для творческого потенциала личности.

3. Деятельностный подход. Лингвистическая деятельность является основой, средством и условием развития языковой компетенции. Задача учителя – отбор и организация деятельности ученика с точки зрения предмета работы и общения. Он включает в себя осведомленность, постановку целей, планирование, организацию, оценку и самоанализ.

4. Полисубъективный (диалогический) подход. Суть человека шире его работы. Личность – это продукт и результат общения с людьми и характерных отношений. Важен не только существенный результат деятельности, но и реляционный. Задача педагога – следить за отношениями, содействовать гуманному обращению, устанавливать психологический климат в коллективе. Диалогический подход в единстве с личностным является сутью методологии гуманистической педагогики.

5. Культурный подход. Обоснованием подхода является аксиология – учение о ценностях и ценностной структуре мира. Это обусловлено объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Здесь могут оказаться важными умения работать с литературой, анализировать.

Курсы по выбору являются обязательными для участия студентов. Они являются частью профиля образования в средней и высшей школе. Факультативные курсы выполняют две функции: некоторые из них могут «поддерживать» изучение базовых предметов [1], другие выполняют внутрiproфильное профессиональное обучение [2]. Применение интерактивных технологий в обучении оказывает огромную помощь в организации курсов [9, с. 250–255].

Существуют следующие типы факультативных курсов:

1. Курсы являются «добавочными» базовыми курсами, обеспечивающими более высокий уровень изучения предмета для самых способных студентов.

2. Курсы, которые обеспечивают междисциплинарную коммуникацию и дают возможность изучать академические предметы, связанные с уровнем профиля.

3. Факультативные курсы, которые помогают учащимся записаться на основные занятия, где один из предметов изучается на базовом уровне, готовиться к сдаче экзамена по предмету на более высоком уровне.

4. Курсы, ориентированные на приобретение образовательных результатов учащихся для успешного продвижения на рынке труда [11, с. 341–346].

Курсы по выбору должны выполнять следующие задачи:

- повысить мотивацию студентов,
- ознакомить их с ведущими мероприятиями
- активировать когнитивную деятельность,
- улучшить коммуникативную компетентность студентов,
- создавать навыки и способы работы для решения практических задач,
- подготовить студентов к выбранному роду деятельности,
- оказать помощь в оценке своего потенциала с точки зрения образовательных и профессиональных перспектив
- обеспечить непрерывность профессиональной ориентации,
- оказать содействие в реализации возможностей и путей реализации выбранного образа жизни,
- обеспечить более высокий уровень развития основных академических предметов,
- обеспечить удовлетворение образовательных интересов, для решения жизненно важных задач,
- предоставить студентам навыки для успешного продвижения на рынке труда.

Мотивация выбора факультативного курса может быть иной, например, желание:

- готовиться к экзамену;
- улучшить свои знания, углублять понимание, глубже погружаться в избранные предметы;
- получить опыт для будущих решений жизненных проблем;
- определить свою карьеру, и другие.

Преподаватель должен:

1. Выделить различия в выборном и базовом курсе.

2. Определить материал и формы работы со студентами, помогая им найти свой путь в профиле отбора.

3. Решить, какую деятельность он должен использовать в работе со студентами (работа в парах, в группе, индивидуальные задания).

4. Определить объект исследования и разделите независимость студентов.

5. Разработать критерии оценки, тесты и методы анализа.

6. Подготовить логическое завершение курса и различные формы отчетности (итоговые тесты, интервью, творческие задания).

При составлении программы выборного курса следует учитывать следующие структурные элементы:

1. Тема, которая должна отражать стимулирующий характер исследования и быть оцененной учащимися;

2. Пояснительная записка, определяющая назначение, тип курса, уместность, цель, формы и методы обучения;

3. Учебно-методический план;

4. Содержание, определяющее каждую тему;

5. Руководящие принципы;

6. Критерии оценки (когнитивная, творческая деятельность, трудолюбие, объект труда);

7. Ссылки;

8. Приложение.

Требования к программе выборного курса:

1) соответствие концепции профильной школы;

2) практическая направленность;

3) логика построения и обеспечения учебного материала;

4) структура и содержание соединения;

5) реалистичное вложение времени и ресурсов;

6) использование активных методов обучения, которые дают учащимся возможность сознательно и объективно выбрать дальнейшее образование и карьеру;

7) новизна;

8) обобщенный контент, позволяющий развивать навыки обучения.

Элективные курсы как наиболее дифференцированная часть системы образования потребуют новых решений в их организации. По словам Т. Губарева, организация элективных занятий позволяет воспитывать коммуникативно-творческую личность [6, с. 190–195]. В то время как другие курсы могут поднять конкурентоспособность [8]. Широкий спектр разнообразных элективов может поставить отдельную школу в трудное положение, определяемое нехваткой преподавательского состава, отсутствием методологической поддержки [10, с. 1039–1048]. В этих случаях сетевые формы взаимодействия между учебными заведениями приобретают особую роль. Сетевые конфигурации обеспечивают объединение, совместный образовательный потенциал нескольких учебных заведений, включая начальное, среднее, высшее, профессиональное и дополнительное образование. Опыт ряда регионов, участвующих в эксперименте, предоставляющем специализированное образование, показывает, что в институтах повышения квалификации и педагогических колледжах создаются определенные курсы. Многие из них интересны и заслуживают поддержки. В этой связи мы можем рекомендовать областным и муниципальным органам образования создавать базы данных для элективных курсов, организовывать информационную поддержку и обмен опытом по проведению элективных курсов.

Факультативные курсы помогают учащимся достичь своих целей и интересов и влияют на качественное улучшение уровня владения языком.

Роль английского языка как языка международного общения не требует рекламы.

Конечно, знания, лексика и речевое обучение должны начинаться в старшей школе. Это важно не только для предварительной подготовки студентов, но и для подготовки к будущей самостоятельной жизни в обществе.

Однако в соответствии с требованиями федерального стандарта английский язык преподается в старшей школе главным образом как средство коммуникации (общий английский) и как средство обучения (академический англий-

ский), что не позволяет развивать навыки общения с учениками и дать студентам возможность овладеть необходимыми знаниями. Противоречие между потребностями студентов, требованиями будущей профессии и содержанием обучения, установленными в федеральном стандарте, связано с релевантностью любого из элективных курсов английского языка.

Различные факультативные курсы не только улучшают общее и языковое образование, общие и специальные знания и навыки, но также побуждают учащихся использовать приобретенные навыки общения в конкретных ситуациях, что является эффективным побудительным речевым общением.

По итогам курса студенты приобретают следующие навыки:

- овладевать лексикой по темам и областям коммуникации;
- вести разговоры по телефону в деловых целях на английском языке;
- находить решения и способы выхода из ситуаций, которые могут возникнуть в реальной жизни.

Таким образом, мы видим реальную практическую ценность элективных курсов для студентов. Эти курсы повышают мотивацию студентов, стимулируют их когнитивную деятельность, а главное - делают их более коммуникабельными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Министерство образования. (2002). Концепция профильного обучения на старших ступенях общего образования. Москва: Министерство образования.

2. Министерство образования. (2003 год). Письмо от организации подготовки дошкольников в эксперименте по внедрению профильной подготовки учащихся в учебных заведениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования в 2003–2004 учебном году. Москва: Министерство образования.

3. *Баранников А.В.* Курсы по выбору в профильной подготовке. Электронные курсы в профильных занятиях. / А.В. Баранников // Первое сентября. – 2004. – 102 (1–2).

5. *Благодарская Т.А.* Профессиональное консультирование студентов с помощью английского языка. / Т.А. Благодарская // Иностранные языки в школе. – 2005. – 2 (63–67).

6. *Губарева Т.С.* Формирование коммуникативно-компетентной личности гимназистов-учеников. / Д.С. Ермаков // Труды кафедры общей педагогики ОСУ. 2 190–195.

7. *Ермаков Д.С.* Потоки и «подводные камни» в море выборных курсов. / Ермаков Д.С. // Народное образование. – 2007–1 (155–162).

8. *Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. <http://www.razym.ru/naukaobraz/obrazov/122988-mitina-lm-psihologiya-razvitiya-konkurentosposobnoy-lichnosti.html>

9. *Соколова И.И.* Использование интерактивных технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе / И.И. Соколова // Иностранные языки в современном мире. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – 2016. – (250–255).

10. *Kadyrova A.A., Valeev A.A.* Pedagogical support of non-language high school students' capacity for creative self-realization in foreign language classroom development // International Journal of Environmental and Science Education. 2016, Vol. 11, Iss. 6, pp. 1039–1048.

11. *Fakhrutdinova A.V., Salyakhov E.F., Zagidullina, V.M, Aleshina E.A.* Small Business Capabilities for Employment // Asian Social Science, 2015. Vol. 11, No. 11 p. 341–346.

Р.Р. САГИТОВА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: sag-rimma@yandex.ru

телефон: +79172864303

С.Ю. АЙКАШЕВА

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: sag-rimma@yandex.ru

телефон: +79172864303

THE TECHNOLOGY OF USING VIDEOMATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Аннотация. Статья посвящена вопросу применения видео материалов при обучении иностранным языкам, раскрываются особенности использования видео материалов, формы работы при использовании видео материалов в обучение иностранным языкам. Рассматриваются различные подходы использования видео материалов при обучении иностранным языкам в высшей школе.

Ключевые слова: студент, образование, самообразование, иностранный язык, технология обучения, обучения в течение всей жизни

Nowadays English is an international language and widely spread all over the world, so if you surf the Internet, you will find a lot of articles devoted to English language learning. The globalization, the individual's need to quickly adapt to a constantly changing multicultural world reinforces teachers' interest in the process of students' lifelong learning, including foreign language learning. One of the most important tasks of Russian higher education is to provide the conscious activities of students in studying foreign languages and to create an effective motivation for it. The need to involve students in the learning process and to encourage independence in the foreign languages learning situation is of paramount importance.

Social, economic and cultural transformations in Russia significantly affect the expansion of the functions of a foreign language as an academic subject. Effective language acquisition involves first of all, the ability independently maintain and improve their knowledge and skills to develop their communicative and information culture [4, 7, 10]. One of the technologies that offer new possibilities for supporting language learning is the use of video materials.

In Russia at schools and universities students study language usually by books. E-education in the USA and European countries wide development and implementation of information and communication technologies started earlier. In other words, our country has stepped on the way of e-learning just now.

According to Betül Bal-Gezegin, definition of video, without doubt, may vary from context to context; however, a basic feature which can help to describe video can be its conveying messages in an audio-visual environment. Like its definition, the ways how it is applied in classrooms are also varied. It can be used as an aid for teaching a particular linguistic structure such as presenting a conversation from a movie scene in order to practice particular vocabulary items, it can also be the material on which the whole course is maintained as in the case of asking the students to do recordings of themselves, to prepare further activities on the videos and to provide feedback for these videos etc. [2].

The aim of our research is to analyze an effect of using video materials in the process of learning English.

With the widespread of computers and new technologies, language teachers incorporate technology in classroom more and more. According to Debski [3] nowadays there are multiple benefits of technology in language learning through benefits since, among others, it creates learning environments in which students can easily exercise their creativity, engage goal-driven activity and combine learning a language with reflection about language and learning strategies [9]. Moreover, the expanding presence of new technologies in everyday life along with the fact that more and more learners are growing up in digital environment mean that learners have begun to feel comfortable using technology in language classrooms [8]. Our course of English is

based on workbook which context behaved to reviewing serials, such as 'Modern Family', 'Walking Dead', 'Breaking Bad'. At the English lessons are used different forms of work: individual work, pair work and group work.

Individual work allows teachers to respond to individual student differences in terms of pace of learning, learning styles and preferences. In the process of learning students should retell the episode/situation just looking at the picture. Also, students should complete gaps in the text of episode and write some interesting expressions. In pairwork, students can practice language together, study a text, research language or take part in information-gap activities. They can write dialogues, predict the content of reading texts or compare notes on what they have listened to or seen. Group work is characterized by three or four students working together. We can put students in larger groups too, because this allow them to do a range of tasks for which pair work is not sufficient or appropriate. Thus students can write a group story or role-play situation which involves five people. They can prepare a presentation or discuss an issue and come to a group decision. They can watch, write or perform a video sequence we can give individual students in a group different lines from a poem which the group has to reassemble [6].

You should create the team and decide which things "you will take with yourself" (it can be a brain quest). Or we should create some situation like "You want adopt a child what will you do?" At the examination students write tests (complete gaps, make connections, who said this phrase) and looking at the picture they should record speech (1 minute) retelling the situation from the episode and listening to record rewrite it (200 minimum).

There are many good reasons for encouraging students to watch while they listen. In the first place, they get to see 'language in use'. This allows them to see a whole lot of paralinguistic behaviour. For example, they can see how intonation matches facial expressions and what gestures accompany certain phrases (e.g. shrugged shoulders when someone says I don't know), and they can pick up a range of cross-cultural clues. Film or serial allows students entry into a whole range of other communication worlds: they see how different people stand when they talk to each

other or what sort of food people eat. Unspoken rules of behaviour in social and business situations are easier to see on film than to describe in a book or hear on audio track [6]. Also using video materials raised students' level of listening and helped in learning slang expressions of English language. It is very important because in real life native speakers do not use literal language most of time. So, if you want to speak fluently you should use colloquial vocabulary: phraseology, proverbs, abbreviations and slang.

Finally, students' homework is creating their own movie. In this work they should make a plot, using some expressions from the "Walking Dead", and create ten minutes video. Also each of team should say minimum 10 sentences. It promotes learner autonomy by allowing students to make their own decisions about their video in the group without being told what to do by the teacher.

Based on the textbook content, the students are evaluated formatively and summatively. A big problem in language teaching which our students encounter is that the tasks included in their textbooks do not give them enough practice in the skills they will need. In short, the textbooks somehow lack the variety of communication tasks which can motivate and give learners a purpose for doing them. In this case, using video-materials in the process of studying give a chance for students to use the target language in real-life situations by making connections with what they learn in the classroom and how they can use their learning in real world. This study demonstrates that use of video might lead better vocabulary learning in language classrooms when compared to the use of audio material only. This study can be considered as a contribution to the overall discussion of use of video in classroom. In our opinion, it will be better if teacher choose modern serial or film but with not so obscene humor.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *AhmetErdostYastibas and SabanCepik*// Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2015, 176, pp. 113–121.

2. *BetülBal-Gezegin*. A corpus based investigation of academic emotions in foreign language learning environment / BetülBal-Gezegin // The European proceedings of Social and Behavioral Sciences Ep-SBS, 2014, XVI, pp. 450–457.

3. *Debski R.* Worldcall: Global Perspectives on Computer-assisted Language Learning. Lisse: Swets&Zeitlinger / R. Debski. 2014.

4. *Fakhrutdinova A.* Contemporary Tendencies of Social Tutoring In Period of Multiculturalism: Moral Characteristic / A. Fakhrutdinova, I. Kondrateva. // Man in India, 2016, 96 (3), pp. 853–858.

5. *Gulsen Hussein*. // Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2015. 191, pp. 31–36.

6. *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. 2004. 448 p.

7. *Isaeva M.N.* The development of higher pedagogical education in Germany in the XX century // Bulletin of the Tatar state humanitarian-pedagogical University. – Kazan, 2011. – Vol. 4(26). – P. 334–340.

8. *Quarshie-Smith B.* Teaching with technologies: A reflective auto-ethnographic portrait. / B. Quarshie-Smith // Computers and Composition, 2004, 21(1), pp. 49–62.

9. *Rubin B.* English for Academic Purposes in Israel: Perceptions of E-Learning from the Perspectives of Learners and Teachers. / B.Rubin and H. Sarid. H. // Lecture Notes in Computer Science 4557, 2007, pp. 776–785.

10. *Sagitova R.R.* Training Students to be Autonomous Learners / R.R. Sagitova // The International Journal of Humanities Education, 2014 (June 18), 12 (1), pp. 27–34.

Е.Н. ХАРАПУДЬКО

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail:ilenutsa@yandex.ru

телефон:+79033426446

А.Н. ИБРАГИМОВА

кандидат педагогических наук, преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail:busybeetime@gmail.com

телефон:+79047651435

ВЕДУЩИЕ ЯЗЫКИ МИРА И ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРЕДЕЛАХ «КОММУНИКАТИВНОЙ ЭКОЛОГИИ»

Аннотация. В статье речь идёт о взаимосвязанных явлениях экологии общения относительно английского языка. Авторы рассматривают взаимосвязь английского языка и его подвидов и диалектов, идею «мирового языка», взаимодействие языков мира и коммуникативных технологий, а также объём, сохранность и жизнеспособность мирового языкового и культурного наследия.

Ключевые слова: английский язык, лингвоэкология, стандартный язык, инвариант, диалекты, англогибрид, пиджин, креол, межкультурная коммуникация

В широком смысле коммуникативная экология относится к "контексту, в котором происходят коммуникативные процессы" [1]. К этим процессам относятся все сферы человеческой коммуникации в социальных сетях, лицом к лицу и посредством медийных и коммуникационных технологий [5].

Предмет лингвоэкологии (экологии языка) – исследование проблем языковой и речевой деградации (факторов, негативно влияющих на функционирование и развитие языка), с одной стороны, и проблем языковой и речевой реабилитации (путей и способов обогащения языка и совершенствования общественно-речевой практики), с другой [13]. В научной литературе также встреча-

ется такое явление как «экология общения» [8,10], охватывающее природу и эволюцию языка, и таких технологий, как радио, телефония, телевидение и интернет. В обычных условиях английский язык – это единый язык, но за последние столетия он стал таким распространённым и разнообразным, что у него появились черты языковой семьи. В этом его парадоксальность. Каждый, кто имел дело с мировым или международным английским языком после 1980-х гг., знает его разновидности, популяризованные американским лингвистом индийского происхождения Браем Кашру [4]. Хотя «мировые английские» предполагают, что речь идёт о некоей языковой семье, Кашру называл «английские» в отдельные языки или потенциально отдельные языки. Что же представляют собой «английские языки»: единый языковой комплекс или языковую семью?

Следует заметить, что языковой комплекс английского языка, поддерживающий традицию целостности, в то же время позволяет с помощью терминов «английские» и «английские языки» управлять большим количеством разновидностей языка, включающим Африканский английский, Афроамериканский английский, Американский английский, Британский английский, Китайский английский, Индийский английский и Нигерийский английский. Но существуют некоторые проблемы в определении, что есть эти разновидности и что они в себя включают. Например, обозначение «Британский английский» без чёткого пояснения может двусмысленно означать академический английский (представленный в обучающих английском языку учебниках и словарях) или общий английский, используемый в Англии, Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии.

Обозначение «Индийский английский» обычно подразделяется на Англо-индийский английский и Бенгальский английский, который является частью Азиатского английского. Также Британский английский является частью Европейского английского, как бы странно это ни звучало (сейчас выделяют такие его виды, как Датский английский и Шведский английский). Ситуация усугубляется тем, что появился английский Европейского Сообщества (часто пренебрежительно). Этот вид, называемый Евро-английским, особенно популярен в

Брюсселе, и он значительно отличается от английского, который используют британцы или ирландцы [11].

Включающий в себя эти и другие подвиды, английский язык – это комплекс систем в системе. Включение многих подвидов английского в эту структуру непонятно, потому что в любой момент, толкователи могут изобрести новый английский и добавить его в список, например, Афганский английский или английский ООН. Сегодня принято выделять разновидности английского языка по принципам

- географическому;
- образовательному;
- профессиональному;
- социальному;
- совокупности признаков.

Например, Деловой английский, Калифорнийский английский, Калифорнийский английский СМИ, Английский Китая и Китайский английский (которые деликатно разграничиваются в последних исследованиях методики обучения), Ямайский английский креолов и такие сложные сочетания, как X Стандартный английский или Стандартный X английский, где X – любая нация, регион, народность, вид деятельности и т. д.

Необходимо заметить, что некоторое время назад существовало два универсальных и признанных английских – Американский английский и Британский английский, но за последние полвека стало очевидным, что эти два вида перестали быть единственными. Жители Австралии, Канады, Новой Зеландии считают, что они – носители иных разновидностей английского языка, и у них даже есть национальные словари.

Однако в повседневной жизни английский остаётся просто языком среди языков, но уже в середине 20 века он был не таким языком, как датский, венгерский, корейский, маори или нахуатл. Выделяется как минимум, шесть причин для выделения английского в особый язык:

1. Уровень его развития;

2. Распространённость;
3. Число разновидностей;
4. Использование в различных профессиональных и технических сферах;
5. Число пользователей.

Диалект – это языковые зоны внутри языка, не имеющие резких границ. В определённых культурно-политических условиях одна из таких зон постепенно становится преобладающей и у неё появляется особая письменность, с помощью которой становится возможным хранить записи, издавать указы, писать книги. Благодаря этому, диалект становился важнейшим и, возможно, единственным средством хранения политической и культурной жизни [8]. Например, Королевский английский. Когда языковые формы достигают такого уровня, лингвисты называют их акролектами (греч. – «высокий диалект»). Акролект – это устный язык в его устной и письменной форме, на котором свободно говорят и пишут образованные люди. Акролектный вариант в меньшей степени подвержен варьированию [9]. Разница между стандартным английским и его местными диалектами остаётся огромной, и она постоянно исследуется.

Какова же отличительная черта стандартного языка от диалекта? Существуют ли разновидности языка? В действительности стандартные и близкие к ним формы Американского и Британского английского достаточно близки и взаимно понятны, особенно в письменном варианте. В сущности «тот же» язык на данный момент отличается настолько, что вопросов, который из них является диалектом не возникает. Конечно, британцы считают, что английский, используемый в США – производный и, таким образом, вторичный. Но огромные перемены в мире, произошедшие в XX в., серьёзно пошатнули эти доводы. Однако лингвисты утверждают, что ни один из них не является диалектом другого, оба они имеют свои диалекты и, что в любом случае, Американский английский намного более широко распространён, более популярен и играет более весомую роль в мировой жизни.

Такое положение дел укрепилось и продолжает сохраняться и в начале XXI в. Однако в целом это не повлияло на другие виды английского, в том чис-

ле и на более экзотические, чем традиционные диалекты и разновидности. К примеру, основанные на английском языке *пиджин* (pidgin) и *креольский* (Creole), иногда называют «диалектами», но обычно их описывают не как «варварские» или «грубые» (как часто говорят о диалектах), а как «ломаные разговорные» или «исковерканные». На ответвления английского смотрят с сожалением и держат на почтительном расстоянии [9,14]

В такой ситуации термин «разновидность» стал очень убедительным для лингвистов и преподавателей. Но здесьстораживает его всеобъемлющая универсальность, т. е. любой отличительный аспект языка в его письменной, устной или электронной форме может стать «разновидностью».

Кроме диалектов, пиджина и креольского, английский в течение долгого времени смешивался с другими языками, образовав ряд англогибридов. Такие «смеси» на первый взгляд могут показаться беспорядочными, но они неизбежны в странах (районах), где два или более признанных языка туго переплетаются друг с другом в повседневной жизни. Результаты подобных сращений, такие как «франглийский» и «испанглийский», не являются для их пользователей беспорядочными. Для них это скорее практические сочетания. Самые лёгкие для запоминания и уместные входят в обиход. Многие толкователи порицают такое смешение, однако это не останавливает процесс, так как возникновение диалектов невозможно контролировать.

Когда один язык объединяет людей с разным происхождением, число адаптаций, необходимых для нормального общения, может колебаться от минимума до максимума, но благодаря телевидению, фильмам и службам новостей, таким как BBCWorld или CNN, разновидности этих неожиданных языковых сочетаний стали понятнее, чем раньше. Однако удалённость и ограниченность связей с внешним миром способствует возникновению настолько экзотических вариантов английского языка, насколько экзотична местная флора и фауна.

Если рассматривать мировые языки с точки зрения их «размера», то самыми большими и сохранившимися являются английский, китайский, испанский, хинди-урду, арабский, французский, немецкий, японский, малайский,

португальский и т. д. Английский язык – это обширный, неравномерно, но широко распространённый комплекс языков с двумя объединёнными национальными вариантами (американским и британским), каждый со стандартной формой и тремя исходящими от главного языка национальными вариантами (Австралийский, Канадский, Новозеландский), а также имеющий множество вариаций по всему миру. Приблизительно миллиард человек использует английский, как родной, вспомогательный или иностранный языки стандартные варианты этого языка передаются следующим миллионам людей. Англоязычную речь можно услышать повсюду, книги и статьи на английском языке можно найти почти везде. Английский – язык всемирно принятый для передачи информации в СМИ, сфере торговли, технологии, науки, медицины, образования, туристическом бизнесе; это язык миротворцев ООН. В смысле широкой распространённости английский часто называют Мировым, Международным или Всемирным языком. Под «международным английским» стали понимать ту модель, которая является стандартным английским языком, образованным не на основе британского стандарта RP (Received Pronunciation) и не на основе американского стандарта General American (GA), а на основе выявления общего ядра, связывающего все реальные варианты английского языка. В результате попыток создать такое общее ядро модель Дженкинс стала напоминать редуцированную модель искусственно созданного языка типа Basic English, реально не функционирующего и потому не имеющего права называться живым вариантом [11,3]. Распространение «международного» или «всемирного» английского с 1945 года было значительным, что повлияло на языковую реальность. Некоторые языки отказались получить статус «мирового» языка, невзирая на масштабы и значимость. В качестве примера стоит вспомнить китайский и испанский языки. Сотни миллионов людей являются носителями этих языков, но при этом гораздо больше носителей испанского и китайского языков изучают английский, чем носители английского – китайский и испанский. А также носители китайского и испанского языков гораздо больше изучают английский, чем

какой-либо другой язык. И наконец, английский изучает гораздо большее число людей, чем испанский и китайский.

Изучение языковых вариантов, диалектов и гибридов английского языка является актуальной задачей, так как через определенный языковой вариант мы можем вскрыть духовные ценности этого народа, постичь его культурное наследие. Система построения, выстраивания грамматических, лексических и семантических категорий, их взаимозависимость и закрепление в языке, относящаяся к любым инвариантам языка представляет особый интерес для лингвистов всего мира, так как эти инварианты являются продолжением традиций, заложенных в культуре народа – основного носителя языка, при этом обладают относительной самостоятельностью и развиваются в соответствии с собственными внутренними и внешними факторами.

В заключении хотелось бы заметить, что, говоря о взаимодействии крупнейших языков мира, Дэвид Грэддон в своей статье «В чём будущее английского?» сказал, что английский язык со всеми его «фокусами в орфографии и другими трудностями стал языком, который мы выбрали на роль всеобщего» [2].

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Foth M., & Hearn, G.* Networked individualism of urban residents: Discovering the communicative ecology in inner-city apartment buildings/ *Foth M., & Hearn, G.* –2007. – *Information, Communication & Society.* – 10(5). – С. 749–772.

2. *Gilmutdinova A.R., Biktemirova E.I., Goulkanyan M.K., Nikolaeva, O.A.* Cross-cultural study of American and British stand-up/ *Gilmutdinova, A.R., Biktemirova, E.I., Goulkanyan, M.K., Nikolaeva, O.A.* // *Man in India.* – 2016. – Volume 96. – Issue 7. – P. 2133–2144.

3. *Graddol, David* “The Future of English?” A guide to forecasting the popularity of the English language in 21 century/ *Graddol David.* – 2000. – The British Council.

4. *Kachru Braj. B.* Collected works of Braj. Kachru/ Kachru Braj. B. – 2014. – Bloomsbury Academic. – Vol. 1–3.
5. *Tacchi J., Slater D., & Hearn G.* Ethnographic action research: A user's handbook / *Tacchi J., Slater D., & Hearn G.* – 2003. – New Delhi: UNESCO.
6. *Багана Ж., Бондаренко Е.В., Чернова О.О.* Национально-культурная специфика как основная составляющая языковой нормы и языковой варитивности / Багана Ж., Бондаренко Е.В., Чернова О.О. // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Лингвистика. – 2012. – № 3. – С. 126–130.
7. *Иванов В.В.* Лингвистический энциклопедический словарь / Лингвистический энциклопедический словарь. – 1990. – М., – с. 93–98.
8. *Молчанова Г.Г.* Лингвоэкология и современное состояние языка / Молчанова Г.Г. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2016. – № 2. – С. 47–54.
9. *Михеева Н.Ф.* Пиджины и креольские языки: перспективы развития / Михеева Н.Ф. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 2. – С. 5–9.
10. *Панченко Н.Н.* Правда и искренность в экологичной / неэкологичной коммуникации / Н.Н. Панченко // Научный диалог. – 2012. – № 12: Филология. – С. 124–135.
11. *Прошина З.Г.* Вариантность английского языка и межкультурная коммуникация. / Прошина З.Г. // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. XII. – № 2 (55–56). – С. 242–252.
12. *Руберт И.Б.* «Аналитическая тенденция в языковой эволюции» / Руберт И.Б. // Филологические науки. – 2003. – URL: <https://decem.info/top-10-samyh-rasprostranyonnyh-yazykov-mira.html>
13. *Сковородников А.П.* Лингвистическая экология: проблемы становления / А.П. Сковородников // Филологические науки. – 1996. – № 6. – С. 29–40.
14. *Соколова Ю.* О пиджинизации английского языка / Соколова А.Ю. // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015. – Т. 1. – № 42. – С. 113–118.

Глава 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

З.И. АКСЯНОВА

доцент

Новосибирский государственный университет экономики и управления

e-mail: sibzem@gmail.com

телефон: +79139372339

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Начальный этап изучения второго иностранного языка зачастую проходит с трудностями для обучаемых. Преподавание второго иностранного языка имеет ряд особенностей и требует особого отбора методов, приемов и форм обучения с учетом потребностей студентов. Роль преподавателя второго иностранного языка состоит в определении целей обучения, учитывая индивидуальный уровень обучаемых и их потребностей. Процесс обучения зависит во многом и от личности и профессиональной компетентности преподавателя.

Ключевые слова: преподаватель, второй иностранный язык, мотивация, обучение, взаимодействие, компетентность, профессиональный опыт преподавателя

Владение иностранным языком является средством познания мира и межкультурного общения. Сегодня знание иностранного языка является не только показателем образованности специалиста, а составной частью его профессиональной подготовки и одной из предпосылок дальнейшей успешной профессиональной деятельности [4, с. 281]. Владение двумя и более иностранными языками является практическим навыком, открывающим дополнительные возможности для трудоустройства, профессиональной карьеры, расшире-

ния кругозора и межкультурного развития личности. Знание нескольких иностранных языков расширяет возможности мышления, оказывает развивающее воздействие на речь, память и на способность понять человека другой культуры. Как сказал итальянский кинорежиссёр Федерико Феллини «Другой язык – это другой взгляд на жизнь». Студенты, изучающие второй иностранный язык, существуют одновременно в двух культурных пространствах и могут видеть мир одновременно с двух различных точек зрения [2, с.131].

Начальный этап обучения второму иностранному языку очень важен, потому что это процесс открытия как для обучаемых, так и для преподавателя. Если начало изучения не было успешным, дальнейший процесс освоения второго иностранного языка может пострадать, поэтому компетенции и профессиональный опыт преподавателя играют важную роль в организации обучающей деятельности и равноправном участии всех обучаемых.

Студенты, приступающие к изучению второго иностранного языка, уже имеют опыт по изучению иностранного языка. Хорошее владение первым иностранным языком важно для начала изучения второго, так как именно эти знания дают студентам определенный лингвистический и страноведческий опыт. Однако, на первых занятиях изучения второго иностранного языка обучаемые могут проявлять некоторые опасения и беспокойство. Они задаются вопросами: «Каким будет новый преподаватель? Какова его личность? Каковы его методы и средства преподавания? Насколько трудным будет изучение второго иностранного языка? Как будет проходить процесс усвоения нового курса? Не будут ли скучными и неинтересными занятия? Каковы будут результаты изучения второго иностранного языка, что можно достичь?». Игнорирование этих опасений может иметь различные последствия для процесса усвоения второго иностранного языка, как например, потеря мотивации и интереса обучаемых, пассивность на занятиях и в некоторых случаях отказ от обучения. И здесь роль преподавателя заключается в снижении уровня тревожности обучаемых. Если в начале курса преподаватель потратит хотя бы 10 % учебного времени, чтобы снять и устранить эти опасения, это время не будет считаться потерянным. По-

этому очень важны первые контакты со студентами, как преподаватель знакомится с ними, представляет себя и новый курс. Это поможет создать атмосферу доверия, открытого общения и взаимопонимания между преподавателем и студентами, тем самым мотивировать студентов к изучению второго иностранного языка и как следствие дальнейшую эффективность процесса обучения.

Иногда, уже на начальном этапе изучения второго иностранного языка некоторые обучаемые чувствуют себя «пленниками» на занятиях иностранного языка, если выбранные преподавателем методика и средства обучения не отвечают их потребностям и уровню развития. В этом случае, при необходимости преподавателю следует изменить методику преподавания, чтобы в конечном итоге не оказаться в пустом классе. Преподаватель выступает в роли наблюдателя, выявляя студентов, испытывающих трудности и приходя им на помощь на начальном этапе. Преподавателю важно учитывать и адаптировать содержание занятий к уровню обучаемых, так чтобы изучаемый материал не был слишком легким для одних и слишком трудным для других, применять различные виды работ для достижения задач, поставленных в начале каждого занятия, чтобы стимулировать восприятие языка, речемыслительную деятельность и память обучаемых.

Роль преподавателя состоит в поиске путей эффективного овладения обучаемыми вторым иностранным языком, в использовании таких методов и форм обучения, которые будут учитывать их потребности. Способствовать повышению эффективности усвоения второго иностранного языка призваны такие факторы, как четкая организация и интенсификация учебного процесса, методически правильное распределение учебного времени и обоснованный выбор учебного материала, предназначенного для усвоения, широкое применение современных технических средств в обучении и т. д. [3, с. 33].

Приступая к изучению второго иностранного языка, обучаемый рассчитывает на сотрудничество с преподавателем и другими студентами группы, поэтому одной из важных задач преподавателя является взаимодействие с обучаемыми. Взаимодействие является двигателем процесса обучения и изучения,

оно должно быть организовано и направляться самим преподавателем, и может осуществляться по вертикали (преподаватель – обучаемый) и по горизонтали (обучаемый – обучаемый). В первом случае, являясь аниматором учебного процесса, постепенно путем целенаправленных вопросов преподаватель программирует инициативу обучаемых, содействует ее развитию, чтобы впоследствии она стала привычкой. Во втором случае, это может быть работа в парах или в небольших группах. Качество и частота взаимодействий на занятиях – это факторы, которые облегчают процесс усвоения второго иностранного языка. Преподавателю необходимо быть инициатором, предварять план действий, проявлять гибкость, быть готовым к изменениям и вариантам, предлагаемым студентами, поддерживать их инициативу, помогать справляться с подстерегающими трудностями [5, с. 250].

С самого первого этапа изучения второго иностранного языка преподавателю необходимо создать такие условия, чтобы обучаемые стали активными участниками учебного процесса. Он должен предлагать, стимулировать, наблюдать, слушать, принимать, советовать, пробуждать любопытство и желание обучаемых, сопровождать, направлять их для поиска, исследований, структурирования знаний. Преподаватель определяет потребности и проблемы обучаемых, помогает им решать их, корректировать, менять свои стратегии и управлять учебной и коммуникативной деятельностью. Своим отношением, действиями и профессиональной компетентностью преподаватель помогает обучаемым повысить степень их сознательности при освоении второго иностранного языка.

Студенты, изучающие второй иностранный язык, часто опираются на знания первого иностранного языка. Если преподаватель второго иностранного языка имеет представление о первом иностранном языке или владеет им, анализ и осмысление языковых явлений второго иностранного языка будут проходить проще и быстрее для обучаемых.

От уровня профессиональной компетентности преподавателя второго иностранного языка зависит, станет ли изучение данного языка осмысленным и

принесёт ли чувство удовлетворения обучаемым. Для этого, помимо передачи знаний студентам, сам преподаватель должен развивать и совершенствовать свои профессиональные и коммуникативные умения. Формирование профессиональной компетентности преподавателя второго иностранного языка должно осознаваться им как способ реализации его индивидуальных и личностных особенностей в профессии, как возможность достижения профессионального акме, выраженное в стремлении к перманентному профессиональному совершенствованию [1, с. 124].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Букина И.А. К вопросу о формировании профессиональной компетенции преподавателя высшей школы (на примере работы преподавателя иностранного языка) / И.А.Букина // Научные записки НГУЭУ. – 2005. – С. 121–124.

2. Бурина Е.В. Стратегические задачи и методические функции преподавателя второго иностранного языка / Е.В.Бурина // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 4. – С. 130–133.

3. Горина В.А. Формирование профессиональной компетенции преподавателя второго иностранного языка / В.А. Горина // Вестник МГЛУ. Выпуск 3 (689) – 2014. – С. 29–39.

4. Шуваева И.Н. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов / И.Н. Шуваева // Профессионально компетентная личность в мировом образовательном пространстве. Новосибирск, 29–30 мая 2008. – С. 281–284.

5. Шуваева И.Н. Проектный подход как средство повышения эффективности обучения иностранным языкам в вузе // Теоретические и практические аспекты лингвообразования; прикладная лингвистика и обучение иностранному языку в вузе: Сборник научных статей. Кемерово: ГУКузГТУ, 2009. – С. 247–250.

Г.Д. БАУБЕКОВА

*доктор педагогических наук, профессор
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

К.Н. БУЛАТБАЕВА

*доктор педагогических наук, профессор
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

А.Т. ЕРЕЖЕПОВА

*студент
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

А.И. ЗАГИДУЛЛИН

*аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

e-mail: gdautova@mail.ru

телефон: 89033405501

ТРУД КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ)

Аннотация. Труд имеет одинаковую ценность у всех народов, однако он воспринимается каждым народом сквозь призму других своих ценностей и приобретает свои национальные характеристики. В статье раскрываются национальные особенности отношения к труду у английского народа в сопоставлении с казахским пониманием данного вопроса.

Ключевые слова: труд, семантическое поле, пословица, поговорка, крылатое выражение, послушание, нагрузка, результативность, учет рисков

Одной из основных задач современного образования является подготовка молодежи к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, формирование трудовой мотивации, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры.

Важным элементом социально-коммуникативного развития молодежи является воспитание уважения к труду, умению самостоятельно принимать не-

стандартные решения и при этом обладать такими важными качествами как трудолюбие, настойчивость, целеустремленность, ответственность, чувство долга. Развитие этих качеств, как и всестороннее развитие личности в целом, обусловлено взаимодействием различных видов деятельности.

Все попытки воспитания будут безуспешными до тех пор, пока не будет создано хорошо продуманная система трудового воспитания подрастающего поколения. Отработанная веками система таких компонентов этноэстетической дидактики как методы и приемы, принципы, средства формирования трудовых умений и навыки, трудолюбие практически не давала сбоев и отличалась высокой эффективностью (Г.Н. Волков, Я.И. Хабиков, Г.Ж. Даутова, А.Ш. Гашимов, Г.Д. Баубекова, А. Зуннунов, К.Н. Булатбаева, А. Алиев и др.). Несмотря на то, что в отечественной педагогике есть опыт анализа воспитательных систем зарубежных стран и теоретических исследований в сфере образования [1], развитие идей трудового воспитания в педагогической теории и практики за рубежом на сегодняшний день остаётся малоизученным учёными. Это объясняется отсутствием комплексности в соответствующих научных поисках, анализа отечественной литературы по вопросам формирования системы духовно-нравственного и трудового воспитания, недостаточностью информации о коммуникативно значимых языковых средствах народа, национальной концептосферы.

Языковая картина мира в нашей работе выявляется функциональными средствами языка – отбором устойчивых выражений и крылатых высказываний, то есть коммуникативно значимых языковых средств народа на фоне всего корпуса языковой системы, в которых, в свою очередь, можно выделить национально-специфическую образность, метафорику, направления развития переносных значений.

Изучение языковой картины мира само по себе имеет чисто лингвистический смысл – для описания языка как системы, для выявления того, что есть в языке и как составляющие язык элементы в нем упорядочены; но мы ставим цель интерпретировать полученные результаты для выявления обозначенных языком когнитивных структур сознания. В этом случае описание языковой картины мира выходит за пределы чисто лингвистического исследования и стано-

вится частью лингвокогнитивного исследования – используется для моделирования и описания концептосферы, концептуальной картины мира. Таким образом, исследование системных отношений в языке, а также исследование его национального семантического пространства – это моделирование вторичной, опосредованной, языковой картины мира. Важным элементом выявления языковой картины мира является сопоставление языка с другими языками.

Когнитивная интерпретация результатов исследования языковой картины мира, описания национального семантического пространства позволяет перейти от языковой картины мира к когнитивной, к описанию национальной концептосферы [2, 3, 4, 5, 6, 7].

Рассмотрим семантическое поле «Труд как общественная ценность». Труд как основа жизни испокон веков представляет собой особую ценность. Нет народа, который бы не ценил труд и не осуждал леность и бездействие как его антиподы. Труд является объектом обсуждения фольклора и литературы разных народов, через выражения которых мы можем проанализировать особенности представления его как ценности у англичан и казахов. Так, еще Диккенс говорил: «Industry is the soul of business and the key stone of prosperity (Трудолюбие – душа бизнеса и краеугольный камень процветания)». Это выражение и сегодня настолько актуально, что можно повесить повсеместно. Англичане раскрывают значение труда через метафоризацию своего окружающего мира. Так, ассоциативный образ моря и моряка появляются в пословице «A calm sea does not make ask illed sailor (Спокойное море не сделает квалифицированного матроса)», по которой мы можем судить, что определенные трудности и преграды в коллективном труде оттачивают навыки, человек становится мастером своего дела.

Человек должен всегда судить о своих возможностях по тому, каков его вклад в коллективное дело. Положительную коллективную оценку можно получить, если «измерить» объем труда не по тому, насколько сам человек поработал, а насколько он был полезен обществу. Это положение нашло отражение в пословице «A burden of one's own choice is not felt (Нагрузку по собственному выбору не почувствуешь)». Поэтому надо знать, что труд – не субъективное яв-

ление (человек может думать, что он много сделал, а на самом деле другой его коллега может выполнить в десять раз больше).

Сколько бы было не сказано в казахском народе на данную тему, но с этой позиции оценки труда в казахских пословицах мы не нашли. Следует обратить внимание еще на одно выражение о том, что трудное дело способствует профессиональному росту: «No man who is occupied in doing a very difficult thing, and doing it very well, ever loses his self-respect. Shaw (Если человек делает трудное дело и делает его хорошо, он никогда не потеряет к себе уважение. Шоу)».

Англичане так же, как и другие народы, высоко ставят роль практических действий в развитии профессионализма: «You never know what you can do till you try (Никогда не знаешь, на что способен, пока в деле себя не испробуешь)»; «Practice makes perfect (Практика ведет к совершенству).

Сегодня современное общество при выполнении любого дела должно рассмотреть риски. Тогда только можно прийти к определенному результату: «If a man will begin with certainties, he shall end in doubts; but if he will be content to begin with doubt, he shall end in certainties. Bacon. (Если человеку все ясно с самого начала, в конце его ждут сомнения, но если он благоразумно начнет с сомнений, то к концу ему будет все ясно. Бэкон). В унисон уместно привести и другую крылатую фразу: «All change is not growth; all movement is not forward. Glasgow (Не всякая перемена означает рост, не всякое движение направлено вперед. Глазго)».

Молодым очень полезно знать английскую пословицу «A young idler, an old beggar (Молодой бездельник – старый попрошайка)». Эта пословица кратко и лаконично предупреждает, что нельзя упустить время, нужно приобретать трудовые навыки в определенной сфере с молодости, чтобы обеспечить себе старость. Для этого не нужно бояться трудностей, преодоление которых позволяет приобретать опыт: «Difficulties strengthen the mind, as labour does the body (Трудности так же закаляют ум, как труд – тело)». Молодежь должна иметь пытливый ум, быть способной к исследованиям, мозг всегда должен быть направлен на полезное дело. Если мозг постоянно отдыхает, то его будут посе-

щать дьявольские идеи, зачастую приводящие к преступлениям, наркомании: «An idle brain is the devil's workshop (Ленивый мозг – мастерская дьявола)».

Сравним:

Казахи также испокон веков ценят труд как условие благополучия самого человека и общества. Много пословиц и поговорок, крылатых выражений, сказанных нашими мудрецами, которые также по смыслу идентичны английским высказываниям. Однако они имеют национальный колорит, так как те же идеи переданы метафорически соответственно своему образу жизни. Например, кочевой образ жизни казахов в основном зависел от погодных условий. Пословица «Алпыс күн аспанға қарағанша, Алты рет көш те айдын көлге жет (Чем шестьдесят дней смотреть на небо, Пусть шесть раз переедь, но достигни заветного озера)» передает следующий смысл: не нужно искать сто причин для откладывания важного дела, нужно предпринимать меры для его выполнения, пусть даже если этот процесс будет осуществляться в несколько этапов. Также мы заметили еще одну особенность: в отличие от культуры англичан, казахи не всегда приветствовали в прошлом искусственно наведенную красоту женщины, которая считалась признаком ее нетрудолюбия. Ценились трудолюбивые женщины, занятые домашним хозяйством, воспитанием детей и поддерживающие естественную красоту: «Еріншек әйел опа жағады, ерінбес әйел еңбек табады (Ленивая женщина часто пудрится, Прилежная женщина всегда трудится)».

Анализ пословиц и крылатых фраз английского языка позволяет нам выделить отдельно семантическое поле «Воспитание подрастающего поколения как условие надежного существования народа».

В воспитании важное место занимает труд. Так, в английской культуре распространена крылатая фраза «A man who gives his children habits of industry provides for them better than by giving them a fortune. Whately (Человек, который прививает своим детям навыки трудолюбия, обеспечивает их лучше, чем если бы он оставил им наследство. Уэйтли)», которая оправдана в жизни многими фактами. Так, зачастую дети обеспеченных родителей бывают не всегда подготовленными к жизни, так как материальная основа не вынуждает их ставить высокие жизненные цели, они ошибочно считают, что это дано им на всю жизнь.

Но в случае потери родителей или их доходов дети остаются не приспособленными решать жизненные проблемы, не имеют твердой почвы под ногами – трудовых навыков.

Так же, как и у казахов, родительское воспитание у англичан прежде всего видится в послушании. Когда для детей мнение родителей важно, тогда они будут готовы выполнять все, что они скажут, то есть родителям будет легко воспитывать их в разных направлениях: прививать духовно-нравственные ценности, трудовые навыки, эстетический вкус, развивать физически и т. д. Об этом как раз высказывание «Let the child's first lesson be obedience, and the second will be what thou wilt. Franklin (Сначала научи ребенка слушаться, а потом сможешь научить, чему захочешь. Франклин)».

При этом имеется у англичан и предостережение для родителей: «A bad tree does not yield good apples (Плохое дерево не приносит хороших яблок)»; «The best way to make children good is to make them happy. (Лучший способ воспитать хороших детей – это сделать их счастливыми)». Прокомментируем вторую поговорку: в семье должна царствовать дружелюбная атмосфера, умение поддерживать ребенка в любой ситуации, предлагать помощь, радоваться его малейшим успехам и т. д.

Сравним:

Особенность воспитания казахами своих детей заключается в сильном гендерном разделении и соответствующем воспитании их. На девочек всегда в доме смотрят как на гостью, которая спустя определенное время покинет родное гнездо. Поэтому их лелеяли, в то же время прививали трудовые навыки по ведению домашнего хозяйства, чтобы им легко было в замужестве. Мальчиков же воспитывали сильными, старались передать весь жизненный опыт, прежде всего прививали им патриотические чувства, трудовые и военные навыки. Яркой особенностью воспитания юного поколения является то, что оно было коллективным: за поступки или проступки одного юноши или девушки отвечал весь род. Поэтому у казахов распространенной является поговорка: «Ұлды отыз үйден, қызды қырық үйден тыю». При обнаружении ненадлежащего поведения молодого человека или девушки, им приходилось держать ответ перед

всем родом. Это налагало определенный отпечаток на воспитание молодежи: они строго придерживались устоявшихся в обществе стандартов поведения.

Выводы по сопоставительному анализу вышеназванных семантических полей приведем в виде следующих положений:

1) По поводу отношения к труду англичане упор делают на: а) принятие личностью соответствующей нагрузки, что поможет профессиональному росту; б) оценивание труда не по объему выполненной работы, а по ее результативности; в) предварительный учет рисков до осуществления деятельности.

2) Англичане на первое место в воспитании ставят послушание. Если добиться от ребенка этого навыка, то легко будет воспитывать другие качества. Особенно важно для них быть хорошим родителем, так как от плохих родителей не вырастут хорошие дети.

Вышесказанное дает основание утверждать, что труд имеет одинаковую ценность у всех народов, но он воспринимается каждым народом сквозь призму своих ценностей и приобретает национальные характеристики.

Изучение национальных особенностей отношения к труду у английского народа в сопоставлении с казахским пониманием данного вопроса показывает, что у этих народов есть эквивалентный принцип – необходимо готовить молодежь к свободному и творческому труду, вызывать у него жажду серьёзного труда, формировать привычку трудиться и находить счастье в наслаждении трудом. Как отмечал К.Д. Ушинский, самовоспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни... Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду, оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 176 с.

2. *Маслова В.А.* Современные направления в лингвистике. – М.: Издательский центр «Академия», 2008 – 272 с.

3. *Сетир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1994. – 234 с.

4. *Телия В.Н.* Культурно-национальные коннотации фразеологизмов // Славянское языкознание. – М., 1992

5. *Ульман С.* Семантические универсалии – «Новое в лингвистике». – Вып. 5. – М., 1970. – С. 250–299.

6. *Фахрутдинова А.В.* Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX–XXI веков / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / ИППО РАО, – Казань, 2012, – 20 с.

7. *Фахрутдинова Г.Ж.* Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы // Образование и саморазвитие. – 2012, № 6 (34). – С. 113–119.

К.Н. БУЛАТБАЕВА

доктор педагогических наук, профессор

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

И.В. СИВАКОВА

бакалавр

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

А.Т. ГАЛИАХМЕТОВА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский государственный энергетический университет

e-mail: tbkharisov@mail.ru

телефон 89033405501

**КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ**

Аннотация. В статье раскрыты пути реализации авторской когнитивно-коммуникативной технологии двуязычного обучения неязыковому предмету, которая

отвечает сегодня государственным запросам развития трехязычия в Казахстане. Технология обеспечивает эффективное освоение стандарта на иностранном языке, когда последний не является помехой, а тесно интегрируется с содержанием изучаемого материала.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативная технология, двуязычное обучение, неязыковые дисциплины, коммуникативная компетенция, монологическое высказывание

Одной из важнейших задач современной системы образования в Казахстане является внедрение полиязычия в содержание образования. Идея полиязычного образования была введена Президентом страны в 2006 году, а поэтапная реализация культурного проекта «Триединство языков в Республики Казахстан» предложена в 2007 году. Задача данного проекта состоит в овладении тремя языками, это: «Казахский язык – государственный язык, русский язык – как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику» [4]. В соответствии с задачами данной программы к 2020 году все казахстанцы должны овладеть казахским, 95 % – русским и 25 % – английским языкам [2]. Для эффективного решения поставленной задачи в казахстанских школах вводится обучение неязыковых предметов на государственном и английском языках. В настоящее время в казахстанских школах используются переводные учебники, которые не отвечают требованиям формирования коммуникативной компетенции на английском языке. Не будут эффективными и зарубежные учебники, так как они не всегда соответствуют уровню владения иностранным языком казахстанскими учащимися.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся по неязыковому предмету возможно при таком планировании урока, при котором учащиеся будут обеспечены необходимым лексическим и грамматическим минимумом для поддержания элементарной беседы. Для решения поставленной задачи проекта «Триединство языков» в 2008 году д.п.н. проф. Булатбаевой К.Н. была разработана «Когнитивно-коммуникативная технология двуязычного обучения неязыковым дисциплинам» (СВИДЕТЕЛЬСТВО ИС 005689 о государственной реги-

страции прав на объект авторского права №1798 от 17.08.2016г. МЮ РК). Реализация данной технологии возможна при обработке материала на основе когнитивной и коммуникативной лингвистики.

Особенность когнитивно-коммуникативной технологии заключается в тематическом объединении нескольких уроков в различные типы в соответствии с задачами обучения. Для этого весь тематический цикл разделен на несколько этапов. Охарактеризуем каждый этап на примере предмета «География» 7 класса, который был структурирован в соответствии с данной технологией.

Первый тип урока – урок формирования понятийного аппарата и обогащения словарного запаса по теме.

На данном этапе новый материал презентуется в виде иерархически организованной когнитивной структуры. Такой структурой служат микротемы изучаемой информации (раздела, параграфа, пункта учебника). Материал в учебнике представлен в виде сплошного текста, и ученикам тяжело уловить взаимосвязи микротем, поэтому они теряют интерес к предмету. С целью заинтересовать учащихся учитель подготавливает таблицу с основной информацией по новой теме на родном языке, что обеспечивает системное восприятие нового материала. Посредством данной таблицы и диалога на уроке происходит активное усвоение материала. Таким образом, в классе обеспечивается психологически позитивная атмосфера, так как учащиеся не боятся делать ошибки. На следующем этапе пройденный материал представляется в виде таблицы на английском языке. Главными задачами данного урока являются закрепление материала и обогащение словарного запаса учащихся. При составлении таблицы и последующих упражнениях важно учитывать уровень владения иностранным языком у учащихся. Освоение новой лексики происходит путем обсуждения каждой микротемы и различных упражнений, таких как кроссворды, упражнения на соотношение, на заполнение схем, таблиц, работа с картами и др. Данный способ обеспечивает интерес учащихся к предмету и формирует навыки говорения на английском языке. Необходимо отметить, что для реализации когнитивного подхода большую роль играют соотношения и связи между лексиче-

скими единицами, такие как лексико-семантические группы слов, антонимические пары, группы синонимов и однокоренных слов.

Второй тип урока – урок закрепления основных положений изучаемого материала и обогащения грамматического строя английской речи.

Этот тип урока направлен на обогащение грамматического строя речи. В современной лингводидактике грамматика рассматривается с позиции функционально-семантической и коммуникативной лингвистики. На основе анализа всех типов синтаксиса, представленных академиком Золотовой [3] Булатбаевой К.Н. (одним из авторов этой статьи) были выделены семантические типы элементарных высказываний, состоящих из независимых или предикативно сопряженных синтаксиса [1.]. Для лингводидактики важным аспектом является то, что семантические типы элементарных высказываний обслуживают любую тему. Относительно неязыкового предмета основополагающим принципом отбора является принцип частотности употребления тех или иных семантических типов элементарных высказываний в рамках той или иной темы. Выбранные типы путем упражнений на ситуативное использование высказываний, постепенное осложнение грамматической основы активизируются в речи учащихся.

Третий тип урока – урок формирования умений диалогического общения в рамках ключевых фрагментов изучаемого материала.

Особенностями данного типа урока является повторение и доработка прошедшего материала на английском языке, освоение навыков и этики общения. Учителю важно уметь создать максимально естественную ситуацию в лабораторных условиях. Для этого учитель отбирает 4–6 типичных ситуаций для обсуждения ключевых микротем по тематическому циклу. Важно выработать у учеников умения инициировать общение посредством вопроса, вербально реагировать на вопрос, инициировать речевое действие собеседника с помощью побуждения, вербально реагировать на побуждение, выражать положительные или отрицательные эмоции по отношению к собеседнику, реагировать на положительные или отрицательные эмоции собеседника. Помимо умения оформлять диалогические реплики, необходимо у учащихся формировать умения ре-

чевого этикета посредством различных опор и упражнений. Ученики отрабатывают все ситуации и упражнения на уроке, используя полученные знания.

Четвертый тип урока – урок синтезирования полученных знаний и оформления их в форме монологической речи на английском языке.

В процессе обучения монологическая речь является одним из важных видов речевой деятельности. Начало подготовки к ее развитию было заложено на всех предыдущих уроках. Данный тип урока можно подготовить в различной форме, в виде круглого стола, конференции, викторины и т. д. Учащиеся дома должны подготовить доклад на английском языке на заданные темы и защитить их на уроке. А на завершающем этапе всего цикла учащиеся будут способны соединить все полученные знания в монологический текст для того, чтобы уметь высказывать и доказывать свою точку зрения в рамках изучаемой темы.

С учетом приведенных этапов обучения составлен календарно-тематический план по предмету «География» соответственно заданному объему часов (2 часа в неделю), разработаны образцы уроков каждого типа, которые апробированы в школе-гимназии № 14 г. Астаны. Апробация показывает, что на первых этапах учащимся нужно больше времени для усвоения нового материала. Хорошая реализация технологии возможна при следующих условиях: стабильный состав учащихся, постоянство всех уроков, заинтересованность самих учащихся в процессе обучения. Последнее условие проявляется со временем, когда ученики увидят собственные результаты. Для эффективного достижения коммуникативной компетенции желательно основные уроки подкреплять элективными курсами английского языка.

Отличительной особенностью данной технологии от других является то, что она построена на достижениях когнитивного направления лингвистики. Когнитивная лингвистика, одним из основателей которой считается Ч. Филлмор, рассматривает языковые явления с точки зрения мыслительной деятельности человека [8]. Это означает, что при планировании уроков в рамках когнитивно-коммуникативной технологии учитель всегда должен брать в расчет языковую личность ученика. Весь учебный материал должен быть проанализирован и об-

работан на основе когнитивно-коммуникативного механизма, что обеспечивает лексическую, грамматическую, речевую и коммуникативную компетенции. Лексическими и грамматическими компетенциями ученики овладевают на первых этапах обучения и с их помощью развивают дальнейшие умения. Речевая компетенция проявляется в виде умений монологической речи, для которой когнитивная структура будет представлять «скелет» с потенциальными смысловыми «ответвлениями». При таком механизме монолог будет обладать содержательностью, целостностью, грамматической и лексической правильностью. Коммуникативная компетенция направлена на умения диалогической речи, для которой важен прагматический аспект. Ч.С. Пирс, который впервые тщательно рассмотрел прагматический аспект, считал, что процесс познания представляет собой процесс восприятия и передачи реальности знаками [5]. В рамках технологии прагматический аспект проявляется в двух направлениях: 1) ученик ориентирован на понимание информации, подаваемой учителем, 2) учитель добивается от ученика передачи этой информации другим ученикам.

Процесс реализации был апробирован на неязыковой дисциплине в школах и вузе [6,7]. Обучающиеся показали хорошие результаты по овладению содержанием изучаемого тематического блока «Южная Америка» и были способны общаться на английском языке уже на четвертом занятии в рамках ключевых фрагментов и написать монологическое высказывание на английском языке с охватом всех ключевых микротем.

Описанная технология призвана помочь учителям неязыковых предметов осознать систему новых функциональных единиц современных направлений лингвистики и осуществить лингводидактическую обработку материала, адаптированного для быстрого усвоения учебного текста и одновременного формирования речевой и коммуникативной компетенции на английском языке.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булатбаева К.Н. Семантические типы элементарных высказываний как единицы обучения русской грамматике в иноязычной аудитории. // Научный

журнал "Вестник" Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. – Астана, 2004, № 1. – С. 116–123.

2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг., Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года № 110–Астана, 2011

3. *Золотова Г.А.* Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М., 2006.

4. *Назарбаев Н.А.* Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – № 218–219. – 10 июля.

5. *Пирс Ч.С.* Рассуждение и логика вещей: лекции для Кембриджских конференций 1898 года / с «Введением» К.Л. Кетнера и Х. Патнема и «Комментариями к лекциям» Х. Патнема; науч. ред. Д.Г. Лахути и В.К. Финна; пер. с англ. Д.Г. Лахути и др. – М.: РГГУ, 2005. – 376 с.

6. *Фахрутдинова А.В.* Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX–XXI веков / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / ИППО РАО, – Казань, 2012, – 20 с.

7. *Фахрутдинова Г.Ж.* Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы // Образование и саморазвитие. – 2012, № 6 (34). – С. 113–119.

8. «The Case for Case». In Bach and Harms (Ed.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968, 1–88.

К.Н. БУЛАТБАЕВА

*доктор педагогических наук, профессор
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

А.А. ТЕМИРБУЛАТОВА

*бакалавр
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

Г.Ж. ФАХРУТДИНОВА

*доктор педагогических наук, профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: gdautova@mail.ru
телефон: 89033405501*

**МЕХАНИЗМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ТИПОВ
ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕЯЗЫКОВОМУ ПРЕДМЕТУ**

Аннотация. В статье раскрыт механизм обработки синтаксического строя учебного текста неязыковых предметов для обеспечения усвоения материала на иностранном языке. Для этого впервые применяется новая семантическая классификация элементарных высказываний, служащих единицами отбора и формирования иноязычной грамматической компетенции обучающихся.

Ключевые слова: семантический тип элементарных высказываний (СТЭВ), грамматический строй речи, семантико-лингвистическая обработка текста, принцип частотности

Специалисты неязыковых дисциплин не смогут провести последовательную работу по интеграции процессов освоения изучаемого материала и обогащения грамматического строя англоязычной речи без помощи лингвистов. Для этого в данной статье представлен механизм применения семантических типов элементарных высказываний как единиц обучения (См. об этом подробно в статье Булатбаевой К.Н.) [1, с.116–123]. Для лингводидактики важным аспектом

является то, что семантические типы элементарных высказываний обслуживают любую тему: о чем бы ни говорил человек, он оперирует теми или иными суждениями, относящимся к определенным семантическим типам. Относительно неязыкового предмета основополагающим принципом отбора является принцип частотности употребления тех или иных семантических типов элементарных высказываний в рамках той или иной темы.

Таким образом, мы солидарны с мнением, что семантические типы элементарных высказываний являются основным грамматическим материалом при иноязычном освоении неязыкового предмета, способствующие целенаправленному обогащению речевых конструкций в рамках конкретной темы, так как эти единицы представляются не в абстрактном виде, а уже в лексикализованной форме.

В учебном процессе семантические типы элементарных высказываний имеют свое строгое место: на первом этапе дается понятийная аппаратная основа на языке обучения (это может быть этапом одного урока или отдельным уроком при блочном объединении нескольких тем); на втором этапе этот же материал подается на английском языке. При этом важно сопровождать лексику грамматическими упражнениями, которые обеспечивают выражение ключевых положений по изучаемой теме неязыкового предмета. Работа над грамматикой может быть специально организованным уроком, когда в первую очередь, закрепляется учебный материал соответственно программе.

Результаты нашего исследования позволяют на научной основе отбирать сопровождающий этот материал грамматические конструкции. Как выяснилось, каждая микротема обслуживается 2–3-мя семантическими типами элементарных высказываний, которые по ходу освоения программного материала по химии отрабатываются путем их распространения, осложнения и соединения простых распространенных высказываний в более сложные конструкции.

Задачей данного исследования не является использование всех 20 семантических типов элементарных высказываний. Мы идем от важного, семантически значимого фрагмента учебного материала неязыкового предмета. Англий-

ский язык будет «подчиняться» неязыковому предмету, поэтому и грамматический материал будет отбираться «в угоду» закреплению значимого смыслового «куска» по теме.

Грамматический навык на основе СТЭВ имеет 2 операций:

1. Операция выбора модели – дело педагога.

2. Операция оформления моделей требует от специалиста системы упражнений.

Мы придерживаемся положения Е.И. Пассова: «Форма и функция речевой единицы должны выступать в единстве, только тогда навык приобретает способность к переносу» [2]. Следовательно, модель подается на основе ситуации.

Образец задания по химии на закрепление пройденного материала плюс использование семантического типа «Subject and its property» по теме «§4. Атомы и молекулы. Простые и сложные вещества»:

1) Describe the property of:/Опишите свойства:

а) Atom/Атома

б) Water/Воды

При выполнении данного задания ученик закрепляет пройденный материал по химии + параллельно грамматику английского языка в завуалированном виде.

Число грамматических навыков ограничено. В настоящее время проблемой при обучении неязыковому предмету на английском языке является то, что нет четкой методики. Преподаватели либо углубляются в обучение грамматике английского языка и забывают про химию, либо углубляются в химию и не находят время для английского языка.

В целях решения данной проблемы и овладения предметными знаниями с параллельным освоением и активизацией грамматических конструкций мы предлагаем образцы упражнений по некоторым темам предмета «Химия» за восьмой класс.

Тема: «§1. Предмет химии. Становление и развитие химии как науки. Ее значение»

Ключевые положения по теме: тела и их физические свойства; вещество – это, то, из чего состоят тела; влияние веществ на живые организмы.

СТЭВ, «обслуживающие» данную тему: «Subject and its intellectual action»; «Subject and its qualificative characteristic»; «Subject and its transformation, change»; «Subject and its property»; «Subject and its physical action»; «The whole and its parts in their interrelation»; «Subject and its existence on something/somebody»; «Subject and its social and ethical action»; «Subject and its feature»; «Set of subjects and their interrelation»; «Comparison of something/somebody with something/somebody»; «Subject and its physical and intellectual characteristic»; «Subject and its quantitative characteristic»; «Subject and its characteristic»; «State (intellectual level)»; «Subject and its characteristic (on application)».

Образцы заданий по химии для закрепления пройденного материала:

1. Describe the property of sugar. //Опиши свойства сахара.

Образец конструкции: When we ... 'Subject' it turns into....

Опорные слова: sugar, liquid state, to heat, solid substance, to melt, turn, powder.

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its property»).

2. Answer the question: What does 'property' mean? / Ответь на вопрос: Что означает 'свойство'?

Образец конструкции: 'Subject' is ...

Опорные слова: differentiate, to help, substance, attribute.

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its qualificative characteristic»).

3. Say whether you 'Agree' or 'Disagree' with the statement and prove it: «If you use chemicals in a wrong way you harm the environment» // Согласен ли ты с данным положением? Объясни, почему ты «Согласен» или «Не согласен»: «Es-

ли ты используешь химические вещества неправильно, ты вредишь окружающей среде».

Образец конструкции: I agree/disagree with the statement, because

Опорные слова: chemicals, attribute, feature, dangerous, human's life.

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its property»).

4. Answer the question: What the environment consists of? / Ответь на вопрос: Из чего состоит окружающая среда?

Образец конструкции: The environment consists of

Опорные слова: to consist of, environment, different, substances

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «The whole and parts in their interrelation»).

5. Answer the question: How many substances on Earth? / Ответь на вопрос: Сколько веществ на Земле?

Образец конструкции: There are

Опорные слова: substances, to be known, millions.

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its quantitative characteristic»).

6. Say whether you 'Agree' or 'Disagree' with the statement and prove it using the construction: When we heat sugar, it changes color from brown to white» // Согласен ли ты с данным положением? Объясни, почему ты «Согласен» или «Не согласен»: «Когда мы нагреваем сахар, он меняет цвет с коричневого на белый».

Образец конструкции: I agree/disagree with the statement, because

Опорные слова: sugar, to heat, change, turn into, powder.

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its transformation, change»).

7. Answer the question: How many substances on Earth? // Ответь на вопрос: Сколько веществ на Земле?

Образец конструкции: There are

Опорные слова: substances, to be known, millions.

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its quantitative characteristic characteristic»).

8. Find in the text the statements which transfer physical action, existence of something, social and ethical action of the person, interrelation of substances, comparison // Найдите в тексте высказывания, которые передают физическое действие, наличие чего/либо, социально-этическое действие человека, взаимодействия веществ, сравнение.

Ключевые слова для отбора высказываний: to do, distinguish, to be connected (connection), substances, nature, influence, human, there is (there are).

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its physical action»; «Existence of something/somebody at somebody/something»; «Subject and its social and ethical action»; «Set of subjects and their relation»; «Comparison of something/somebody with something/somebody»).

9. Продуктивное упражнение:

Express this idea in other ways using synonyms: Magnesium is a solid substance, which burns in air and turns into a white powder // Выразите эту мысль другими способами используя синонимы: Магний – это твердое вещество, которое горит в воздухе и превращается в белый порошок.

Синонимические возможности: Substance which...is called...// Magnesium is..., burning...//

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its qualificative characteristic»).

10. Write out from English texts on chemistry 10 utterances about features of chemicals and their usage // Выпишите из англоязычных текстов по химии 10 высказываний, в которых выражаются признаки химического вещества и их использование (домашнее задание)

Ключевые слова для отбора высказываний: to use, manufacture, to make, industry, organic chemicals, inorganic chemicals, include, fibers.

(Обучающий отрабатывает с учащимися активные конструкции «Subject and its feature», «Subject and its characteristics (on application)»).

Методическая идея касается такой языковой ситуации в учебном заведении (школе, колледже, вузе), когда учащиеся, в том числе преподаватели не владеют в достаточной мере английским языком. Так, для решения государственной задачи развития трехязычия (казахского, русского и английского языков) в Казахстане эффективной считаем когнитивно-коммуникативную технологию двуязычного обучения неязыковым дисциплинам, обеспечивающую в равной мере усвоение содержания предмета по стандарту и английского (или другого второго) языка в рамках заданного количества учебных часов (Свидетельство ИС 005689 о государственной регистрации прав на объект авторского права №1798 от 17.08.2016г. МЮ РК). Для реализации названной технологии важно проводить предварительную семантико-лингвистическую обработку учебного текста на уровне текста в целом, лексики и грамматики. В настоящей статье мы раскрыли лишь один аспект: механизм отбора грамматического материала с учетом принципа частотности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булатбаева К.Н. Семантические типы элементарных высказываний как единицы обучения русской грамматике в иноязычной аудитории // Научный журнал «Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева». – Астана, 2004, № 1. – С. 116–123.

2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

3. Фахрутдинова А.В. Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX–XXI веков / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / ИППО РАО, – Казань, 2012, – 20 с.

4. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы // Образование и саморазвитие. – 2012, № 6 (34). – С. 113–119.

Н.В. ГЕРКИНА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: gerkina2010@yandex.ru

телефон: 89172347347

М.Р. НУРХАМИТОВ

преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: nurmarsel@gmail.com

телефон: 89063220053

Е.Н. ЗАГЛАДИНА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: 49enzagladina52@gmail.com

телефон: 89033050481

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема инклюзивного обучения и оценивание результатов обучения как составляющая образовательного процесса. Особенность этой статьи состоит в том, что она раскрывает основные принципы, которых должны придерживаться преподаватели при оценивании в условиях инклюзивного обучения. Предполагается, что правильность оценивания при наличии жесткого государственного образовательного стандарта невозможна. Делается вывод, что необходимо расширить нормативную базу в этом направлении.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, оценивание, оценка результатов обучения, самооценка, взаимооценка

В современном мире возможности людей с особыми возможностями здоровья приравнены к возможностям здоровых людей. Это касается и также обра-

зовательной сферы. В связи с этим развитию и совершенствованию инклюзивного образования уделяется особое внимание. Изучением вопроса об инклюзивном образовании занимались многие ученые, и они имеют разные подходы к этой проблеме. Отечественные исследователи опираются на идеи марксистской философии (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) и дефектологии (Т.А. Власова, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский, С.А. Зыков, Р.М. Боскис). К. Молленхауер, Т. Томас, Э. Гофман берут за основу концепцию социально-феномено-логического подхода. Позицию гуманистической психологии представляют Г. Оллпорт, Г.А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Роджерс, А. Маслоу и другие; концепцию социальной теории аутопоза – У. Матурана, Ф. Варела. Инклюзивное образование, представляя собой процесс полного включения детей с особыми возможностями здоровья во все аспекты школьной жизни, требует приспособления среды к потребностям ребенка, а не наоборот. Такое образование дает ребенку возможность обучаться по индивидуальной программе, без каких-либо трудностей вне отрыва от классного коллектива. Тем не менее, реализация инклюзивного образования порождает некоторые трудности для преподавателей. Встает вопрос о технологии и методах оценивания результатов обучения при инклюзивном обучении [1, с. 210].

«Идеология отдельно взятой страны (государства), уровень ее экономического развития, отношение к собственности различаются. Однако для демократических государств общими показателями являются: свобода, равенство, толерантные взаимоотношения, справедливость, открытость, взаимодоверие и взаимоуважение, уважение к частной жизни граждан, неприятие насилия, организация государством функций социальной защиты» [10, с. 164].

Разработка методов и форм оценки результатов обучения конкретного ребенка в инклюзивном классе является одним из ключевых вопросов в области реализации адаптированной учебной программы. Сегодня на систему образования возлагается особая ответственность в отношении поддержки одаренных учащихся и студентов не только для максимального раскрытия возможностей

одаренных, но и в использовании их интеллекта и способностей, без ущерба развития психики и психического здоровья [2, с. 462].

Наиболее важные показатели эффективности работы преподавателей и специалистов психолого-педагогической поддержки конечно же отражаются в положительной динамике развития ребенка. Оценка содержания "движения" ребенка в определенный период времени непосредственно связано с задачами, которые установлены учителем, родителями и специалистами по поддержке в разработке индивидуальной образовательной программы. Чтобы избежать трудностей при оценке результатов обучения при инклюзивном образовании, деятельность учителя должна основываться на следующих принципах:

1. Оценивание представляет собой непрерывный процесс, естественно, интегрированный в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения допускается диагностическое и срезовое использование оценки. Также итоговая оценка может быть установлена как общий результат накопленных оценок за период обучения.

2. Оценка может быть только критериальной. Основными критериями оценки являются планируемые результаты обучения (в случае разработки индивидуальной образовательной программы (ИОП) – задача разработки данного программного материала на индивидуальные способности на уровне ребенка). В то же время правила и критерии оценки, алгоритм экспонирования отметки должны быть известны заранее и преподавателям, и студентам.

Иногда необходимо разделить общие критерии оценки работы на более мелкие, местные. В каждом случае, учитель говорит ребенку, по каким критериям будут оцениваться работы, а также информирует об этих критериях наставника и родителей. Ведущий критерий влияет на форму выполнения конкретной задачи ребенком [9, с. 229].

3. Оцениванию с помощью отметки может подвергаться только деятельность учащегося и результаты этой деятельности, но никак не личные качества ребенка. Оценке поддается только то, чему учат.

4. Система оценки должна быть построена таким образом, чтобы учащиеся были включены в деятельность по контролю и оценке, приобретая навыки и привычки к самооценке и взаимооценке.

В процессе их обучения и воспитания используется здоровьесберегающие технологии, применяются компьютерные технологии, которые позволяют осуществлять учебный процесс дистанционно в случае, если ребёнку рекомендовано домашнее обучение. Для учащихся имеющих особые образовательные потребности, в классе устанавливается звукоусиливающая аппаратура, разнообразные компьютерные обучающие программы, электронные лупы, светильники для дополнительного освещения классных досок и т. д [8, с.108]. Как показывает опыт, не всегда учителя инклюзивного класса принимают во внимание потраченные силы ребенка. Не зная, как оценить работу – перехваливают или недооценивают результаты. В этом случае обучающийся не понимает, по каким критериям оценивали, что представляет похвала и не может принять решающее значение для собственных результатов. Также эта позиция неизбежно вызывает непонимание среди одноклассников "особого" ребенка. Они задают вопросы, поэтому очень важно взаимодействие педагога с родителями, специалистами психолого-педагогической поддержки (тьютор), чтобы помочь ребенку с особыми возможностями здоровья в развитии в этой области. Воспитатель, психолог, родители могут помочь ребенку стать более компетентными в этом вопросе: заранее ознакомить ребенка с материалом, подготовить наглядные пособия, познакомить ребенка с критериями оценки учебной деятельности.

Таким образом, в настоящее время до сих пор не решен вопрос о том, как необходимо оценивать результаты, достигнутые учащимся с особыми возможностями здоровья, если они не совпадают с ожидаемыми результатами начального общего образования, предоставляемого государственным образовательным стандартом. Этот вопрос требует создания нормативных документов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Ахметзянова А.И.* Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2 (40). – С. 208–212.
2. *Гали Г.Ф.* Психологические проблемы адаптации одаренных детей [Текст] / Г.Ф. Гали // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС "Интерактив плюс", 2016. – С. 461–463.
3. *Дмитриева Ю.Ю.* Актуальность инклюзивного образования / Ю.Ю. Дмитриева // [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://olimp.edumsko.ru/about/news/aktual_nost_inklyuzivnogo_obrazovaniya.
4. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.
5. *Самсонова Е.В., Дмитриева Т.П., Хотылева Т.Ю.* Основные педагогические технологии инклюзивного образования. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с.
6. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: Материалы Региональной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 25–26 ноября 2009 г.) / Отв. ред. Н.Д. Наумов. – Нижневартовск: Из-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 168 с.
7. Коллектив авторов. Педагогика инклюзивного образования: хрестоматия / Консалтинговая группа «Финиум». – Москва, 2014. – 26 с.
8. *Пугачев А.С.* Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377.
9. *Сунцова А.С.* Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

10. *Фахрутдинова А.В. Кондратьева И.Г.* Современные тенденции социо-ориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма: нравственный аспект / Ученые записки КГАВМ. – 2015. – Т. 221. – С. 228–231.

11. *Фахрутдинова А.В.* Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX–XXIII веков диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01, институт педагогики и психологии профессионального образования РАН. Казань, 2012.

А.М. ИЛЬЯСОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: ilasya@mail.ru

телефон: 89872909208

А.С. ХАКИМЗЯНОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: glace@yandex.ru

телефон: 89172428440

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Современное обучение ориентировано на развитие творческого потенциала личности, повышение способности к обучению, овладению новыми системами знания, развитие творческих способностей личности и расширение ее творческих возможностей. При этом огромная ответственность ложится на плечи преподавателя. В данных условиях он призван найти эффективные пути улучшения программы обучения, а вместе с этим выделить оптимальные методы и приемы обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, образование, обучение, студент, различные ситуации, решение проблем, образовательный процесс, творческий подход

Прежде, чем мы рассмотрим теорию и виды практики, которые помогут внедрить творчество и творческий подход в обучении в уроки иностранного

языка, давайте выясним, почему это действительно стоит усилий, чтобы в дальнейшем не сомневаться в важности данного аспекта.

Считаете ли вы себя творческим человеком? Что такое творчество и творческий подход? А как насчёт ваших студентов? Можете ли вы назвать творческими всех или, возможно, некоторых? Наверняка очень немногих. По каким признакам вы определяете, что человек творческий? Как вы относитесь к данному типу людей? Вам с ними комфортно или напротив? И что на самом деле происходит, когда вы мыслите творчески? Зависит ли степень проявления творческой личности от возраста человека? Как бы ответили на эти вопросы коллеги? Конечно, можно сказать, что люди имеют абсолютно разные взгляды и мнения касательно данной темы. Одни считают, что умение приготовить хороший обед уже является признаком творческих способностей. Другие думают, что вообще не являются творческими, что это относится исключительно к людям, обладающим художественным или музыкальным талантом. В данной статье нет ответов на приведённые выше вопросы. Но рассмотрим три различных теоретических описания творческого мышления и выясним, какую пользу из них могут извлечь преподаватели иностранных языков. И в результате возникнут ещё больше сложных вопросов о творчестве и его использовании на занятиях и творческом подходе к обучению каждого студента, слушателя, ученика. Ведь именно таким образом мы и начинаем творчески мыслить.

Важность творческого подхода на уроках иностранных языков заключается в следующем?

- Изучение и использование языка также является творческим актом: мы преобразуем свои мысли в слова, которые можно услышать или увидеть. Мы способны составлять предложения, и даже длинные тексты, которые не слышали и не видели ранее. Давая учащимся творческие задания, мы помогаем им осваивать на практике очень важный навык творческого мышления.

- Стратегии компенсации (методы, используемые для компенсации нехватки знаний иностранного языка в коммуникативных ситуациях, например, с помощью мимики, рисования, перефразирования и т. д.) часто требуют ис-

пользования творческих навыков и применения воображения для реализации. Каждый студент нуждается в практике данных стратегий, пока максимально не освоит язык. Виды подобных заданий можно давать студентам любого уровня владения иностранным языком. Чем выше уровень – тем больше и лучше студент сможет себя проявить. Без всяких сомнений такой подход в обучении иностранному языку нацелен на развитие личности обучаемого, на развитие его самостоятельности, способности жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособным, интегрироваться в мировое сообщество. В центре процесса обучения находится студент с его потребностями, способностями, творческими возможностями. Строго говоря, любой коллектив слушателей является неоднородным, поскольку обучающиеся в нем студенты различаются по многим параметрам: способность к овладению языками, творческий подход к выполнению заданий, уровень обученности, интеллектуальные способности, потенциальная способность к обучению, способность к общению на иностранном языке в группе, опыт учения, мотивация к изучению иностранного языка. Студенты могут также различаться стилем учения, особенностями характера, степенью уверенности в своих возможностях, в своих творческих возможностях, способностью к самодисциплине, интересами, общим развитием, а также культурными особенностями и особенностями родного языка. Поэтому справедливо утверждение британского исследователя Пенни Ур, что любой коллектив состоит из личностей, значительно более различающихся, чем похожих друг на друга [6].

Представляется, что из этого утверждения следуют два вывода, которые, с одной стороны, очевидны, а с другой практически повсеместно игнорируются в практике преподавания иностранных языков:

1. Уроки, планируемые в строгом соответствии с рекомендациями авторов учебника, но без адаптации материалов к конкретной учебной ситуации, конкретным обучаемым, не обеспечат необходимых условий для успешной реализации целей обучения иностранным языкам, зафиксированных в программе.

2. Погоня преподавателя за неким универсальным учебником, который позволит решить все методические задачи, обречена на неуспех. Ни один учебник не может удовлетворить все разнообразные потребности и интересы студентов, соответствовать уровню развития способностей, индивидуальным особенностям каждого из них.

Бесчисленное разнообразие методов обучения лишь подтверждает принцип: ни один из них не подходит для всех. Какими бы достоинствами ни обладал тот или иной метод, универсальной подсказки, с помощью которой можно достичь выдающихся результатов у всех студентов, не существует. Тем не менее, чаще всего преподаватели используют одинаковые методы в работе со студентами, не имея возможности выявить и учесть их индивидуальные особенности. Поэтому успех студентов в значительной степени зависит от того, насколько их способности соответствуют применяемым методам обучения [4].

Учащихся без мотивации к обучению просто не существует. Многие учащиеся недостаточно успевают в учебе потому, что они не вписались в рамки унифицированного подхода, поскольку их индивидуальные особенности не соответствуют применяемым методам обучения. Это может быть связано с особенностями восприятия информации и различиями в стилях познания. В эпоху глобальных инноваций и различных изменений, происходящих во всех странах мира, осуществлен поворот к развитию педагогических технологий в ходе реформирования систем образования в сторону самостоятельного принятия важных решений, обучения самостоятельно добывать информацию, критически оценивать полученные знания и применять их для решения новых и жизненно необходимых задач [2].

Решение перечисленных выше, а также других проблем, связанных с организацией личностного обучения, лежит как в плоскости планирования, так и в плоскости реализации плана в учебном процессе [3].

Важнейшей проблемой в планировании любого курса обучения является постановка целей обучения. У этой проблемы есть несколько аспектов. Один из них сводится к вопросу: в какой мере студенты будут увлечены предлагаемой

им работой и настроены на достижение целей? Преподавателю необходимо ставить перед студентами такие цели, которые возбуждали бы творческий интерес как можно большего числа обучаемых. В этом смысле идеальным является случай, когда студенты в ходе обсуждений сами выделяют приоритеты, уточняя и конкретизируя цели деятельности. Процесс овладения иностранным языком становится процессом постепенного осознанного продвижения к цели. Учащиеся получают более реалистическое представление о том, чего они могут достичь, осознают собственную важную роль в учебном процессе, и формирование адекватной самооценки становится более достижимым.

Вторым аспектом проблемы, который тесно связан с первым, является сам способ формулирования целей занятия. В практике преподавания они чаще всего формулируются в терминах того, что преподаватель планирует сделать (делать) в аудитории. Например:

- развивать навыки поискового чтения;
- сформировать у студентов лексические навыки;
- сформировать умение делать монологические высказывания;
- научить студентов новым грамматическим структурам и пр.

Такие формулировки целей урока содержат описание деятельности преподавателя, а не студентов и не ориентируют последних на достижение лично значимого результата.

Значительно более «гибким» [1] способом формулирования целей, и уместным с позиции современного творческого подхода к обучению иностранному языку, является обозначение того, как, по прогнозам преподавателя, студенты смогут использовать изучаемые языковые явления к концу планируемого отрезка учебного процесса.

В ряде работ отечественных, а также американских и британских исследователей (Р. Валетт, Д. Нанан) [8] подчеркивается, что цели урока должны быть ориентированы на некий реально достижимый, обозримый и привлекательный для студентов результат и формулироваться в терминах деятельности. Такой подход заставляет преподавателя ставить перед собой реалистичные це-

ли, степень достижения которых легко отслеживать, т. к. они воплощаются в некий конечный продукт и могут быть оценены. Приведем примеры, переформулировав перечисленные выше цели. К окончанию занятия учащиеся смогут:

а) отыскать в тексте для чтения основные факты по заданию преподавателя;

б) использовать изученную лексику, рассказывая о своем рабочем дне;

в) сделать монологическое высказывание (описание) о любимом домашнем животном;

г) давать советы, используя глаголы *should/shouldn't*.

Как видно из приведенных примеров, сама формулировка цели содержит указание на речевой продукт, ожидаемый от студента по окончании занятия. Выше отмечалось, что цели урока должны быть не только хорошо осмыслены преподавателем, но поняты и приняты студентами. Поэтому, сообщая студентам цели данного занятия, преподаватель может сформулировать их еще более конкретно относительно изучаемой разговорной темы и привлекательно для обучаемых. Например:

1. Прочитав текст об известном спортсмене, вы сможете отыскать и перечислить те его качества, которые позволили ему добиться успеха.

2. Вы научитесь так рассказывать о домашнем любимце, что станет ясно, почему вы его считаете самым лучшим.

3. В письмах и при личных встречах зарубежные сверстники часто просят рассказать о том, как вы живете. Сегодня вы научитесь отвечать на этот вопрос.

4. Оказавшись в России впервые, иностранец очень нуждается в советах относительно того, что следует и чего не следует делать в нашей стране, чтобы не попасть в неловкое положение. Сегодня вы научитесь давать такие советы.

Наблюдения показывают, что привычка творчески подходить к постановке конкретных и реально достижимых целей помогает преподавателю правильно отбирать учебные материалы и упражнения, добиваясь разумного баланса в использовании материалов учебника и иных учебных материалов.

Это также облегчает контроль и оценку степени успешности овладения речевыми навыками и умениями, а также необходимыми стратегиями учения.

Для успешной реализации той или иной цели преподавателю необходимо включить студентов в выполнение некоторого комплекса упражнений. При этом различные студенты нуждаются в различных по качеству и объему комплексах упражнений, которые должны быть выстроены в соответствии с логикой развития навыков и умений с учетом личностных и творческих особенностей студентов. Британские исследователи Д. Нанан и Дж. Бриндлей отмечают, что, отбирая и градуируя упражнения, важно учитывать факторы двух видов: факторы, связанные с обучаемыми, и факторы, связанные с характером заданий [8].

Таким образом, отбор и градуирование содержания обучения, предполагающие учет целого ряда факторов, во многом базируются на знании особенностей обучаемых.

Принимая решения о том, что и как они хотят изучать, студенты могут советоваться с преподавателем. Но право окончательного решения все-таки остается за обучаемым, даже если его выбор кажется неразумным. Это дает студентам ощущение личной значимости и учит принимать ответственные решения.

- Исходя из опыта, можно заверить, что некоторые люди не могут учиться вообще, если им не дают возможность проявлять себя творчески. Они не видят особого смысла в обычной языковой практике, без конкретной цели и результата.

- Опыт также помогает понять, что большинство людей становятся более мотивированными и вдохновлёнными, если они могут создать нечто ценное, если они чувствуют, что их действия и продукт этих действий в определённой степени будет отражать их индивидуальность. Данные особенности подробно рассмотрены в следующей работе [5].

- Творческий подход повышает самооценку, так как учащиеся могут посмотреть на результат своих собственных решений поставленных задач и про-

блем и увидеть чего они способны достичь, что является прекрасным стимулом для большинства.

- Творческая работа на занятиях иностранного языка часто приводит к активному общению и позитивному сотрудничеству. В аудитории студенты используют иностранный язык в качестве инструмента, чтобы выполнить творческое задание, что подготавливает их к использованию языка в различных ситуациях за пределами аудитории.

- Творческое мышление является важным навыком в реальной жизни. Оно является мощной силой личного роста и развития культуры и общества в целом.

- Творческие задания обогащают работу на занятиях и делают её более разнообразной и приятной, требуя проявления индивидуальных талантов, идей и мыслей как студентов, так и преподавателя [7].

Прочитав приведённую выше информацию, вы, вероятно, зададитесь следующими вопросами: Бываю ли я творческим? Даю ли я своим студентам творческие задания?

Я почти на сто процентов уверена, что ответ положительный на оба эти вопроса. Вы когда-нибудь сталкивались с тем, что хотели сделать что-либо, но у вас не было необходимого материала или инструмента для осуществления задуманного? И тогда вы придумывали какой-то иной способ, с использованием другого объекта? Например, вы открыли бутылку или банку без открывалки или при приготовлении блюда заменили ингредиент из рецепта на какой-либо другой. Пользуясь стандартным учебником на занятиях вы когда-нибудь меняли задания на те, которые подходили вашим студентам, больше соответствуя их интересам и нуждам? ДА? В этом случае можете считать себя творческой личностью!

Могут ли мои студенты проявлять творческие способности на занятиях?

Вы когда-нибудь просили их разобраться с правилами, исключениями из правил, конкретными проблемами, касающимися изучения языка, вместо того, чтобы сразу самостоятельно рассказывать им об этом? Вы когда-нибудь проси-

ли своих студентов рассказать, написать, нарисовать или показать то, о чём они думают или что им интересно? Могут ли ваши студенты говорить на иностранном языке о том, чего раньше не слышали и не читали? Давали ли вы задания, которые не имеют одного конкретного ответа? ДА? Значит, ваши студенты уже имеют возможность творчески мыслить на занятиях!

Преподавателям важно знать, как творчество работает в целом и как использовать творчество на занятиях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Бим И.Л.* К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 1984. – № 6. – С. 17–24.

2. *Геркина Н.В., Нурхамитов М.Р.* Новые подходы в сфере общего образования в условиях информационного общества / Н.В. Геркина, М.Р. Нурхамитов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016, – № 3. – Ч. 2. – С. 185–188.

3. *Есипович К.Б.* Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе. – М.: Науч. лит., 1988. – 189 с.

4. *Полат Е.С.* Разноуровневое обучение // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 6–11.

5. *Хакимзянова А.С.* О методах эффективного обучения иностранному языку взрослой аудитории учащихся / В сборнике: Иностранные языки в современном мире. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. 2016. – С. 255–260.

6. *Ausubel D.A., Novak J.D., Hanesian H.* Educational Psychology: A cognitive view. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978. – 213 с.

7. *Melnikova O.K., Blagoveshchenskaya A.A.* Game-based approach to teaching ESL in higher school. // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (13 января 2017 г., г. Казань). В 2 ч. Ч. 1/ – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 4–7.

8. *Nunan D.* The Learned-Centred Curriculum. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 68 p.

А.А. КАДЫРОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail:kadyrova8416@mail.ru

телефон:+79375243328

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрена роль вуза в развитии творческой самореализации студентов неязыковых вузов, что влияет не только на профессиональную подготовку будущего специалиста, но и на возможность для продуктивной творческой работы в различных видах деятельности. Также предложены существенные аспекты, которые влияют на качество образовательного процесса

Ключевые слова: студент, образование, способности, личностная самореализация, профессиональная самореализация, творческая самореализация, профессиональная деятельность, творческий подход, творческая личность, эффективность педагогического процесса, продуктивность педагогического процесса

Россия под влиянием глобальных процессов, способствующих динамичному развитию общества, с целью сохранения экономической и политической позиций вынуждена учитывать интеграционные процессы в европейском образовательном пространстве. Это поставило перед педагогами задачу разработки адекватных стратегий, учитывающих особенности собственной системы обра-

зования, национальной истории, культуры для поиска реалистичных путей сближения с европейскими стандартами, основываясь на критическом компаративном анализе образовательных процессов [10].

Одной из основных задач переустройства общества является создание для каждого человека условий для свободного проявления своих способностей в рамках его личностной, профессиональной и творческой самореализации. Не последняя роль в решении этой задачи принадлежит высшему профессиональному образованию, в реализации гуманистических начал которого и находятся основные ресурсы его развития в новых условиях.

Сегодня при получении образования в вузе осуществляется не только подготовка к профессиональной деятельности, но и предоставляются возможности для продуктивной творческой работы в различных видах деятельности. Подробно этот вопрос освещен в работе А. Ильясовой [8]. Опыт творческой самореализации, например, в период студенчества задает определенную траекторию профессиональных и личностных проявлений будущего специалиста. При этом такой специалист должен владеть всеми навыками творческого подхода к решению всевозможных задач, уметь нестандартно ставить проблемы и находить продуктивные способы их решения.

Однако действительность такова, что система обучения в вузах направлена, как правило, не столько на подготовку студенчества к реальной профессиональной деятельности, а значит, и к предстоящей взрослой жизни, сколько на традиционное формирование знаний, умений и навыков. Отсюда, налицо возникающее противоречие, которое состоит в том, что обучение специалистов рассматривается более как подготовка к их профессиональному самоопределению, а не как обеспечение условий для осуществления творческой самореализации в стенах образовательного учреждения. В то время как в настоящее время имеются все возможности для полноценной, как личностной, так и профессиональной самореализации всех членов общества.

Поскольку априори предполагается, что человек является саморегулирующейся и динамичной системой, то и студент как субъект познавательной дея-

тельности постоянно развивается, приобретая новые личностные психологические качества, обеспечивающие ему широкие возможности для творческой самореализации. Поэтому предназначение вуза заключается в воспитании такого человека, который будучи адекватным в оценке своих внутренних возможностей, не усреднялся бы, при этом, как личность, не способная к творческому проектированию своей жизнедеятельности. При выборе педагогического воздействия на учащихся особое значение имеют психологические закономерности формирования ведущей мотивации [9]. Именно высшая школа в условиях ее современной модернизации способна максимально открыть молодым людям суть их предназначения; помочь им ощутить в себе творческое начало, приближая, тем самым, к пониманию смысла своей жизни, а также к осознанию сущности своей индивидуальности и возможностей творческой самореализации.

В этой связи, формирование творческой личности также должно стать целью научно и дидактически обоснованного образовательного процесса, где возвращались бы способности студента к творческому самоусовершенствованию, деятельной жизненной позиции, а также стремлению никогда не останавливаться на достигнутом, проявляя в профессии и реальной жизни качества конкурентоспособного субъекта, что является важнейшим фактором жизненной устойчивости и стабильности индивида. Это, кстати, можно считать также и критерием оценки эффективности и продуктивности того педагогического процесса, в котором формировалась личность конкретного студента.

Сегодня на повестке дня остро стоит вопрос о недостаточной сформированности готовности будущих специалистов как профессионалов к творческой самореализации в разных видах деятельности и особенно в креативной, крайне важной для саморазвития индивида в рамках актуализации его субъектных качеств. В условиях модернизации современного высшего образования и его методологических оснований трансформация знаниевой парадигмы в субъектно и творчески ориентированную становится, как никогда, актуальной. В данном случае речь идет о социальном заказе общества к появлению творчески развивающейся молодежи, ориентированной на овладение профессионально значи-

мыми компетенциями и направленной на более полную творческую самореализацию в образовательной и в дальнейшем профессиональной деятельности.

Высшая школа как субъект своего развития, как целостный организм, развивающийся во взаимодействии со средой, в процессе своей образовательной деятельности намечает определенные ценностные ориентиры, которые, так или иначе, направлены на непреходящие человеческие ценности. Именно в этом можно видеть продуктивное (внутреннее и внешнее) развитие вуза, поскольку такой приоритет, как становление Человека, будет являться главной ценностной установкой. Например, в профессиональной деятельности (творческая самореализация выпускника вуза); в социуме (обладание социальными навыками, умение продуктивно действовать в различных ситуациях); в общении (стремление к равноправному диалогу с окружающими) и т. д.

Таким образом, внутренне развиваясь, исходя из аксиологического подхода, вуз может достичь нескольких педагогических результатов:

- направляя свою деятельность не только на профессиональное развитие, но и на нравственную природу студента, преподавателям удастся сформировать у будущего специалиста нравственную компетенцию;

- процесс саморазвития студентов приобретает динамику, вследствие чего создаются предпосылки к готовности студентов к творческой самореализации;

- студенты обретают опыт целеполагания многочисленных видов своей деятельности, в результате чего у них укрепляется потребность в целеполагании и всей своей жизнедеятельности.

Все это, в конечном счете, ведет к главному – к саморазвитию личностной целостности, которая на основе творческой самореализации противостоит негативному влиянию извне.

Отметим в контексте нашей проблематики наиболее существенные аспекты, касающиеся качества образования, куда в первую очередь мы бы включили следующее:

- помогать студенту ощущать и развивать всю полноту собственной субъектности в образовании, принимая на себя при этом ответственность за свое саморазвитие;

– осознавать развитие студентов с точки зрения их самостоятельного выстраивания индивидуальной линии развития, оказывая ему педагогическую помощь в накоплении опыта в области творческой самореализации;

– помочь студенту осознать собственную ценность, как для себя, так и социума;

– обучать всех участников образовательного процесса взаимной открытости, безоценочному взаимному принятию, эмпатийным взаимоотношениям, т. е. повернуться «лицом к лицу».

Эти положения могут в полной мере дополнить следующие предпосылки для творческой самореализации молодых людей:

– всячески развивать потребностно-мотивационную сферу студентов;

– помогать им в развитии своей «Я-концепции», основанной на ясном осмыслении своей личности и собственных жизненных планов;

– способствовать развитию у студентов высокоразвитого коммуникативного начала, которое вело бы к открытости и компетентности в общении;

– развивать у них высокую требовательность к себе и сознательную саморегуляцию на уровне самоуправления;

– развивать эмоциональную сферу на основе нравственно-эстетических воззрений;

– готовить их к разнообразной деятельности с высокой степенью свободы выбора.

Таким образом, творческую самореализацию личности, как в профессии, так и в жизни можно рассматривать как одно из условий качества образования в высшей школе, создающий предпосылки к формированию готовности студента к самоактуализации своего потенциала. Подробно этот вопрос освещен в работе Н.В. Аржанцевой, Н.В. Маклаковой, Е.С. Хованской [5]. Для этого необходимо принимать во внимание следующее:

– мотивационной основой самоактуализации студента выступает его стремление к творческой самопрезентации, что требует выхода его за границы собственных возможностей;

– творческая самореализация студента представляет собой напряженный процесс опредмечивания его сущностных сил;

– процесс творческой самореализации означает раскрытие целого комплекса личностных функций, который обеспечивается такими факторами, как: самопознание, саморегуляция, самовоспитание, самоопределение и т. д.;

– творческая самореализация как объективное явление будет иметь место лишь при условии готовности студента стать личностью и, в связи с этим, способности вносить социально значимый вклад в культуру и общество.

Таким образом, при определении перспектив профессионального роста студента преподавателю следует выстраивать процесс обучения на основе таких образовательных индивидуальных программ, которые приобретали бы для студентов личностное значение. Тем самым влияние учебного процесса будет осуществляться как на развитие индивидуальных способностей студентов, так и на их профессиональный рост. При этом, сама индивидуализация профессиональной подготовки предполагает, что сообщение студентам соответствующих специальных знаний будет осуществляться с учетом этих индивидуальных способностей. Это, как правило, всегда создает определенные условия для реализации потенциальных возможностей молодых людей. Речь идет о том, что индивидуализация профессиональной подготовки не позволяет усреднять уровень обучающихся, а способствует развитию каждым студентом своих способностей, нацеливая их на более качественную подготовку к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Адольф В.А., Журавлева О.П.* Развитие личностного потенциала студента в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 21–27.

2. *Амахина С.А.* О некоторых подходах к обучению иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вопросы методики преподавания в вузе. – Вып.3. – СПб.: СПб ГТУ, 2001. – С. 14–18.

3. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. – М.: Изд-во «Институт практ. психологии», – Воронеж: НПО «МО ДЭК», 1996.
4. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – 568 с.
5. *Аржанцева Н.В.* Учитель английского языка в современном контексте / Н.В. Аржанцева, Н.В. Маклакова, Е.С. Хованская // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24753>
6. *Баранова Е.В.* К вопросу о самореализации личности // Личность и общество. – М., 1990. – С. 39–47.
7. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов Н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
8. *Ильсова А.М.* Организационные особенности подготовки слушателей для прохождения собеседования и стажировки в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции под науч. ред. Ф.Л. Ратнер, 2014, с. 362–366
9. *Николаева О.А., Козлова Ю.А.* Психолого-педагогические условия эффективного речевого взаимодействия учащихся вузов на занятии иностранного языка // Иностранные языки в современном мире. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. 2016. С. 231–236.
10. *Фахрутдинова А.В. Кондратьева И.Г.* Современные тенденции социоориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма: нравственный аспект /Ученые записки КГАВМ. – 2015. – Т. 221. – С. 228–231.

Е.А. КАЗАНЦЕВА

кандидат филологических наук, доцент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

e-mail: consul200@yandex.ru

телефон: +79273331335

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОГЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ

Аннотация. В статье предлагается краткое описание результатов исследования взаимосвязи эмотиогенности устных и письменных форм педагогического дискурса с формированием у студентов вуза мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: педагогический дискурс, эмотиогенное воздействие, интегративная мотивация, гармонизация педагогического общения

Вопросы мотивации к обучению как наиболее важного фактора, способствующего успешности когнитивных процессов, всегда находились в центре внимания как преподавателей-практиков, так и исследователей-теоретиков, работающих в русле антропологии [2; 6; 9]. Общеизвестно, что мотивация неразрывно связана с личным эмоциональным отношением человека к изучаемой дисциплине. На формирование этого отношения влияют два основных фактора: личность преподавателя и содержательное наполнение учебной программы. Упомянутые факторы оказывают несомненное эмотиогенное воздействие на обучающихся, и в совокупности создают определенный микроклимат либо способствующий, либо препятствующий формированию учебной мотивации [7]. Приступая к получению высшего образования, вчерашние школьники уже имеют за плечами одиннадцатилетний учебный опыт, который на первых порах, безусловно, сказывается на их отношении к учебе вообще, и к отдельно взятым дисциплинам, в частности [1].

В данной статье взаимосвязь учебной мотивации и эмоционального отношения рассматривается на примере обучения студентов английскому языку в условиях неязыкового вуза. Данные полевых исследований, проведенных нами в 2015 году среди 200 студентов Уфимского государственного университета экономики и сервиса [12], показали, что преобладающим типом эмоций, связанных с предыдущим этапом обучения, является фрустрация. Так, 23 % студентов сообщили, что не получили школьного курса английского языка вообще или не получили его в полном объеме, 50 % оценили свой уровень владения языком после школьной программы от полного его отсутствия до уровня значительно ниже среднего. Анализ выявил слабо положительную мотивацию студентов к изучению языка: большинство студентов признавало важность этой дисциплины, но при этом гораздо более скромная доля респондентов проявляла намерение приложить усилия для достижения этой цели. Исследование выявило преобладание внешней мотивации (инструментальная – 80 %, мотивация престижа – 37,5 %, мотивация избегания – 9,4 % респондентов) над внутренней – интегративной (51 % респондентов). Еще один важный вывод, сделанный на основе предыдущего исследования, состоит в том, что учебная среда, напрямую связанная с формированием мотивации, может стать препятствием для успешного приобретения знаний. У 34,5 % студентов был выявлен повышенный уровень тревожности несмотря на то, что в целом они выразили удовлетворение и преподавателем, и наполнением учебной программы.

Исходя из полученных в 2015 году данных, для следующего этапа исследования были поставлены следующие основные вопросы:

1. Какие факторы влияют на мотивацию к изучению языка?
2. Что вызывает тревожность у студентов в процессе изучения языка?
3. Как можно улучшить микроклимат в аудитории в процессе обучения иностранному языку?

Для исследования была выдвинута рабочая гипотеза о том, что основную роль в формировании эмоционального настроения и учебной мотивации у студентов играет не то, *что* делает преподаватель, а то, *как*, с каким отношением он

это делает, какие личные эмоции он вкладывает в общение с аудиторией, и какие эмоции он порождает у обучающихся [3, с. 124; 8, с. 1060; 13]. Подтверждение этой идеи мы находим у основателя лингвистики эмоций В.И. Шаховского [11, с. 157–158].

Для улучшения микроклимата учебного процесса в октябре 2015 года проведен методический семинар, на котором были обсуждены такие вопросы, как изменение психологического портрета современного студенчества, основы формирования преподавательского авторитета, языковые приемы гармонизации педагогического общения, причины тревожности и недостаточной учебной мотивации. Проведенный анализ позволил выявить склонности и интересы студентов с учётом их индивидуальных способностей и особенностей, внести в практику преподавания определенные изменения, способные оказать положительное эмоциогенное воздействие на аудиторию, разработать рекомендации по совершенствованию речевого поведения преподавателя.

Прежде всего были укреплены позиции обратной связи с тем, чтобы студенты чувствовали себя более свободными и без колебаний задавали все интересующие их вопросы, делились с преподавателем любыми своими проблемами и опасениями.

Для более тесного психологического сближения со студентами проводились выездные занятия и мероприятия. Поощрялись любые формы совместной деятельности преподавателей и студентов за пределами учебного времени.

В ноябре 2015 года проведены групповые конференции на тему «С чего начинается любовь к языку?», где слово предоставлялось и студентам, и преподавателям. После подведения итогов конференций были сделаны общие выводы, позволившие взглянуть на проблему изучения иностранных языков глазами студентов.

В учебный процесс был введен ряд активных методов и приемов обучения (проектная деятельность, кейс-анализ), поскольку такие методы активизируют мыслительную деятельность, ориентируют на самостоятельное добывание знаний, развивают критическое мышление, приучают принимать самостоятель-

ные творческие решения и в результате приводят к эмоциогенному эффекту удовольствия, повышая степень мотивации и эмоционального отношения к предмету.

Значительным изменениям подверглась также учебная литература. После интервьюирования в феврале 2016 года студентов 2–3 курса в рабочий учебник [4] помимо обогащения лексической составляющей за счет корпуса устойчивых словосочетаний были внесены следующие изменения: еще более простая, доступная и эмоциогенно-позитивная форма объяснения грамматических явлений, много юмора, цветовые выделения важной информации, увеличено количество цветных иллюстраций и картинок-мотиваторов [5]. Расширен список рекомендуемой художественной литературы для самостоятельного чтения с целью учесть индивидуальные литературные вкусы студентов и таким образом усилить интерес к содержанию осваиваемой литературы.

Проведенное в апреле 2017 года интервьюирование 50 студентов 1–2 курса позволило выявить отчетливую положительную динамику формирования интегративной мотивации к изучению иностранного языка у студентов младших курсов (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные данные опроса 2015 г. и интервьюирования 2017 г.

	данные опроса 2015 г.	данные интервью 2017 г.
получают удовольствие от изучения языка	51 %	85 %
ответственно подходят к самостоятельной работе	28 %	60 %
получают удовольствие от самостоятельной работы	45 %	70 %

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное установление эмоционального контакта преподавателя со студен-

тами и использование в процессе обучения эмоцигенно-позитивных учебных материалов имеет положительную связь с формированием интегративной мотивации к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Батыршин Ш.Ф., Фаткуллина Ф.Г.* Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза // *Международный студенческий вестник*, № 5, Ч. 3, 2016. – С. 451–454.

2. *Бекшаева Н.А.* Психология мотивации студентов / Н.А. Бекшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Академия, 2006. – 325 с.

3. *Казанцева Е.А.* Эмоциональный фон педагогического дискурса: авторитет власти или власть авторитета? / *Вестник УГНТУ* № 1 (19), 2017. – С. 119–126.

4. *Казанцева Е.А.* Я влюблен в английский. Учебник для вузов. / Е.А. Казанцева. – Уфа, 2007. – 383 с.

5. *Казанцева Е.А.* I am in Love with English. Theory Book: учебник английского языка для вузов (теория) / Е.А. Казанцева. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2017. – 179 с.

6. *Сулейманова А.К., Фаткуллина Ф.Г.* Проблемы и перспективы развития российских вузов в современном образовательном пространстве // *Модернизация высшего образования в России: Опыт истории и векторы развития*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. – С. 172-177.

7. *Фаткуллина Ф.Г., Морозкина Е.А.* Национальная языковая картина мира в герменевтической модели перевода // *Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе*. – Москва, РУДН, 2015.– С. 67–70.

8. *Фаткуллина Ф.Г.* «Культурно-антропологический уровень феномена деструктивности» Уфа, 2011, *Вестник БашГУ*, Т. 16, № 3 (1), 2011. – С. 1059–1062.

9. *Фаткуллина Ф.Г.* Понятие деструкции в лексической семантике: монография / Уфа, Изд-е Башкирского университета, 2002. – 268 с.

10. *Цветкова Р.И.* Мотивационная сфера личности студента как субъективно-развивающаяся система / Р.И. Цветкова. – Хабаровск: Гриф УМО, 2006. – 192 с.

11. *Шаховский В.И.* Дискурсивность эмоций как коммуникативная универсалия // Язык и эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты: сб. науч. тр. к юбилею В.И. Шаховского / отв. ред. С.В. Ионова. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2009. – С. 149–160.

12. *Kazantseva E.A., Valiakhmetova E.K., Minisheva L.V., Anokhina S.Z., Latypova E.M.* Survey-Based Study of Motivation and Attitude to Learning a Second Language at Ufa State University of Economics and Service // Global Media Journal. 2016. № S2:8. P. 1–9.

13. *Fatkullina F.G., Morozkina E.A., Suleimanova A.K.* Modern Higher Education: Problems and Perspectives // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. T. 214. С. 571–577.

И.Г. КОНДРАТЬЕВА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru

А.В. ФАХРУТДИНОВА

доктор педагогических наук, профессор

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: avfach@mail.ru

ВОПРОСЫ НЕПРЕРЫВНОГО И ГИБКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы непрерывного и гибкого образования в России и за рубежом. Новые модели образования могут обеспечить не только непрерывность образования, но и адаптировать программу обучения к уровню

подготовки учащихся, особенностям развития и интересам личности. Свобода выбора места, времени, продолжительности обучения также требует от учащегося учебной автономии, ответственности, рефлексии и самосовершенствования. Задачи преподавателей достаточно сложная – научить учиться, не нарушая свободу учащегося.

Ключевые слова: образование, непрерывное образование, гибкое образование, личностный подход

Непрерывность процесса образования стала глобальной тенденцией, ключевым фактором для социально-экономического развития и основным условием развития человека на всех стадиях жизни и профессиональной карьеры. Новое поколение образовательных стандартов РФ также нацелено на обеспечение непрерывного образования, «обеспечивающего возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)» [1]. «Одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования РФ является обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [1]. Непрерывное образование значительно устраняет разрыв социальных, образовательных и культурных различий между людьми разных стран мира.

Непрерывность образования гарантирует возможность непрерывного профессионального роста. L.N. Ruliene определяет типы непрерывности образования: «горизонтальное (изменение области профессиональной деятельности без изменения уровня квалификации); вертикальный тип (карьерное продвижение с изменением образовательного статуса); сетевой тип (повышение квалификации без изменения образовательного статуса)» [10]. Нужно отметить, что на современном этапе развития общества, где экономика основана на знаниях, профессионализм не является примером создания нового знания [10, р. 16], но в способности использовать его продуктивно. Поэтому горизонтальный и сетевой типы постоянного обучения имеют самую высокую стоимость. Идеалом совре-

менника профессионала является непрерывно учащийся человек – а не получение свидетельства (диплома), но систематическое пополнение знания, формирование навыков и ключевых компетенций [10].

Непрерывность обучения могут обеспечить гибкие технологии и формы образования. Количество применяемых технологий гибкого обучения увеличивается (электронные ресурсы, видеоконференции, видео лекции, аудио уроки, онлайн школы и т. д.). Развитие этих технологий обеспечивает "все большее разнообразие и интеграцию способов получения знаний, где текстуальный аспект связан с визуальным, звуковым, пространственным и поведенческим аспектами" [2]. Распространение информационных и коммуникационных технологий увеличивает возможности для обучения, предлагая большее количество источников, чем традиционные образовательные учреждения. Дополнительное обучение также более не связано территориальными границами нахождения образовательных учреждений. Благодаря дистанционным практико-ориентированным технологиям гибкое обучение в виде открытых университетов может стать номером один для работающего населения. Около 62 % всех англичан, например, обучаются в Open University. Немногие российские вузы стали частью Международного образовательного альянса в рамках которого ведется подготовка совместно с Open University (Великобритания) – студенты СГЭУ (Самара), ВЭГУ (Башкортостан), Южно-уральского государственного университета (Челябинск), ПГИИК (Пермь), ЛИНК (Москва и Жуковский). Только восемь ведущих российских вузов в 2015 году запустили программу «Открытое образование». Интернет-технологии предоставляют неограниченные возможности получения знаний, но не всегда можно найти качественные продукты. В ближайшем будущем и в России появится единый государственный портал информационных образовательных продуктов, качество и авторство которых будет подтверждено. Открытое дистанционное обучение – это новый элемент системы образования, новые модели международного и межвузовского сотрудничества, которые экономит время, снимает географические, экономические, социальные, образовательные и коммуникативные ограниче-

ния. В 1990 Европейская комиссия приняла рабочий документ "Дистанционное образование и обучение", в котором сказано, что это образование особенно интересно в плане экономической эффективности, а открытые университеты рассматриваются как предприятия, которыми управляют законы спроса и предложения, предлагающие новый тип продукта потребителю. В Российских нормативных документах «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2].

Формы дистанционного обучения в России больше относятся к уровню после вузовского образования в виде повышения квалификации или профессиональной переподготовке и дополнительному образованию. В Казанском (Приволжском) федеральном университете дистанционные и электронные технологии активно применяются в образовательном процессе на разных уровнях для повышения эффективности учебного процесса, увеличения учебной автономии обучаемых и дает большие возможности для параллельного обучения в других учебных заведениях. Студенты и профессорско-преподавательский состав К(П)ФУ имеют доступ ко многим поставщикам открытых образовательных ресурсов, таких как Coursera, Edx, MIT OpenCourseWare, Harvard University, The Open University, UCL и многих других. Дистанционные образовательные модули применяются в совместных и сетевых образовательных программах, таким образом использование новых информационных и коммуникационных технологий в этой связи становится неотъемлемой составляющей современного образования. Компьютерные системы способны к созданию поддерживающей образовательной сети.

Введение новых моделей образования невозможно без своевременных, действенных и надежных подходов, форм и методов обучения, которые могут соответствовать стремительным социально-экономическим изменениям, происходящим в мире. Гибкая форма обучения может обеспечить непрерывное образование и существенно облегчить социальную адаптацию человека в быстро

изменяющемся мире [7]. «Требование гибкости становится предпосылкой обучения в течение жизни» [8]. «Понятие гибкости обучения как адаптивного процесса является ответом на внешние условия. Гибкое образование – это возможности обучения в любом месте и в любое время для всех граждан» [3]. Зарубежные исследователи образования взрослых справедливо отмечают, что «качество гибкости оказывает воздействие на обеспечение образовательных возможностей взрослых» [3].

Р. Эдвардс и К. Николь отмечают, что «гибкое обучение дает возможность учащемуся самому выбирать направление обучения, формы и виды контроля. Формальные места обучения расширяются до рабочих мест, до общественных организаций и до мест проживания обучаемых посредством использования письменных и других форм обучения, поэтому выбор дисциплин более не является монополией государственных учреждений» [6].

Таким образом, какие преимущества получает обучаемый при системе гибкого обучения:

- выбор направления обучения и форм;
- перераспределение времени и места обучения;
- непосредственное общение учителя и ученика;
- мобильность обучения;
- возможность обучения в любом месте;
- обучаемый становится активным участником процесса обучения.

Что касается подходов в гибком обучении, то «центрированный на ученике подход» (англ. student-centred approach) широко распространен в зарубежной методике и педагогике в последние годы и заключается в максимальной передаче инициативы самому учащемуся в процессе занятий и предполагает раскрытие личностного потенциала учащегося в результате особой организации обучения, создание партнерских отношений между педагогом и учащимся. В отечественной педагогике его можно сравнить с личностно-ориентированным подходом. В любом случае, центрированный на ученике или личностно-ориентированный подходы противопоставляются традиционному, когда учи-

тель является главным действующим лицом в учебной деятельности обучающихся, обеспечивающим усвоение программного материала, т. е. учитель передает учащимся знания и контролирует их усвоение путем получения и анализа ответов» [5]. Целью преподавания в рамках центрированного на ученике подхода является автономность учащихся в обучении, сам учащийся должен знать, как ему лучше учиться. Дж. Рубин и И. Томпсон [9], например, предлагают учащемуся самостоятельно выбирать стратегии обучения и условия, наиболее для этого подходящие. Эти специалисты выделяют различные стратегии и обращаются непосредственно к учащимся. Вот некоторые из предлагаемых стратегий: 1. Прояви индивидуальность. 2. Организуй свое обучение. 3. Прояви творческие способности. 4. Научись справляться с неуверенностью. 5. Учись на своих ошибках. 6. Используй контекст [4]. Этот подход также можно рассматривать как дальнейшее развитие идей коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. Автономия обучаемых – это не только умение учиться и развитие активности и самостоятельности, но и самоконтроль и рефлексия, развитие ответственности.

Стратегия развития дистанционного обучения в России должна не только вызвать адаптацию образования к требованиям современной экономики, но также и гарантировать качество подготовки к интерактивному коммуникативному взаимодействию в глобальной сети.

Исследования форм гибкого обучения стали актуальными вследствие его доступности. Обучение становится доступным не только в традиционных образовательных учреждениях, но и в таких местах, как тюрьмы, психиатрические лечебницы и др. Следует учитывать и тот фактор, что активными участниками гибкого обучения становятся домохозяйки, люди с особыми образовательными потребностями и взрослое население которые ранее не имели возможности для обучения или повышения своей профессиональной квалификации.

Интеграция национальных экономик в глобальный мировой рынок требует высоких показателей роста профессиональных знаний, что соответственно приводит к увеличению доли оказания образовательных услуг и созданию но-

вых образовательных продуктов, которые, в свою очередь, должны быть гибкими для использования различными социальными слоями общества. Однако, чтобы осуществить широкомасштабное инновационное преобразование в Российской образовательной системе под воздействием междисциплинарных знаний и расширения международной интеграции научной и технологической инфраструктуры непрерывного образования необходимы технологические и административные изменения.

«Насколько гибок каждый учебный процесс к потребностям обучаемых?» [7]. Хотя J. Моогe приводит собственную типологию оценки гибкости образовательного процесса: структура, диалог и контроль [8], «гибкое обучение является еще мало изученной формой обучения в области дополнительного образования взрослых и остается обширным полем исследовательской деятельности» для андрагогов всего мира [3].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Федеральный закон об образовании в российской федерации. Глава 2. Система образования. Статья 10. Структура системы образования http://fgosvo.ru/uploadfiles/zakony/273_02_2015.pdf 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ (Российская Федерация).

2. Федеральный закон об образовании в российской федерации, Статья 14. http://fgosvo.ru/uploadfiles/zakony/273_02_2015.pdf 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ (Российская Федерация).

3. *Алексеенко Н.В.* Гибкое обучение взрослых в английской андрагогике / Н.В. Алексеенко // Известия ВолгГТУ. Серия "Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе": межвуз. сб. науч. ст. / ВолгГТУ. – Волгоград, 2007. – Вып.4, № 7. – С. 9–11.

4. *Мильруд Р.П.* Методика обучения иноязычной письменной речи / Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2, с. 5–11.

5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.

6. *Edwards R., Nicoll K.* Researching the rhetoric of lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 103–112.

7. *Moore Michael G.* Learner Autonomy: The Second Dimension of Independent Learning. *Convergence* 5 (2): 76–88.

8. *Moore Michael G.* Preface to *Flexible Learning in an Information Society*, edited by Badrul H. Khan, viii–x. Hershey, PA: IGI Global.

9. *Rubin J., Thompson I.* *How to Be a More Successful Language Learner.* Heinle & Heinle, Boston, 1982. (2nd edition, 1994).

10. *Ruliene L. N.* Modern internet-resources in the practice of lifelong informal learning /Lifelong learning: Continuous education for sustainable development: proceedings of the 13th International Conf.: in 2 pts. / arr. N.A. Lobanov; sci. ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov; Pushkin LSU, Res. Inst. soc.-econ. and ped. problems of contin. educ. – Vol. 13. – SPb.: Pushkin LSU, 2015. – Pt. II. – 448 p. P. 78-81.

11. *West R.* (1998). *Learning for life, final report: Review of higher education financing and policy.* Canberra: Commonwealth Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (DEETYA). London: Secretary of State for Education. United Kingdom.

Г.С. МУЛЛАГАЯНОВА

кандидат филологических наук, заведующий кафедрой

гуманитарных и социальных дисциплин

Казанский национальный исследовательский

технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ,

Набережночелнинский филиал

e-mail: gulfiya-m@mail.ru

телефон: +79063324104

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются способы оценивания учащихся, принятые в разных системах образования. Автор сравнивает традиционную систему с

балльно-рейтинговой, указывая на их преимущества и недостатки. Результаты анализа базируются на опыте, полученном во время работы в Казахстанских вузах.

Ключевые слова: оценивание, оценивать, учащийся, формативный, суммативный, диагностический

Assessment is an integral part of teaching and learning processes which can both motivate and discourage the learner. This viewpoint causes a great number of questions raised for and against various evaluation systems used in the teaching-learning process. First, we suggest dealing with the meaning of assessment concept. So, an assessment, to quote the Oxford Advanced Learner's dictionary, is 'an opinion or a judgment about somebody or something that has been thought about very carefully' [1, p. 78].

Higher education system uses two ways of assessment including traditional and Grade Point, based on Grade Point Average also known as GPA. Another classification of assessment includes three types: summative, formative and diagnostic.

Traditional assessment system (5 points) does not possess great range of variation. A teacher cannot give grades with pluses or minuses, which limits the grades' range just to 5 points.

Talking about the GPA system, we can see a richer gradation. One point in a traditional system equals to two-five scores in the described evaluation system. For example, a "5" refers to A and A- (100-90%), a "4" corresponds to B+, B and B- (89-75%), a "3" may have five variations in the GPA system, i.e. C+, C, C-, D+ and D (74-50%), moreover there is an F (49-0%), showing non passing grade or failure.

Grades can be appointed in different ways: as letters, range, percentage equivalents or in form of descriptors (Table 1 in presentation shows the system accepted in Kazakhstani higher education system).

The GPA calculation is based on the sum of all the grades received by a student during a given period divided by the total number of grades taken, which constitutes the average grade of the student. The internationally universal evaluation system has many opportunities. First, this may provide a more flexible mobility of the stu-

dent, second, it is easier for the potential employers to see and understand the score system and thus to choose an appropriate and suitable employee.

Having described and compared traditional and grade-point systems, we consider the latter to be more acceptable that allows a more meticulous knowledge assessment. However, assessment system can also be subdivided into summative, formative and diagnostic.

Teachers hitherto made greater accent particularly onto the summative system, which has a bigger number of drawbacks. For example, among them one can see a more prevalent outside control and lack of self-evaluation opportunities. Moreover, such type of assessment is deficient of information and transparency, has a limited nature, complicates individualized instructions and is of a traumatic character. Furthermore, the teacher focuses on volume and form rather than evaluates the quality of achievements. Another disadvantage is comparing students, which is not allowed in a contemporary learner-centered approach. Such an evaluation system often demoralizes and discourages students, which could adversely affect the learning / teaching process and its outcomes. Thus, summative assessment is mostly conducted at the end of the term and is largely performance based.

Formative assessment is more acceptable today. First, the teacher measures not only the final result, but the process of learning itself, which serves as a motivation for the student or learner. As a consequence, the student's continuous work results in a more prolific outcome. Formative evaluation has an impact on achievements growth and development. This type of assessment can also contribute to tracing the progress of the group, which is often required from teachers in modern schools. Thus, formative evaluation is more acceptable both for student and teacher and apart from the summative, formative type is fulfilled throughout the term and is more continuous. Not to be formalistic, one needs to know that teaching should not be a continuous test for the learners, but you should be informally evaluating their performance and progress all the time [2, p. 182].

It is known that certain conditions are demanded for formative assessment, which will themselves encourage the student to achieve the set goals. These condi-

tions include the following: knowing and understanding the training purpose by the learners, effective feedback and interaction between teacher and student, active participation in the process of self-cognition, awareness of the assessment criteria, ability and opportunity to analyze their own work (reflection) and adjustment of approaches to teaching according to the available data.

Diagnostic assessment is based on evaluating students' basic knowledge and skills in a subject. It allows making needed changes in accordance with the individual characteristics of the students. Thus, the teacher can change training strategy and tactics to optimize for a particular group or individual students. In addition, this type of assessment provides a means for disclosing students' range of interests and outlook. As a consequence, the teacher will be able to build the most suitable learning paths. Diagnostic evaluation methods include: interview, conversation, observation and collaboration with parents and other subjects teachers.

Thus, having examined a variety of assessment systems, we consider the point-rating evaluation to be more preferable, because it allows a wider range of the grades and therefore may be motivating for increasing knowledge. Formative evaluation system is more acceptable to modern society and has a lot of advantages as it was described above. Diagnostic evaluation is also advisable to apply, especially at the early stages of learning and working with a particular group or individual students. Summative system today is aging having a huge number of shortcomings and therefore not so relevant.

Talking about one of Kazakhstani institutions, Pavlodar State Pedagogical Institute has introduced an electronic journal "Platonus" facilitating evaluation procedure. It is based on the point-rating system and allows calculating both formative and summative assessments. It should be noted that this form of assessment has both positive and negative features. Among the latter are:

- 1) a duplicated work on scoring in an electronic and paper versions which is time-consuming for teachers and reduces the amount of time that could be spent more efficiently;

- 2) a complex procedure of assessing the students that missed classes due to some reasonable excuses.

At the same time, the point-rating system helps to motivate students to the learning process. The assessment process becomes more transparent and students have opportunities to take extra tasks to raise the average grade, which is also stimulating for the learner.

Thus, new assessment systems significantly improve the learning process, make it transparent and accessible, which leads to better cooperation between teachers and students, as well prioritizing self-evaluation, self-monitoring and self-development.

A really professional educator is to be patient and innovative not only in the teaching process as it is but when evaluating as well. We need to assess learners' progress continuously at every class and to provide a proper feedback so that language acquisition takes place in a smooth, natural and subconscious manner. When the teacher is assessing students regularly, it adds to their responsibility and desire either to improve or at least not to decrease. Individual, pair and group assessment types encourage students' growth and development. So, one can see that evaluation is a powerful tool that can either motivate or demotivate students. That is why any teacher should be careful when assessing learners and be aware of probable consequences that can make students eager to learn or discourage from this process.

To conclude, we would like to quote P. Davis and E. Pearse: "Evaluation should apply to the work of everyone in an educational institution, not just the learners" [2, p. 183], but also to teachers, their work, syllabus quality, materials used, tests and everything that concerns teaching and learning processes. Only on condition of close interaction between an educator and a learner as well as provided quality of all the above mentioned components, one can expect the success.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Hornby A.S.* Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English / A.S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1780 p.
2. *Davis P.* Success in English Teaching / P. Davis, Pearse E. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 221 p.

Э.И. НАЗМИЕВА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: nei80@mail.ru

телефон: +79600516387

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Выделяются основные направления иноязычной подготовки в вузе на основе личностно-деятельностного подхода, когда отбор содержания происходит на основе междисциплинарных связей с применением информационно-коммуникативных технологий как фактора реализации принципов индивидуализации и дифференциации.

Ключевые слова: студент, университет, личностно-деятельностный подход, иноязычная подготовка

Высокий темп научно-технического прогресса приводит к быстрому устареванию социальных, общетехнических и общенаучных знаний. Процессы образования и условий жизни в обществе испытывают разрыв как результат инертных состояний, присущих многим сферам образовательной системы. Как следствие, требуется постоянное обновление учебно-методического контента. Стратегическим направлением в подготовке будущего конкурентоспособного специалиста становится такой аспект как повышение качества образования. В настоящее время, Россия, при реализации программы модернизации высшего профессионального образования, стремится к достижению общеевропейских стандартов качества.

Сектор высшего профессионального образования показывает основную цель в иноязычной подготовке, заключающуюся в развитии способностей студентов в общении на иностранном языке, умений иноязычного общения на вы-

сочайшем уровне, способствующих поддержанию конкурентоспособности будущих профессионалов. При реализации данной цели необходимо формировать следующие коммуникативные умения: применение рациональных приемов в овладении иностранным языком, постоянно совершенствуясь в нем; понимание и порождение иноязычных высказываний, соответствующих заданной ситуации общения, коммуникативному намерению; осуществление речевого и неречевого поведения, с учётом правил общения и национально-культурных особенностей страны изучаемого языка [1, с.11].

Формирование вышеперечисленных коммуникативных умений требует сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию, которая ориентирует на включение иностранного языка в контекст жизнедеятельности будущего специалиста, когда язык выступает как средство общения и взаимодействия с другой национальной культурой и ее носителями. Учебный материал по своему содержанию соответствует общекоммуникативной направленности, а также должен обладать характеристиками информативности, аутентичности и доступности. Таким образом, при отборе содержания сегодня должны учитываться междисциплинарные связи – когда знания, навыки и умения из других дисциплин переносятся в иностранный язык, и наоборот. Активизация междисциплинарных связей в иноязычной подготовке отвечает требованиям реализации принципа непрерывности в обучении.

Наиболее эффективно организация иноязычной подготовки студентов вузов, способствующая развитию их конкурентоспособности [2], реализуется посредством личностно-деятельностного подхода: через развитие личности посредством организации ее деятельности; при представлении коммуникативной деятельности как личностно-значимой; при реализации личностной и предметно-практической сторон коммуникативной деятельности в целом.

Личностно-деятельностный подход к обучению студента активизирует его как действующего субъекта. Основные признаки личностного и деятельностного компонентов личностно-деятельностного подхода в обучении заставляют переосмыслить следующие привычные представления: в качестве объекта

педагогического процесса выступает не языковая система, а коммуникативные действия обучающихся; взаимодействие преподавателя и студентов переходят от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным; педагогический процесс это не только сообщение знаний [3], а организация усвоения учебных знаний. Отсюда следует, что необходимо осуществлять переход от объекта овладения языковой системой к собственно речевой деятельности, поскольку через языковую систему осуществляется лишь реализация этой деятельности.

Если опираться на данный подход, можно выделить следующие формы деятельности студентов в вузе: собственно учебная деятельность, имитация профессиональной деятельности (деловые игры, речевые ситуации), и научно-исследовательская деятельность. Обучение иностранным языкам студентов при личностно-деятельностном подходе означает переориентацию всего учебного процесса на постановку и решение самими студентами конкретных учебно-познавательных и профессиональных задач.

При реализации личностно-деятельностного подхода в иноязычной подготовке студентов вузов определяются следующие направления иноязычной подготовки в высшем учебном заведении:

Ориентация на развитие способности студентов к иноязычному общению, при освоении ими иностранного языка как средства общения. Обучение устной речи активизирует игровую мотивацию как ведущую. Тексты для чтения и письменные работы активизируют познавательную мотивацию. Коммуникативно-познавательная потребность формирует мотивы каждого речевого действия студентов при обучении средствам общения.

Студенты ориентированы на применение изучаемого языка на практике. Организация учебного процесса в вузе происходит с использованием приемов обучения, способствующих взаимодействию студентов для достижения практического результата посредством изучаемого языка. Учебно-познавательные умения формируются на ориентировочной основе деятельности.

Построение содержания обучения на основе аутентичных материалов, обеспечивающих диалог культур и организацию учебно-познавательной деятельности на основе реального диалогического общения или полилога.

Применение информационных технологий в учебно-образовательном процессе как факторов реализации принципов индивидуализации и дифференциации при актуализации личностного опыта обучаемых.

Интеграция коммуникативно-информационных технологий с личностно-деятельностным подходом в обучении играет существенную роль в силу различных причин: во-первых, технологии «культурно-транспарентны», поэтому позволяют развиваться диверсификации в образовании; во-вторых, использование вебсайтов даёт возможность расширять цели и задачи обучения и оказывать долгосрочную поддержку участникам учебно-образовательного процесса в глобальном масштабе. Вебсайт, являясь доступным до, в течение, и после курса обучения, служит для генерации интереса и обеспечения предварительного просмотра программы обучения и материалов курса, в дополнение к тому, что он также служит в качестве долговременного виртуального форума для участников учебно-образовательного процесса. Вебсайт помогает обмениваться идеями, обсуждать и находить возможности для профессионального развития посредством сотрудничества в исследовательских проектах, участия в конференциях [4].

Иностранный язык является важным фактором участия на международном рынке образовательных услуг. В современных условиях иноязычная подготовка совершенствуется по таким направлениям, как универсализация системы требований к уровню владения иностранным языком, совершенствование содержания языковой подготовки будущих специалистов, внедрение новых образовательных технологий и увеличение времени, отводимого на самостоятельную работу студентов. Отбор содержания иноязычной подготовки в образовательном учреждении осуществляется в соответствии с интересами студентов, с учетом их коммуникативных потребностей и требований рынка труда.

Иноязычная подготовка студентов вуза при реализации личностно-деятельностного подхода развивает способность к коммуникации, поскольку иностранный язык осваивается как средство общения; характеризуется студенто-центрированностью обучения, когда формирование иноязычных умений

обучаемых происходит на основе алгоритмов основных видов учебно-познавательной деятельности, ориентирующих на применение изучаемого языка на практике; имеет содержание на основе аутентичных материалов, обеспечивающих диалог культур и организацию учебно-познавательной деятельности на основе осознанного общения; сопровождается информационными технологиями в учебно-образовательном процессе как предпосылками реализации принципов индивидуализации и дифференциации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Андреева Е.А., Мазитова Ф.Л., Корнева И.Г.* Формирование системы ценностей выпускников вуза посредством изучения аксиологической картины мира в языке / Е.А. Андреева, Ф.Л. Мазитова, И.Г. Корнева. – Казанский педагогический журнал.

2. *Истомина К.В.* Формирование обобщенных умений учащихся в процессе иноязычной подготовки в негосударственных образовательных учреждениях: дис. ...канд. пед. наук / К.В. Истомина. – Магнитогорск, 2006. – 166 с.

3. *Фахрутдинова А.В.* Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения его конкурентоспособности. // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины имю Н.Э. Баумана. – 2012. – Т. 210. – С. 247–251.

4. *Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г.* Построение учебно-воспитательного процесса вуза – современное понимание и принципы организации / А.В. Фахрутдинова, И.Г. Кондратьева // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2015. – № 224. – С. 233–236.

4. *Smith Catherine A.; Vellenga Heidi E.; Parker Marian; Butler Norman L.* Meeting the Demand for TESL/TEFL Teachers: An Interdisciplinary Approach to Increasing Program Accessibility and Effectiveness. *Forum on Public Policy Online*, vol. 2007. – n. 2. – 2007. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099065.pdf> (дата обращения: 15.04.2017).

О.А. НИКОЛАЕВА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: olga-kh@rambler.ru

телефон: +79600475083

А.Ф. БАДЫГОВА

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: alina96badugova@list.ru

телефон: +79196248596

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье аргументирована необходимость изучения и использования новых методов в обучении иностранному языку. Обоснована актуальность коммуникативной методики обучения, ее сущность и особенности, охарактеризованы ее преимущества относительно традиционных методик. Рассмотрены история возникновения и последователи коммуникативного подхода за рубежом и в России. Поставлен вопрос о том, возможно ли использование коммуникативной методики в полной мере в России сегодня и насколько высока ее эффективность. Аргументирована возможность использования многих элементов методики для успешного обучения английскому языку в учебных заведениях. Автор делает вывод о том, что использование коммуникативной методики обучения актуально для современного общества.

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, коммуникативная методика, коммуникативная компетентность

В современном обществе знание иностранных языков становится неотъемлемой частью жизни. Изучение новых методов и приемов эффективного обучения иностранному языку обусловлено постоянно растущими требованиями общества и времени. Актуальность данной работы состоит в том, российские

образовательные учреждения нуждаются в новых технологиях обучения. Одной из тенденций в обучении иностранным языкам является как поиск новых подходов, форм и методов, например, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку [2] или использование современных технологий в преподавании иностранных языков [1], так и усовершенствование уже апробированных и проверенных временем, как коммуникативная методика обучения («Communicative language teaching»). Данный метод обучения в полной мере исследован и имеет ряд последователей: Беляев Б.В., Бим И.Л., Ведель Г.Е., Гурвич П.Б., Зимняя И.А., Кузовлев В.П., Леонтьев А.А., Пассов Е.И., Скалкин В.Л., Царькова Б.В., Шубин Э.П. [5]

Коммуникативный метод или, как часто его называют «оксфордский» или «кембриджский» метод возник в Великобритании в 70–80-е года XX века. Причиной возникновения данного метода явился тот факт, что традиционные методики (аудио-лингвальная, методика грамматического перевода) не удовлетворяли запросам населения, изучающего иностранный язык. С этой целью в 1971 г. Совет Европы поручил группе специалистов разработать новый подход к обучению языкам. **В Россию коммуникативный метод попал в 80-е годы и стал альтернативой классическому грамматико-переводному методу.** В России концепция метода получила обоснование в работах Е. И. Пассова (Пассов, 1983, 1989, 1991, 2000) и др. методистов, реализована в ряде курсов русского и иностранных языков [11].

В чем же состоит суть коммуникативного подхода и почему данный метод является прогрессивным и по праву занимает лидирующие позиции по эффективности обучения?

Если опираться на требования Государственного стандарта, то основной целью изучения иностранного языка является развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной) [8], то есть способностью взаимодействовать в разных ситуациях, умением налаживать и поддерживать контакт с другими людьми, а также обладать знаниями и навыками, способствующими эффективному обще-

нию. Технология коммуникативного обучения – обучение на основе общения [6]. Целью коммуникативной методики является именно преподавание ученикам коммуникативной компетентности. Человек, обучающийся по предложенной методике, способен применять приобретенные языковые навыки, то есть способен выражать свои мысли грамотно и взаимодействовать с другими людьми в процессе любой деятельности, что особенно актуально для нашего времени. Обучение происходит таким образом, что презентация лексического материала опережает изучение грамматически. В традиционной методике, которая распространена в большинстве школ и университетов, акцент делается на выполнение грамматических упражнений, чтение и пересказ текстов. Практика показывает, что школьники или студенты после окончания учебного заведения не в состоянии общаться на английском языке. При коммуникативном обучении смысл заключается в том, чтобы вовлекать учащихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию [7].

Почему же многие отечественные и зарубежные преподаватели предпочитают именно коммуникативную методику обучения? На наш взгляд, именно содержание подхода обуславливает его популярность и эффективность. Современное сетевое обучение иностранному языку также основано на рассматриваемой методике.

Во-первых, данная методика соответствует деятельностному типу обучения. Занятия ориентированы на овладение языком как средством общения в процессе речевой деятельности и воссоздания на занятиях ситуаций общения [12].

Во-вторых, данный подход предусматривает различные формы работы в классе: индивидуальную, парную, групповую, коллективную. Такие формы работы являются одними из самых продуктивных, так как способствуют воспитанию коммуникативной культуры учеников, и что наиболее важно поддерживают инициативу учеников, активизируют их.

В-третьих, вариативность и креативность предлагаемых заданий стимулирует не только творческие способности учеников, но и способствует усвоению языковых средств общения. На начальном этапе ученикам предлагаются

игровые задания (языковые игры), ролевые игры и драматизация, упражнения, имеющие интерактивный характер. Разыгрываются различные представления, маленькие спектакли, сказки, обыгрываются повседневные жизненные ситуации, главная задача этих игр – разрабатывать говорящую речь. На втором этапе изучения иностранного языка драматизация сменяется более усложненным видом игры, здесь уже подключается интеллект. Это командные игры на подобие хорошо известного нам «Брейн ринга» [3]. Также возможны дискуссии, сочинения, головоломки и викторины (“Word search”, “Crosswords”, “Chain words”).

Одним из эффективных и современных коммуникативных методов обучения является проектная форма работы. Проект представляется собой творческую работу учащихся (индивидуальную, групповую), нацеленную на получение конечного продукта. Примерами проектов могут быть: «Мое фамильное дерево», «Мы снимаем фильм», «Наш родной город», «Университет будущего». Данная форма работы обладает образовательным и воспитательным потенциалом и используется на любом этапе обучения иностранному языку. Петь, играть читать, фантазировать и экспериментировать, музицировать, проявлять любые свои способности позволяет учащимся проектная методика. При этом она соответствует Нюрнбергским рекомендациям: ориентирована на ребенка, соответствует его запросам, планам и интересам [10]. Роль учителя в процессе обучения может меняться в зависимости от типа работы, он может быть, как носителем знаний, так и другом, советчиком или помощником. Задача учителя создать непринужденную атмосферу на уроке, способствующую эффективному изучению языка, суметь организовать и спланировать работу на уроке. Организация учебного пространства может отличаться от традиционной, дети могут сидеть полукругом или произвольным образом. Это пространство, по Г.Лозанову, должно иметь и достаточную временную продолжительность, чтобы имитировать «погружение» в данную языковую среду [6].

Есть ли недостатки в коммуникативной методике обучения?

Главным недостатком данной методики является, к сожалению, некомпетентность учителей. Помимо правильного подбора упражнений и организации

учебного процесса важным является грамотное исправление ошибок учеников. Умение адекватно исправлять ошибки, не нарушая при этом целостности высказывания ученика и не отбивая у него желания разговаривать – это искусство и ключ к успешному преподаванию по коммуникативной методике [11]. То есть эффективность подхода зависит от его грамотного преподавания. Методику коммуникативного обучения могут применять только те преподаватели, которые действительно имеют представление о том, что это за методика, в чем ее суть и особенности.

Использование коммуникативной методики на уроках иностранного языка вызывает большой интерес у современных студентов, будущих преподавателей. Так, студентам трёх групп по профилю обучения: Начальное образование и английский язык в Институте Психологии и Образования КФУ были предложены задания, основанные на коммуникативном подходе. Первое упражнение, которое было предложено студентам, это упражнение проблемная ситуация. Студентам предлагается проблема: *Obesity is a common problem of many Russians. What should we do to solve the problem?* Задача учащихся описать пути решения. Для большего интереса студентов, преподаватель может подбирать наиболее актуальные проблемы и интересные для студентов. Задача учителя поддерживать и направлять обсуждение проблемы, сталкивать студентов с разными мнениями для создания подлинного интереса к уроку и языку. Другое задание было направлено на восполнение пробелов в знаниях, со следующей инструкцией: *Your teacher stuck a paper on your back. For example, you are a vacuum cleaner. You must ask all questions to learn what is written on your back. The questions should be general* [9]. Мы можем использовать слова по какой-то определенной теме, или имя одноклассника, или знаменитости, тем самым повторяется лексика и вопросительные конструкции. Одним из полюбившихся упражнений, которое было предложено студентам, стало ситуативное упражнение. К примеру: *Kate was going home after a hard day at her office. But suddenly....* [9] Задача студентов развить ситуацию, описать её лаконично. Задания такого типа способствуют развитию воображения.

Подобного рода работа со студентами педагогического профиля подготовки позволила нам предположить, что коммуникативные задания не только вызывают интерес у студентов, но и помещают их в ситуации, существующие в реальном мире. На наш взгляд, метод коммуникативного обучения, адаптированный под современное поколение учащихся, мотивирует к дальнейшему изучению языка, так как принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста [6]. Стоит отметить, что постоянная смена речевых ситуаций, форм работы и новизна материала также погружают ученика в изучение языка, и поддерживают его интерес. Еще один положительный аспект данного подхода состоит в том, что обучение носит личностно-ориентировочный характер, так как ученик выражает свое мнение, обсуждает актуальные для него вопросы и темы, что является также актуальным для современного поколения.

Таким образом, применение и совершенствование коммуникативного метода обучения английскому языку в российские учебные учреждения представляется нам возможным, так это метод действительно является эффективным и определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса. «Без коммуникативности нет современной методики» – справедливо утверждают В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофанова [4, с. 7].

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Арсланова Г.А.* Пути и формы использования современных технологий в преподавании иностранных языков / Г.А. Арсланова, А.Н. Юхименко // Иностранные языки в современном мире: состояние и тенденции развития системы оценивания в образовании: сб. статей VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – С. 147–152.

2. *Ибрагимова А.Н.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в высшей школе: новые подходы, формы и методы / А.Н. Иб-

рагимова // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 33–39.

3. *Копьёва О.И.* Коммуникативный метод обучения английскому языку / О.И. Копьёва.

4. *Костомаров В.Г.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М., 1976.

5. *Матвеева Т.С.* Коммуникативный метод обучения иностранным языкам / Т.С. Матвеева.

6. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

7. *Рогова Т.В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Т.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М., 1991.

8. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 266 с.

Электронные ресурсы:

9. *Кожаева Н.Г.* Сборник коммуникативных заданий по английскому языку / Н.Г. Кожаева. – URL: <https://infourok.ru/sbornik-kommunikativnih-zadaniy-po-angliyskomu-yazyku-983906.html> (Дата обращения 06.04. 2017).

10. *Якушкина Т.Н.* Методическая разработка по немецкому языку на тему: Проектная методика в обучении немецкому языку / Т.Н. Якушкина. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/nemetskiy-yazyk/library/2015/02/09/proektnaya-metodika-v-obuchenii> (Дата обращения: 06.04.2017).

11. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. Каким он должен быть? – URL: <https://lingvomaster.org/kommunikativnyj-metod> (Дата обращения: 03.04.2017)

12. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – URL: http://methodological_terms.academic.ru/ (Дата обращения: 03.04.2017)

Р.Р. САГИТОВА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: sag-rimma@yandex.ru

телефон: +79172864303

САМООБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации самообразования в современной методике обучения иностранным языкам. Автор рассматривает различные подходы к определению самообразования, раскрывает особенности самообразовательной деятельности студентов вуза, умения, стимулы и признаки самообразовательной деятельности в контексте обучения в течение всей жизни. Представлена авторская трактовка самообразования.

Ключевые слова: студент, образование, самообразование, Болонский процесс, обучения в течение всей жизни

*«...каждый человек должен уметь самостоятельно приобретать знания,
применять их для решения все новых проблем,
ибо в современном мире ему придется обучаться
на протяжении всей жизни»*

Е.С. Полат

Одной из ведущих задач высшей школы является подготовка молодежи к самостоятельному совершенствованию своих знаний, формирование стремления к постоянной самообразовательной деятельности, готовности решать конкретные профессиональные задачи, планировать и реализовывать свою профессиональную деятельность, быть ответственным за ее результаты. Успешный специалист должен все время учиться, постоянно совершенствовать свои знания, уметь ориентироваться в растущем потоке научной информации, чтобы

быть конкурентоспособным на современном рынке труда. Это требует от студентов умение самостоятельно учиться и добывать необходимые знания, решать возникающие проблемы, адаптироваться в жизненных ситуациях и самостоятельно принимать решения. Однако, анализ литературы и результаты исследования показывают, что определенная часть выпускников высших учебных заведений испытывает затруднения в организации своей самообразовательной деятельности из-за отсутствия соответствующей подготовки. Следовательно, с нашей точки зрения, необходимо развивать и формировать самообразовательную деятельность студентов в процессе обучения в вузе.

Реализация в отечественном высшем образовании основных положений Болонского процесса, предусматривающих смещение акцента с репродуктивного образования на самостоятельную познавательную деятельность, усиливает роль и значимость самообразовательной деятельности студента. Сегодня мы наблюдаем смену парадигмы высшего образования от обучения (teaching) к учению (learning), что подразумевает переход с образовательной парадигмы на самообразовательную. В связи с этим наблюдается переход от образования, центрированного на преподавание, к образованию, центрированному на учение, что актуализирует необходимость развития у студентов способности учиться и самообразовываться. В современном обществе формирование самообразовательной деятельности является одним из ведущих условий прогрессивного развития человеческого общества, и конечно, условием жизненного успеха отдельно взятой личности. В контексте обучения в течение всей жизни “Life Long Learning” самообразовательная деятельность приобретает особое значение, при котором основным субъектом планирования и осуществления образования выступает только сам человек, где процесс образования перерастает в процесс самообразования [1, 2, 5].

Одной из центральных положений концепции «Обучение в течение всей жизни» является многоуровневая трехступенчатая модель обучения «бакалавр – магистр – доктор», для успешной реализации которой студентам необходимы новые базовые умения в таких областях как информационные технологии, ино-

странные языки, технологическая культура и др. Кроме того необходимы также методические, социальные и личностные умения, центральное место среди которых занимает умение учиться и самообразовываться. Отметим, что умения самообразования – это способность личности к осуществлению самообразования от целеполагания до результата, рефлексии данного процесса, оценки, и к ним мы относим: гностические умения (умение переводить цели образования в цели самообразования и определять условия достижения поставленных целей); умения прогнозирования (умение предугадать дальнейшее развитие ситуации, мысленно охватить всю самообразовательную деятельность); проектировочные умения (умение планировать свою самообразовательную деятельность, определять пути и способы организации, выстраивать свой самообразовательный маршрут); организаторские умения, (умение организовать, управлять и выдерживать установленный режим самообразовательной деятельности) [1, 3].

Понимание термина «самообразование» довольно широко представлено в отечественной педагогической литературе. Изучив и проанализировав различные подходы и определения по данному феномену представленные в педагогических справочных и энциклопедических изданиях, мы трактуем самообразование как целенаправленную познавательную деятельность, управляемая самой личностью и направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей [3].

Анализ отечественной и зарубежной педагогической и методической литературы по проблеме исследования позволил нам определить следующие признаки самообразовательной деятельности студентов высшей школы: 1) наличие потребности в саморазвитии, самосовершенствовании и самообразования, личного интереса и значимых стимулов; 2) наличие значимых внутренних мотивов личности; 3) расширение знаний, умений и навыков в значимых для обучающегося областях, и личное самосовершенствование; 4) переход от внешнего управления к самоуправлению при организации самообразовательной деятельности; 5) присутствие само-мониторинга и самоконтроля при организации самообразовательной деятельности [3].

Для активизации самообразовательной деятельности студентов, не менее важны стимулы, которые условно можно подразделить на четыре группы. Стимулы общегосударственного уровня, связанные с заинтересованностью государства, общества и работодателей в том, чтобы выпускники – будущие специалисты владели профессиональным мастерством, позволяющим успешно решать функциональные задачи составляют первую группу стимулов. Во вторую группу входят стимулы, отражающие характер и содержание самой образовательной и самообразовательной деятельности, а именно: создание на занятиях атмосферы заинтересованности студентов в успешном освоении программного материала, что, в свою очередь, обуславливает высокие результаты их самообразовательной деятельности. Третья группа состоит из оценочных стимулов, которые выражаются в поощрении студентов за результативность их работы, в том числе и за определенные достижения в самообразовании. Четвертая группа стимулов характеризуется условиями, способствующими профессиональному росту студентов. К ним относятся: создание атмосферы творческого поиска в учебных коллективах; организация выставок профессиональной литературы; проявление со стороны педагогов и учебных менеджеров заботы об укреплении авторитета студентов, целенаправленно занимающихся самообразованием [4].

Следует отметить, что мотивы, стимулы, потребности самообразования – это еще не сама самообразовательная деятельность. Для реализации самообразовательной деятельности необходимо иметь определенный запас знаний и овладеть соответствующими навыками и умениями.

Под самообразованием следует понимать специфический вид деятельности, осуществленной личностью на добровольных началах с целью удовлетворения познавательных потребностей или улучшения своих личностных свойств и способностей. В таком понимании самообразования подчеркивается его деятельностная сторона, которая, однако, осуществляется в соответствии с замыслами самой личности. Это означает, что цели самообразования ставятся самой личностью либо воспринимаются ею как собственные. Суть самообразования состоит в том, что личность является субъектом своей деятельности по дости-

жению внутренне усвоенных ею целей, которые и составляют основной мотив самообразовательной деятельности.

Таким образом, развитие самообразования в современной методике обучения иностранным языкам позволит не только развивать систему непрерывного языкового самообразования, но и предоставит студентам возможность постоянно совершенствовать свой языковой уровень.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Валеева Р.З.* Теоретико-методологические принципы развития иноязычной речевой деятельности студентов в формировании культуры межнационального общения // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусства. – 2015. – № 1. – С. 143–145.

2. *Назмиева Э.И.* Адаптационный потенциал зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в Российском вузе / Э.И. Назмиева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 1. – С. 53–58.

3. *Сагитова Р.Р.* Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. Наук / Р.Р. Сагитова. – Казань, 2011. – 215 с.

4. *Толкачев В.А., Гогова О.В.* Дидактика руководства самообразованием студентов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий обучения / В.А. Толкачев, О.В. Гогова. – URL: http://www.conf.muh.ru/images/doc/200907/thesis_17.htm (дата обращения: 9.04.2017).

5. *Фахрутдинова А.В., Маршева Т.В.* Современные подходы к пониманию коммуникативных стратегий / А.В. Фахрутдинова, Т.В. Маршева // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. – 2015. – № 6–2. – С. 185–188.

И.И. СОКОЛОВА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: inna.academ@yandex.ru

телефон: +79047619367

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ ПРИ ПОМОЩИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье речь идет о возможностях стимулирования образовательной мотивации обучающихся высшей школы при помощи игровых технологий на примере студентов направления «Психология образования». Более того, автором подчеркивается тот факт, что разработка и проведение игр студентами на занятиях английского языка способствует формированию их педагогической компетенции.

Ключевые слова: обучение, игровые технологии, педагогическая компетенция, студент высшей школы

Одной из проблем при обучении студентов английскому языку в высшей школе является недостаточная мотивация к учебной деятельности. Студенты часто пропускают занятия, не следят за ходом урока, отвлекаются на занятиях в мобильные устройства, не слушают преподавателя и своих одногруппников вне зависимости от интенсивности преподнесения материала. Реальным способом поддержания познавательных мотивов в данном случае является «включение деятельности по овладению иностранным языком в деятельность, имеющую для учащихся определенной личностный смысл (игра, общение, труд, познание)» [1]. Мотивация определяет значимость того, что познается и усваивается обучающимися, их отношение к учебной деятельности и ее результатам.

Авторы предлагают решение данной проблемы при помощи обучающей игры как интерактивного метода обучения и формирования педагогической компетенции. Интерактивные методы ориентированы на более широкое взаи-

модействие обучающихся не только с педагогом, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения [5; 6].

Однако, разработанная и проведенная преподавателем игра ставит студента не в стопроцентно активную позицию, поэтому мы предлагаем студентам 1 и 2 курса направления «Психология образования», будущим педагогам, самостоятельно формулировать правила, отбирать материал, мультимедийное обеспечение и виды игровых заданий. В результате повышается интерес к изучаемому предмету у всех участников процесса, который обусловлен не только возможностью получить высокий балл, но и проявить себя, свои творческие идеи и способности как будущего педагога. Разработка игр осуществляется на основе лексических и грамматических тем юнитов (разделов) УМК, с целью проверки усвоенного материала и его закрепления. Использование игровых технологий хорошо сочетается с мультимедийными технологиями, позволяет создателю игр применить разнообразный арсенал заданий, включающих видео и аудио сопровождение. Студенты-организаторы проводят разработанную ими игру на занятии английского языка со своими одноклассниками, преподаватель, в данном случае, контролирует дисциплину, соблюдение правил и ненавязчиво направляет ход игры. В процессе реализации данного метода в условиях учебного занятия студентами были разработаны такие игровые задания, как «Собери слово из букв», «Реши кроссворд», «Виселица», «Угадай слово по объяснениям команды», «Угадай человека по описанию его одежды», «Ответь на вопросы тематической викторины», «Угадай оригинальную песню, прослушав ее каверверсию», «Озвучь реплики героев, посмотрев видео отрывок из фильма» и другие. Все задания составлялись строго в рамках заданных лексических тем (погода, спорт, одежда, обучение, отношения и другие), баллы каждой команде начислялись, как за правильность выполнения заданий, так и за скорость. Использование игры способствовало созданию благоприятной атмосферы на занятии и помогает студентам увидеть в иностранном языке реальное средство общения, максимально приближенное к естественной коммуникации [9]. Игровые упражнения увлекали даже самых пассивных, застенчивых и слабо

подготовленных студентов, что положительно сказывается на их успеваемости. Из урока в урок студенты менялись ролями, выступая то в роли организатора, то участника игры.

Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, игра требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности [2].

В процессе подготовки и проведения игры у студентов формируются организаторские, самообразовательные, коммуникативные, рефлексивно-оценочные навыки необходимые в будущей профессии педагога [7]. Данный подход имеет преимущество в том, что позволяет формировать у студентов не только иноязычные компетенции [4], но и ряд профессионально-педагогических, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, таких как: готовность организовывать различные виды деятельности – игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5); способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6); способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-13); способность организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность школьников младших классов, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПК-7); готовность организовывать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПК-11) [8].

Подводя итог вышесказанному, следует сделать вывод, что применение игровых технологий позволяет связать обучение с будущей профессиональной

деятельностью, способствует формированию педагогической компетенции будущих педагогов [3, с. 124]. В рамках учебного процесса с помощью деловых игр студенты интегрируют свои профессиональные навыки с иноязычными речевыми навыками, овладевают умениями строить социальные взаимоотношения, учатся преодолевать конфликтные ситуации и адекватно реагировать на меняющуюся обстановку. Кроме того игровые технологии, как показывает практика, являются эффективным инструментом повышения учебной мотивации студентов ВУЗов, обучающихся педагогическим специальностям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Жумаева Н.А., Хамраева Д.Г.* Использование игровых технологий в процессе преподавания иностранных языков // Вестник современной науки. 2016. № 4–2 (16). С. 66–68.

2. *Киянова Т.В.* Информационные технологии и игровые методы преподавания как способ повышения интереса к изучению иностранных языков у студентов туристских вузов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2014. № 2. С. 85–89.

3. *Коробова Е.В., Миронова Д.А., Година Д.Х.* Использование деловых игр при обучении студентов-экономистов иностранному языку для формирования профессиональной иноязычной компетенции // В сборнике: Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с Международной образовательной корпорацией «Pearson» сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции. Под редакцией М.В. Зарудной. – 2016. – С. 123–130.

4. *Назмиева Э.И.* Иноязычная подготовка студентов в контексте языковой политики в высшем профессиональном образовании // Современная педагогика. – 2014. – № 12 (25) – С. 44–48.

5. *Панфилова А.П.* Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

6. *Плахова Е.А., Нурмиева Р.Р.* Использование метода направленного на выполнение задач (task-based language teaching) в обучении студентов английскому языку Р.Р. Нурмиева, Е.А. Плахова // сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Форум преподавателей мусульманских образовательных организаций». – Казань, ДУМ РТ – РИИ – КФУ, 2016. – С. 305–312.

7. *Соколова И.И.* Использование интерактивных технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе // Иностранные языки в современном мире. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. 2016. – С. 250–255.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. N 1457. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://base.garant.ru/71309970/#ixzz4imWDHkYj>

9. *Melnikova O.K., Blagoveshchenskaya A.A.* Game-based approach to teaching ESL in higher school. // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (13 января 2017 г., г. Казань). В 2 ч. Ч. 1 / – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 4–7.

А.Ю. ТИХОНОВА

доктор культурологии, доцент

Ульяновский государственный педагогический университет

им. И.Н. Ульянова

e-mail: TikhonovaAU@yandex.ru

телефон: +79093542617

**КУЛЬТУРНЫЕ АССОЦИАЦИИ «СТРАНА-ОБРАЗ»
КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТА**

Аннотация. В статье рассматриваются культурные ассоциации, доказывается необходимость их использования в процессе ознакомления студентов с странами Европы и Азии, приводится описание методики составления культурных ассоциаций «страна-образ», подтверждается педагогический потенциал данной методики.

Ключевые слова: культурологическое образование, методика, культуротворчество, познавательная инициативность

Взросшие требования современного общества к личностно-культуротворческой ориентации обучения – социальная потребность нынешнего образования, основной особенностью которого является переориентация цели воспитания: «от человека знающего к человеку культурному». В настоящее время значимым остается формирование у обучаемых эмоционально-ценностного отношения к миру, воспитание интереса к процессу обучения, активизация познавательной инициативности. Это требует повышения культуроемкости обучения, использования технологий культуротворческой деятельности.

Повышение интереса молодежи к зарубежному миру, и прежде всего к странам Европы и Азии, – закономерное явление. Ежедневно информацию о «мире вокруг нас» можно получить из разных источников, в том числе и по каналам СМИ. Но, к сожалению, не всегда при описании жизни, деятельности,

традиций, нравов, обычаев государств и народов раскрывается именно индивидуальная образность стран. А образ государств Евразии не будет полным и все-сторонним без культурологического подхода [1]. Только образ территории, «портрет страны» дает ассоциативное понимание ее своеобразных культурных особенностей.

Примеры страноведческих ассоциаций можно найти и в научной литературе. Так, академик РАО В.П. Максаковский в своих работах неоднократно использовал этот прием. Для отражения сущностной особенности государства он подчеркивал: своеобразный символ «века железа» – Эйфелева башня в Париже; интернациональные морские термины (матрос, боцман, баркас, норд-вест, норд-ост) родились в Нидерландах; восславил труд и оптимизм человека в романе «Робинзон Крузо» английский писатель Даниэль Дефо; Италия – страна одного государственного языка, в Бельгии – их два, а в Швейцарии – четыре и т. д. [2, с. 173] Данные ассоциации могут служить примером для студентов.

Нами разработана методика «Культурные ассоциации «страна-образ» как средство активизации познавательной инициативности студента», направленная на реализацию идей личностно-ориентированного обучения в процессе создания каждым студентом (или творческой командой) личностно-значимого и объективного образа страны [4, 5]. В ходе выполнения задания важно направить внимание каждого студента на отражение единства всех сторон жизнедеятельности населения государств, его культуры, традиций, социальных установок, т. е. на раскрытие своеобразия страны в ее разнообразии.

Источники сведений о культурных процессах государств многоплановы. Это материалы научной, учебной, исторической, географической, регионоведческой, этнографической литературы, публицистические статьи, справочники, произведения художественной литературы (например, впечатления о японцах и англичанах в книге В. Овчинникова «Сакура и дуб» и др.), энциклопедии, Интернет и т. п. Важно научить студентов не просто «добывать» страноведческую информацию, но на основе ее обобщения, анализа, систематизации и генерализации создавать зрительный образ страны, отражать в нем социальную, геогра-

фическую, этнокультурную и т. п. специфику государств Европы и Азии. Создаваемый зрительный образ страны должен строиться на пересечении мира науки и мира жизни. В результате яркие, образные характеристики будут способствовать не только лучшему запоминанию, лучшему усвоению изучаемого курса, но и расширят общую эрудицию учащихся. При наблюдающейся в настоящее время геокультурной малограмотности основной массы молодежи, есть только один путь повысить геокультурную компетентность школьников: отбирать на уроках страноведческий материал с позиции его генерализации при активной самостоятельной работе учащихся.

Описание образа страны, жизни, населяющих ее народов не оставляет молодых людей без интереса, особенно если различные факты, иллюстрирующие жизнь и деятельность людей, отличаются особой эмоциональностью. Не секрет, что часто один из существенных недостатков практики обучения – сухость преподавания. Поэтому важная задача этой методики – формирование на занятиях атмосферы эмоционального подъема, творческой инициативы.

Структура образа страны может быть представлена в стержневом репрезентативном варианте (например, Австрия – Альпы, лыжи, Вена, Моцарт); как содержательный образ современной идентичности: географические ассоциации, национальные символы, культурные привычки и обычаи, народный характер и т. д.; как иллюстративный репортаж (фотографии, рисунки, шаржи и т. п.). Образ страны выстраивается в результате изучения широких пластов культурного наследия, в том числе повседневности и бытовой культуры: кухня, национальный костюм, художественные промыслы и т. п. Важно, чтобы образ страны соотносился с реальностью, постоянно актуализируясь в сознании обучаемых.

Задания по созданию «портрета страны» носят творческий и субъективно-исследовательский характер. Не случайно Я.Т. Машбиц писал: «Зрительный образ места – это нечто объективное, но в то же время весьма субъективное» [3, с. 11]. Студенты могут раскрывать особенности страны, учитывая и свои личные хобби и интересы. Выполнение задания требует умения интегрировать, генерализировать, в том числе и учебный материал, использовать личный жиз-

ненный опыт. Это способствует развитию индивидуальных творческих способностей, оригинального мышления, любознательности обучаемых.

Основное требование к выполнению задания – при описании использовать короткие и образные определения для страноведческих выразительных характеристик, проводить целенаправленный отбор и четко излагать разнохарактерный страноведческий материал.

Работа по методике «Культурные ассоциации «страна-образ» как средство активизации познавательной инициативности студента» организуется в несколько этапов. *На первом – подготовительном этапе* – преподаватель помогает студентам определить свой объект – страну исследования и знакомит их с методикой создания страноведческих характеристик на основе образных описаний стран разными авторами. Очень важно на этом этапе формировать положительную мотивацию деятельности, так как личная заинтересованность в получении результата является основой организации успешной самостоятельной работы. *Второй этап – исследовательский*, на этом этапе осуществляется поиск, сбор, обработка информации и разработка модели «страна-образ». Студентам предлагается составить ассоциации по выбранной стране, дать свойственную данному государству образную характеристику («иллюстрация», «лицо», «символ» страны) с обязательным объяснением выбора. *На третьем этапе* самостоятельная работа обучаемых связана с созданием компьютерной презентации, что позволяет студенту воспроизвести достаточно сложную, динамичную модель геокультурного образа страны, где особенности государства будут представлены красочно и наглядно. *Четвертый этап* является заключительным. Каждый студент защищает свой проект как результат собственного исследования. При этом обучаемый должен не просто показать материалы презентации, но и обстоятельно объяснить созданный им образ страны, заинтересовать слушателей своей страной, ответить на вопросы по презентации, защитить свою точку зрения. На этом этапе преподаватель организует коллективную форму работы – анализ просмотренных проектов, перекрестное сравнение

«портретов» стран, обобщение результатов работы, формулирование выводов, практических рекомендаций.

Как показала практика использования предложенной методики, выполняя работу по созданию модели «страна-образ» студенты чувствуют себя искателями, открывающими новые знания, их деятельность становится источником вдохновения и дальнейшего развития. Такой труд формирует у молодых людей инициативность, настойчивость, творческую активность. Разработанная методика может быть использована в преподавании различных предметов, как в вузе, так и в школе, при организации воспитательной работы с обучаемыми [6].

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Даутова Г.* Поликультурная компетентность учителя // Высшее образование в России, 2004. № 3, С. 173–175.
2. *Максаковский В.П.* Историческая география мира / В.П. Максаковский. – М.: Дрофа, 2008, 4-е изд. – 495 с.
3. *Машбиц Я.Г.* Основы страноведения / Я.Г. Машбиц. – М.: Просвещение, 1999. – 268 с.
4. *Тихонова А.Ю.* Культура стран Евразии: страноведческие ассоциации: учеб. пособие / А.Ю. Тихонова, П.И. Волкова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2011. – 76 с.
5. *Тихонова А.Ю.* Культура стран Западной Европы: учебное пособие для студентов / А.Ю. Тихонова – Ульяновск: УлГУ, 2010. – 88 с.
6. *Фахрутдинова А.В.* Современное понимание гражданского воспитания учащихся: содержательный аспект // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры, 2015, Т. 141, № 3, С. 170–174.

Г.Ж. ФАХРУТДИНОВА

*доктор педагогических наук, профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

Л.Р. ШАРАФЕЕВА

*старший преподаватель
Елабужский институт
Казанского (Приволжского) федерального университета*

Т.Б. ХАРИСОВ

*доктор педагогических наук, профессор
Казанский центр социально-гуманитарного образования*

e-mail: gdautova@mail.ru

телефон: + 79033405501

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ

Аннотация. В статье говорится об особенностях мышления современных студентов, о необходимости развития как понятийного, так и клипового мышления. Выдвинуто предположение о том, что построение учебного курса будет успешным, если основываться на модели обучения Дж. Келлера и использовать образовательные технологии, способствующие развитию мыслительных способностей студентов обладающих клиповым мышлением. Определена связь составляющих модели Дж. Келлера и особенностей студентов с клиповым мышлением. Приведены рекомендации для повышения эффективности процесса развития мыслительных способностей студентов, обладающих клиповым мышлением.

Ключевые слова: клиповое мышление, понятийное мышление, студент, обучение, образовательные технологии

Одной из основных задач системы высшего образования является развитие мыслительных способностей студентов. Для определения ведущего стиля мышления у личности используются два термина: «понятийное мышление»

(словесно-логическое, последовательное) и – «клиповое» (мышление образами-картинками, эмоциями и стереотипами; «clip» – фрагмент текста, вырезка из газеты, отрывок из видеофильма и др.).

При решении определенных задач от современного человека требуется умение выстраивать цепочку из последовательности действий от существующего положения до поставленной цели. Создание таких цепочек подразумевает развитого понятийного мышления. Понятийное мышление это умение думать и рассуждать последовательно и непротиворечиво. Такое мышление требуется во многих жизненных ситуациях, начиная с решения сложных технических и бизнес-задач, заканчивая убеждением собеседников и совершением покупок в магазине.

В связи с огромным потоком информации в современном обществе людям приходится обрабатывать большее число сообщений за меньший промежуток времени, что привело к возникновению клипового мышления. Семеновских Т.В. дает следующее определение: «Клиповое мышление – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [6]. Клиповое мышление это своего рода адаптация человека к новому цифровому миру.

Многие исследователи видят только зло в клиповом мышлении. Зеленцов Б.П. пишет, что «одним из причин, способствующих снижению мыслительных способностей школьников и студентов, является так называемое клиповое мышление» [3]. Аксенов Л.Б. правильно замечает, говоря о том, что сегодняшние молодые люди «они нормальные, но они «другие» и им жить в другое время и в других условиях развития человечества» [1]. Получается, что наши ученики знают меньше учителей, а могут больше.

Однако если у человека не развито клиповое мышление, ему трудно будет адаптироваться в изобилии разнообразной информации. Отобрав планшеты,

«зло человечества» Интернет, гаджеты проблема развития мышления у детей не решим, так мы ставим ребенка только в тепличные условия. Выйдя во взрослую жизнь, он окажется не подготовленным к работе с огромным потоком информации. Таким образом, от современного человека требуется развитого понятийного мышления, так и клипового.

Необходимость развития понятийного и клипового мышления является одним из причин тех изменений, которые происходят в системе образования (внедрение ФГОС нового поколения, использование интерактивных технологий в учебном процессе и другие). Однако вопросы как построить учебный процесс с учетом, что у молодого поколения развито клиповое мышление, остается не до конца изученным.

Исследования выявили, что у большинства людей, особенно у молодежи, развито клиповое мышление [4]. Зеленцов Б.П. перечисляет некоторые особенности студентов, обладающих клиповым мышлением:

1) не умеют анализировать, отсутствует четкая логика, они не умеют выделять главное и устанавливать логические связи;

2) обладают кратковременной памятью, в то время как долговременная память отсутствует. Они полностью забывают материал 2–3–4 недельной давности;

3) могут оперировать смыслами только малой длины. Возрастание сложности изучаемых объектов приводит к абсолютному непониманию изучаемого материала;

4) отсутствует интерес в изучении предмета, так как они не понимают о чем идет речь;

5) выражена быстрая утомляемость при изучении обязательных дисциплин;

6) наблюдается низкая дисциплина, обусловленная отсутствием интереса;

7) молодые люди с клиповым мышлением не умеют работать самостоятельно [3].

Джон Келлер предложил модель, которая повышает эффективность усвоения знаний учащимися в процессе обучения [5]. Модель содержит в себе четыре составляющие: внимание, значимость, уверенность, удовлетворение. Связь модели Джона Келлера и особенностей студентов с клиповым мышлением отображено в таблице 1 представленной ниже [8].

Таблица 1

Связь составляющих модели Джона Келлера
и особенностей студентов с клиповым мышлением

Составляющие модели Джона Келлера	Особенности студентов с клиповым мышлением
внимание	1) отсутствует внимание студента к учебному курсу; 2) студент не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации; 3) быстрая утомляемость при изучении обязательных дисциплин;
значимость	1) студенты с клиповым мышлением не умеют работать самостоятельно, отсутствует личностная значимость;
уверенность	1) студенты с клиповым мышлением программируемы, им легко внушить какую угодно мысль или действие; 2) отсутствует уверенность в своих силах;
удовлетворение	1) снижение или отсутствие способности к анализу, в результате чего студент не может самостоятельно достичь определенных результатов.

Как видно из таблицы, в современном мире много проблем, которые препятствуют повышению эффективности усвоения знаний студентами в процессе

обучения. Как же решить данные проблемы? Автор считает, что для этого необходимо преподавателям построить учебный процесс с учетом особенностей студентов с клиповым мышлением, использовать современные образовательные технологии: технологии электронного обучения, технологии кооперативного обучения, технологии интеллект-карт и др.

На наш взгляд, эффективность процесса развития мыслительных способностей студентов, обладающим клиповым мышлением, обеспечивается тогда если:

1. Студенты мотивированы в усвоение изучаемого материала;
2. Студенты убеждены в важности и значимости обучения для его профессионального развития;
3. Во время учебного процесса у студентов поддерживать чувство уверенности в себе и помочь добиться удовлетворенности;
4. Учебный курс разбит на модули, содержание которых и сроки сдачи жестко регламентированы;
5. Выбраны методы и формы обучения, включающие в учебный процесс элементы «клиповой» подачи информации: то есть исключать монотонность, менять формы восприятия, заставлять студентов слушать, писать, смотреть; использовать мультимедийные учебный материалы в виде картинок, таблиц, графиков; приводить примеры применения изучаемых понятий;
6. Используются электронные технологии, которые позволяют студентам упрощать изучаемый материал, разбивая его на более мелкие части, и многократно повторять изучаемый материал.

Таким образом, необходимо пересмотреть содержательную, организационную и процессуальные стороны педагогического процесса в вузе, сделав их более комфортными для студентов с клиповым мышлением [2,7]. Только при таких условиях выпускники вузов будут конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Аксенов Л.Б.* Клиповое мышление: гениальность или деменция // URL: <http://www.mmf.spbstu.ru/mese/2014/101.pdf>.
2. *Даутова Г.* Поликультурная компетентность учителя // Высшее образование в России, 2004. – № 3, С. 173–175.
3. *Зеленцов Б.П.* Формирование мыслительных способностей студентов / Б.П. Зеленцов, И.И. Тятенкова // Непрерывное профессиональное образование: Международный сборник научных статей / Науч. ред. д-р экон. наук, проф. Н.В. Фадейкина. – Новосибирск: САФБД, 2009. – С. 191–198.
4. Клиповое мышление / Документальный фильм // URL: <http://www.youtube.com/watch?v=qXfNHZNKDkk>.
5. *Keller John.* Motivational Design for Learning and Performance: The Arcs Model Approach / Springer 2010 (25 мая 2010 г.).
6. *Семеновских Т.В.* Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде// Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Выпуск 5 (24) сентябрь – октябрь, 2014// URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>.
7. *Фахрутдинова А.В.* Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения его конкурентоспособности// Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2012. – Т. 210. – С. 247–251.
8. *Sharafeeva L.R.* Peculiarities of Organization of Training Students with Clip Thinking// INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND CULTURAL STUDIES ISSN 2356-5926. – 2016, July. – P. 440–447.

А.С. ХАКИМЗЯНОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: glace@yandex.ru

телефон: 89172428440

А.М. ИЛЬЯСОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: ilasya@mail.ru

телефон: 89872909208

О МЕТОДИКЕ ВНЕДРЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ В УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья рассматривает наиболее эффективные методы внедрения изучения культуры в учебную программу по деловому английскому языку. Автор обосновывает необходимость и важность включения изучения культуры тех или иных стран при преподавании языка, предлагая способы достижения положительных результатов в данном процессе. Приводятся практические примеры из собственной практики автора, проводится анализ отечественных и зарубежных исследователей.

Ключевые слова: иностранный язык, образование, обучение, деловой английский, культура, межкультурная коммуникация

Внедрение изучения культуры в учебный план при преподавании делового английского для специальных целей, является непростой задачей, учитывая сложность и масштаб темы, а также предполагаемые ограничения в рамках курса делового английского языка. Многие практикующие преподаватели избегают обращения к этой проблеме, так как им кажется, что они выйдут за рамки языкового курса, а именно делового английского. Тем не менее, создание учебной программы, которая не учитывает важность культуры, в том числе прагматики и критического мышления, и ее влияния на общество, и игнорирование

этих элементов было бы безответственно при подготовке студентов к международному деловому взаимодействию. Практически все рекомендации специалистов для достижения успеха в бизнесе включают наличие деловых связей с учетом культурных различий. Помимо вышеперечисленных аспектов, немаловажное значение при мотивации студентов к изучению делового английского приобретает всевозрастающий интерес к деловому туризму и усилению роли межкультурных коммуникаций. Непосредственный доступ к культуре другого народа невозможен без практического владения его языком, т. е. умение читать, понимать прочитанное, объясняться и вести переписку. Так как именно иностранный язык является сам элементом культуры, а значит и одновременным средством непосредственного ознакомления с ней: историей страны, с ее литературой, наукой, нравами и обычаями людей и т. д. [3] В частности, исследователи этого вопроса как Г. Гали и И. Шахнина обратили внимание на роль межкультурной коммуникации, как фактора и критерия качества туристского продукта, обязательно и непременно учитывающих специфику культуры иностранного туриста [6]. Такие советы и отсутствие альтернатив для изучения культуры, особенно для бизнес-профессионалов, позволяют предположить, что изучение культуры не должно быть факультативным, а являться обязательным элементом в стандартной учебной программе при преподавании делового английского. Эта задача может иметь ряд способов решений.

Фактически, введение элементов изучения культуры может иметь разные формы, но важно их последовательное включение в программу. Основываясь на собственном опыте преподавания делового английского и, изучив опыт преподавания делового английского в зарубежных странах, мы можем выделить определенные предложения интегрирования описываемых языковых навыков в учебную программу, различая несколько видов изучения культуры:

– Поверхностный уровень изучения культуры: традиционно практикующие специалисты, включая и тексты по ESP, внедряют элементы культуры с упором на традиции, одежду, праздники и фестивали, продукты питания и фольклор – концепции, известные как *surface culture*, несущие относительно легкую эмоциональную нагрузку.

– Изучение этикета: возможно введение изучения делового этикета, например, таких ситуаций как обмен визитными карточками, рукопожатие, подарки, пунктуальность, использование имен, фамилий, титулов и т. д. Это помогает выбрать модель поведения в конкретных деловых ситуациях.

– Культурные метафоры: немного углубившись в тему, некоторые авторы материалов предлагают такие приемы как культура как лук или айсберг (culture onion and iceberg), для того, чтобы представить лучше культуру и создать дискуссии по темам, таким как личность, воспитание детей, отношение к возрасту, образованию, сообществу, принятие решений и отношение к иностранцам в определенных культурах. Такие темы рассматриваются, с более интенсивными эмоциональными нагрузками, закрепляясь в сознании обучаемых.

– Культурные рамки: этот подход заключается в выявлении культурных ценностей, которые часто выходят за пределы личной и общественной осведомленности и несут очень сильные эмоциональные нагрузки. Эти концепции, к примеру, были определены и разработаны такими исследователями как Э. Холл, Г. Хофштед, Ф. Тромпенаарс, Д. Моул, [7, 8, 9, 10] и называются ими культурными рамками. Они ориентированы не на поведение, а на ценности, такие как прямая и косвенная связь, иерархия, организация, лидерство, ориентация во времени, индивидуализм, способность принимать на себя риск и разбираться с неясностями.

Все эти подходы имеют конкретную применимость к бизнес-ситуациям, что делает их актуальными для студентов ESP. Такие ценности могут оказывать влияние на важные функции в бизнесе, такие как встречи, переговоры, руководство, организационная структура, маркетинг и общение.

При этом любопытно, что поверхностное изучение культуры и знание этикета считаются не настолько важными для эффективного общения и понимания в международных ситуациях, как последние два подхода к изучению культуры. Например, в Японии обмен визитными карточками является ожидаемой формальностью. Но если кто-то не сможет изготовить визитную карточку или плохо справится с обменом, это не поставит под угрозу значимую деловую

делку. С другой стороны, неспособность понять более глубокие ценности японской культуры, такие как гармония и консенсус, может привести к серьезным нарушениям в общении, понимании, доверии и отношениях.

На начинающих этапах курсов программы по изучению делового английского учащимся могут быть представлены методические разработки по культурным темам, которые предназначены для повышения мастерства и уровня владения языком у учащихся, короткие разработанные материалы заданий могут помочь им участвовать в важной коммуникации и взаимодействии на основе культурных тем. Такие темы могут включать гендерные аспекты, позитивную коммуникацию, спорт, встречи, телефонные звонки и другие темы, включая тематические исследования межкультурных ситуаций, требующих осведомленности о культуре. Помочь начать занятия в области повышения таких знаний могут хорошо зарекомендовавшие себя и известные источники как, например, Cambridge University Press's Intercultural Resource Pack («Пакет межкультурных ресурсов Кембриджского университета»).

По мере того как в ходе занятий студенты начинают оценивать такие дискуссии, могут быть представлены и культурные метафоры, такие как айсберг и лук, наряду с некоторыми основополагающими концепциями. Эдвард Холл, известный как основатель межкультурного общения, отмечает, что «культура – это общение». Помимо связывания культуры с психологией, он был первым, кто представил широко признанные концепции, такие как культура высокого контекста, индивидуализм, коллективизм и другие идеи [6].

Одностраничные задания или короткие тексты по конкретным темам изучения культуры также полезно включить в учебный курс, поскольку они требуют критического мышления, рассуждения, обобщения и умения выражать мнение. Во многих случаях такие задания дают возможность делать короткие презентации.

Когда студенты переходят к изучению делового английского на высоком и продвинутом уровнях, они знакомятся с более систематическими культурными исследованиями и понятиями, иногда называемыми рамками. Наиболее из-

вестные зарубежные авторы в этой области – это Геерт Хофштеде, Фонс Тромпенаарс, Джон Моул [8, 9, 10]. Можно выбрать одного из авторов и работу, чтобы она служила справочным источником на протяжении всего курса. Затем попросить их выбрать страну, которую они будут изучать, завершая финальной презентацией в конце курса, посвященной тому, как вести бизнес в этой стране.

Учащимся предлагается провести некоторые фоновые исследования по выбранным странам, такие как сведения о демографии, экономике, климате и других важных характеристиках, например, используя такие источники как сайт «Всемирный справочник» (the World Factbook website), в котором приводятся обновленные статические данные по странам мира. Затем каждая группа сосредотачивается на одной из культурных концепций, посредством которой учащиеся используют сайт для оценки профиля страны и сопоставления его с собственной страной (в данном случае с Россией). Г. Хофштеде, который описывает культуру как «программное обеспечение ума», идентифицирует шесть культурных концепций: индивидуализм или коллективизм, дистанцирование власти, избегание неопределенности, маскулинность или женственность, прагматическую или нормативную, а также индугенцию или сдержанность [8]. Седьмой концепцией называется долгосрочная ориентация. В небольших группах или парах учащиеся сообщают о своей выбранной стране и обсуждают каждую культурную концепцию отдельно. К концу курса ожидается, что они будут делать полные отчеты об их целевых странах, используя все концепции.

С точки зрения языка, на протяжении всей этой деятельности студенты должны использовать навыки критического и творческого мышления, чтобы выдвигать гипотезы, анализировать, обсуждать, предлагать мнения, отвечать на вопросы, объяснять, суммировать и делать презентации. Поскольку книги и авторы в основном затрагивают интересы межкультурного бизнеса, этот подход совместим с общими темами курса делового английского языка.

Учащимся предлагается оспаривать любые результаты, а не рассматривать культурные оценки как жесткие законы общества, а также проявлять изобретательность в применении концепций и их анализа; ценной является возмож-

ность живого общения и проведения интервью с представителем изучаемой культуры. Тем не менее, если они не согласны с обнаружениями, студентам рекомендуется подтверждать свои точки зрения доказательствами, возможно выходящими за рамки истории или стереотипов. Таким образом, рамки становятся отправной, а не конечной точкой для размышлений и обсуждения более глубоких ценностей. Здесь проявляются возможности для критического мышления, а также выражения мнений.

В обсуждениях первостепенное значение имеет оставаться позитивным. Студентам можно порекомендовать вести дипломатическую беседу о ценностях других культур. Различия не рассматриваются как «хорошее» или «плохое», а как различия в том, как люди организуют свои общества и организации. Отличия можно наблюдать даже в лексике, используемой для описания культур, что помогает выявить нюансы значений слов для изучающих язык. Например, вместо того, чтобы использовать слово «упрямый» (*stubborn*), как устойчивый к изменениям, более дипломатичный выбор был бы «настойчивый» (*persistent*). Вместо того чтобы использовать термин «эгоистичный» (*selfish*) в случае с индивидуалистическими ценностями, возможно лучшей альтернативой было бы «самодостаточный» (*self-reliant*).

Вопросы культуры могут смущать учащихся и заставлять их защищать или неохотно выражать свое мнение. Студентов предупреждают о «самореферентном критерии», когда люди склонны оценивать другие культуры, используя свои собственные стандарты. Если учащиеся неохотно высказывают свое мнение, лучше дать им время или примеры того, как другие студенты интерпретировали культурные концепции. Иногда возникает вопрос о том, почему культура имеет ту или иную характерную черту, которая могла быть сформирована под влиянием истории, религии, географии, материальных средств, образования и воспитания детей, предоставляя возможность назвать несколько, но здесь важно противостоять созданию неподтвержденных утверждений.

Несмотря на то, что страна, как правило, является самым важным фактором, влияющим на ценности, также существуют вариации в культуре. Это может включать пол, возраст, образование, профессию и личный опыт.

Несомненно, студенты, изучающие язык, в том числе ESP, должны регулярно и последовательно вникать в вопросы культуры на протяжении всей учебной программы. Мнения о том, что культура является слишком сложной темой для курса ESP или выходит за рамки изучения делового английского – это весьма спорный аргумент. На самом деле, проблемы культуры не только интересны, но, и как подчеркивалось ранее, необходимы для эффективного международного общения.

Одна из трудностей при внедрении и интеграции темы «Культура» в учебную программу заключается в том, что можно использовать несколько подходов, включая, как отмечалось, поверхностное изучение культуры, деловой этикет, культурные метафоры и ценности. Необходимо уделить внимание языковому уровню учащихся, в том числе лексической поддержке и моделированию, выбирая подход и соответствующие материалы, или создавать оригинальные упражнения.

Наличие какого-либо конечного продукта, например, профиля страны, маркетингового плана с культурными аспектами или презентациями, помогает учащимся овладеть языком и начать формировать собственные взгляды на культуру.

Наконец, важно рассматривать культурные темы в качестве отправной точки для обсуждений и других видов деятельности. Студентов следует поощрять оспаривать идеи, представленные текстами, заданиями и авторами, а также проводить фоновые исследования по странам в Интернете и других источниках. Беглый обзор сайтов в Интернете позволяет выявить большой объем работы в области исследования межкультурной коммуникации, предоставляя множество возможностей для будущего подробного изучения культуры с пониманием ее важности в языковой аудитории, международном общении и бизнесе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Губайдуллина Р.Н., Першина Н.О.* Система учебных упражнений при работе с аутентичными текстами // Иностранные языки в современном мире:

Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – 2016. С. 292–297.

2. *Ильясова А.М.* Организационные особенности подготовки слушателей для прохождения собеседования и стажировки в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции под науч. ред. Ф.Л. Ратнер, 2014, с. 362–366.

3. *Нурхамитов М. Р.* Лингвострановедческий материал как средство формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку [Текст] / М.Р. Нурхамитов // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 март 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 354–355.

4. *Семенова Е.Ю.* Обучение взрослых иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. № 2, том 2016, 2016, С. 96–102.

5. *Топоркова А.В.* Современные методы обучения иностранным языкам взрослых слушателей // Известия Волгоградского государственного технического университета. № 8, том 10, 2011, с. 136–138.

6. *Шахнина И.З., Гали Г.Ф.* Роль английского языка в развитии международного туризма и межкультурных коммуникаций // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ф.Л. Ратнер. 2014. С. 468–473.

7. *Hall Edward.* Beyond Culture. New York: Anchor Books, 1989, 238 pp.

8. *Hofstede Geert.* Culture and Organizations. New York McGraw-Hill, 1997(Second reference, page 4)

9. *Trompenaars Fons & Hampden Turner Charles.* Riding the Waves of Culture, 2nd Edition. New York: McGraw-Hill, 1998.

10. *Mole John.* Mind Your Manners, 3rd Edition. London: Nicholas Brealey Publishing, 2003.

Р.М. ШАКИРЗЯНОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: rozalja_79@mail.ru

телефон: +79172687610

Р.Р. ЗАКИРОВА

кандидат филологических наук, старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Аннотация. Дополнительное образование школьников занимает значимое место в системе воспитания, где раскрываются потенциальные возможности формирования личности. Воспитательная система должна быть направлена на создание единого воспитательно-образовательного пространства, обеспечивающего условия для воспитания, развития, социально-педагогической поддержки высоконравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина, способного к творческой инновационной деятельности.

Ключевые слова: внеучебная деятельность учащихся, учреждения дополнительного образования, воспитательная система, принципы воспитательной работы

Воспитание подрастающего поколения в сегодняшнем обществе стало существенным социальным и государственным приоритетом, и основное направление учреждений дополнительного образования учащихся – это превращение его в образование воспитывающее.

Как педагогический феномен воспитательная система более полно стала исследоваться наукой с начала 70-х гг. 20-го столетия. В настоящий момент представлена целостная концепция воспитательной системы, в которую внесли свой вклад такие авторы как: Л.И. Новикова, В.А. Караковский, А.М. Сидоркин, В.С. Селиванов и др. В их трудах воспитательная система трактуется как

целостный социально-педагогический организм, взаимодействующий с базовыми элементами воспитания (цели, субъекты, содержание и способы деятельности) и несущий в себе такие интегративные особенности, как образ жизни коллектива, его психологический климат [3,6].

«Воспитательная система – совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как воспитательные цели; люди, их реализующие в процессе целенаправленной деятельности; отношения, возникающие между её участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы. Разновидности воспитательной системы: традиционная (городская, сельская); воспитательные системы профильных учебных заведений (с углубленным изучением отдельных дисциплин, гимназий, колледжей, лицеев и др.); воспитательные системы школ-комплексов, сочетающих учебный труд с творчеством, компьютеризацию обучения с его гуманитаризацией, профессиональное обучение с досуговой деятельностью и т. д. Особого рода воспитательные системы возникают в зонах стихийных и социальных бедствий, где дети испытывают сильные эмоциональные потрясения. В таких воспитательных системах важнейшими становятся реабилитационные функции, направленные на возвращение детей к нормальной жизни» [5].

Сейчас учреждения дополнительного образования смогли стать самостоятельными в выборе собственных ориентиров и целевых установок и вследствие этого постепенно преобразовываются [7].

Воспитательная работа считается системообразующей, если данная деятельность проводится объединено и творчески, в то же время она должна нести в себе личностную и гуманистическую значимость. Вышеперечисленное определяет воспитательный потенциал системы и объединяет в единый педагогический процесс школьную и внешкольную работу. Воспитательная система, таким образом, представляет собой равное соотношение учебной и внеучебной деятельности учащихся.

Воспитательная система – это меняющийся и совершенствующийся процесс, где бывают спады и подъемы, а также длительные периоды стабильности,

для него характерны и регрессивные явления, когда система как бы движется вспять и теряет свои позитивные достижения [4].

Основой эффективности функционирования воспитательной системы является развитие личности подрастающего поколения. И вследствие этого необходим поиск путей оптимального включения личности (и ребенка, и педагога) в процессы гармонизации, взаимопонимания, «сотворчества», и совершенствования межличностных и групповых отношений в коллективе [1].

Внешкольная воспитательная работа проводится в свободное от учебы время и направлена на расширение круга интересов и способностей учащихся, развитие мотивации к познанию и творчеству, а также укреплению здоровья и адаптации в меняющемся обществе. Деятельность учреждений дополнительного образования и учебно-воспитательный процесс в школе тесно взаимосвязаны. Внеклассная и внешкольная воспитательная работа особенна по своим целям, назначениям, методике и содержанию проведения, в которых выделяется ряд педагогических принципов ведения внеклассной и внешкольной воспитательной работы [4].

- Принцип добровольности внеклассной и внешкольной работы создается тем, что учащиеся могут самостоятельно выбирать интересующую их форму занятий. Это относится к факультативным занятиям, кружкам, секциям и другим формам внеклассной работы, а также к записи во внешкольные воспитательные учреждения.

- Принцип общественной направленности подразумевает, что сущность кружков, клубов, объединений и других форм воспитательной деятельности будет носить общественно значимый характер и соответствовать востребованным задачам развития страны, будет связано с достижениями современной науки, техники, искусства и культуры.

- Принцип использования игровых форм деятельности, романтической символики, занимательности и эмоциональных ситуаций – это значимая часть в работе с детьми младшего и среднего школьного возраста, поскольку в данной возрастной категории потребность в игровых приемах очень высока.

- Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся передается в содержании, формах, методах внеклассной и внешкольной работы, в характере отношений между воспитателем и воспитанниками [4].

Учреждения дополнительного образования для школьников могут быть конкурентоспособны, благодаря компетентности персонала, совершенствованию образовательных программ, инновационной деятельности и доминированию принципов свободного выбора и неформальных отношений. Таким образом, превосходством работы данных учреждений является то, что их могут посещать учащиеся добровольно. При этом усилия педагогов должны быть направлены на удовлетворение индивидуальных и культурных потребностей школьников и осознание цели деятельности. Различные формы деятельности могут дать возможность школьникам развивать способности к постоянному самообразованию и профессиональному самоопределению [2]. Целенаправленная организация внешкольной деятельности способствует также расширению кругозора школьника, плодотворной учебной деятельности в классе, развитию его познавательной активности и самостоятельности. Учащийся чувствует себя независимым, может действовать самостоятельно, полностью руководствуясь своими индивидуальными интересами и желаниями – все это привлекает его и потому создает у него определенную настрой, повышает творческие силы, способствует достижению более высоких результатов, вызывает новое проявление ответственности за свои поступки. Степень развития профессионального самоопределения школьника, формирование его личности зависят от того, насколько правильно он делает выбор в этих видах деятельности [8,9].

Таким образом, можно сказать, что воспитательную систему необходимо направить на то, чтобы решать проблемы повышения статуса воспитания в учреждении дополнительного образования опираясь на широкое общественное согласие. Также в основе должна быть прочная теоретическая база и научное осмысление деятельности учреждения в условиях современного этапа реформирования образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Гали Г.Ф.* Педагогические требования к профессиональным и личностным качествам педагогов в работе с одаренными учащимися [Текст] / Г.Ф. Гали // новая наука: теоретический и практический взгляд: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (14 февраля 2016 г., г. Нижний Новгород) / в 3 ч. Ч. 2 – Стерлитамак: РИЦАМИ, 2016. – С.16–18.

2. *Дульмухаметова Г.Ф., Шакирзянова Р.М.* Психолого-педагогические технологии воспитания и социализации обучающихся. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Выпуск 4 – М.: АСОУ, 2016 – С. 294–298.

3. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем: [Текст] методический материал / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова / Под ред. Н.Л. Селивановой. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 253 с.

4. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. – М., 2009. – 336 с.

5. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998.

6. *Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

7. *Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г.* Построение учебно-воспитательного процесса вуза – современное понимание и принципы организации / Ученые записки казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана, 2015. № 224. С. 233–236.

8. *Фахрутдинова А.В.* Современное понимание гражданского воспитания учащихся: содержательный аспект / Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. Т. 141. № 3. С. 170–174.

9. *Фахрутдинова Г.Ж.* Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы // Образование и саморазвитие. – 2012, № 6 (34). – С. 113–119.

И.З. ШАХНИНА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: voda-2005@mail.ru

телефон: +79872967051

А.А. БЛАГОВЕЩЕНСКАЯ

кандидат филологических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: ablagov2008@mail.ru

телефон: +79173921585

С.Е. НИКИТИНА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: svetlananik2011@yandex.ru

телефон: +79172805249

**ЭЛЕМЕНТЫ КУЛЬТУРЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
МАГИСТРОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме, связанной с усилением англоязычного пространства в университетах на материале подготовки магистров по ино-

странному языку. В качестве одной из составляющих этой подготовки исследуются различные элементы культуры академического общения. Авторы статьи сфокусированы на рассмотрении современного методического обеспечения по указанной тематике, позволяющего грамотно организовать учебный процесс.

Ключевые слова: культура академического общения, обучаемые, магистры, иностранный язык

В последние годы университетское образование в значительной степени ориентируется на создание англоязычной научно-образовательной среды, что вызвано современной парадигмой образования, ориентированного на вхождение в глобальное культурно-образовательное пространство. В связи с этим, программы подготовки магистров по иностранным языкам (в частности английскому) предусмотрен целый ряд теоретико-практических курсов по английскому языку, позволяющих усилить как общую, как и профессиональную подготовку.

Одним из предметов общего плана является “Академическое письмо”, однако многими преподавателями и методистами название предмета представляется несколько узким и, наверное, сегодня вполне обоснованно можно говорить о “культуре” академического общения, что более полно отвечает целям и задачам высшего образования[5].

Поскольку учебный процесс в магистратуре находится еще в самой начальной стадии, то для преподавателя английского языка процесс отбора учебного материала, выбора подходящих методик находится в стадии активного поиска и обсуждения. Полезным материалом для организации занятий по подготовке к беседе на профессиональную тему содержится в учебном пособии “English through research” [2]. Прежде всего, обучаемым предлагается необходимый глоссарий, состоящий из двенадцати пунктов:

Topic/Theme of research – тема исследования; Relevance of the Topic (motivation of the study) – актуальность темы исследования; Object of Research – объект исследования; Subject of Research – предмет исследования; Aims of Research –

цели исследования; Research Questions—задачи исследования; Hypotheses of Research – гипотезы исследования; Methods of Investigation –методы исследования; Original Contribution – новизна; Significance – значимость; Implementation – внедрение; Conclusions – выводы. Каждая позиция обсуждается на занятии с помощью специально подобранных фраз, которые используются обучаемыми для подготовки к беседе по своей конкретной теме доклада, презентации, научной работы и т. д.

Необходимые клише, позволяющие подробно обсуждать требуемые аспекты, создают возможность для осуществления диалогового обучения. Упор на данный вид обучения делается Л.С. Выготским, по мнению которого мыслительный процесс у обучаемых протекает посредством общения с другими людьми. На это положение обращается внимание в статье О.А. Николаевой и Ю.А. Козловой «Психолого-педагогические условия эффективного речевого взаимодействия учащихся вузов на занятии иностранного языка» [4, с. 231].

Помимо усиления навыков диалогового обучения, делается акцент на совершенствование навыков письменной речи. Обучаемым даются задания по написанию аннотаций, рефератов, текстов докладов и выступлений, где активно задействована вся необходимая терминология. Например, преподаватель может рекомендовать обратиться к следующему обязательному списку лексических единиц, освоение которых поможет обучаемым контактировать в академическом пространстве: диплом, защита дипломной работы (дипломного проекта), окончить университет (институт), (ученая) степень, диссертация, защита диссертации и т. д.

Совершенствование навыков письменной культуры общения полезно рассмотреть по методическим рекомендациям, предложенным международной группой специалистов, состоящей из российских методистов и экспертов British Council [2, pp. 132–168]. Здесь, в частности, рассматриваются 4 основные темы: Academic correspondence, Writing a summary, Writing an abstract, Writing an executive summary of a grant proposal, Describing visual data. При изучении темы «Academic correspondence» студенты приобщаются к грамотному овладению

следующими умениями и навыками: to follow the rules of formal email etiquette, to distinguish between various types of formal letters, to organize and structure different types of letter.

Раздел «Writing a summary» позволит научить будущих исследователей: to organize a summary, to evaluate a summary, to write a summary of an academic article.

В третьем разделе, посвященном теме «Writing an abstract» обучаемые учатся: to structure an abstract, to connect parts of an abstract using linking words, to notice particular features of abstract from different fields of study, to write an abstract for an article.

Большой интерес для магистров вызывает раздел, посвященный теме «Writing an executive summary of a grant proposal», в рамках которого планируется совершенствовать такие профессиональные навыки, как: to recognize characteristics of a grant proposal, to structure an executive summary of a grant proposal, to recognize features of formal and informal writing, to analyze and use appropriate language for writing an executive summary of a grant proposal.

Материалы пятого раздела «Describing visual data» позволяют обучить следующим умениям и навыкам: to identify the features of descriptions of visual information, to refer to visual, to interpret visuals, to write a short description of trends. Затрагивая вопросы наиболее важных аспектов подготовки магистров в рамках программы «Культура академического общения», необходимо также остановиться и на блоке под общим названием “Speaking”. По мнению уже упомянутой нами международной группы методистов и экспертов, блок “Speaking” рекомендуется сфокусировать на двух темах: 1) socializing; 2) presentation skills. Составляющими темы Socializing являются: to introduce yourself in formal and informal situations, to start a conversation and keep it going, to show interest and react to news, invite people, accept or decline invitations, to pay and receive compliments, to thank people, apologize and say good-bye.

Особое внимание авторы пособия “English for Academics” обращают на раздел ‘Listening’. При организации учебного процесса по данному разделу

планируется обратить особое внимание на такие аспекты как “Attending a conference”, “Troubleshooting”, “Networking”, “On the audience”.

Каждый раздел снабжён информацией о возможных результатах работы, которые выступают также как целевые установки. Так, тема “Attending a conference” позволит обучаемым: to use a variety of clues to predict the language and the content of listening to extract specific information from short conversations at out arrivals halls and at a hotel reception desk.

В разделе “Troubleshooting” обучаемые получают возможность to use a variety of clues to predict the content of listening, to recognize the communicative functions of utterances according to situations, participants and goals, to extract specific and detailed information, to infer the meaning of unknown words in a listening text.

Достаточно интересным представляется раздел “Networking”, работа над которым позволит добиться от обучаемых следующих результатов: to extract specific information from short conversations while networking, to recognize stress and rhythm in spoken English, to identify key words in utterances, to identify communicative functions of phrases while listening.

Раздел “On the audience” позволяет сосредоточить внимание преподавателя и обучаемых на решении задач, связанных с двумя компетенциями: to extract gist and specific information from oral presentations, to use a variety of strategies for listening to a presentation.

В заключение следует отметить, что формирование академической культуры у магистров средствами иностранного языка связано с целым рядом вопросов, касающихся создания англоязычной среды в вузе, обучения взрослых, а также совершенствованием вопросов межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам в системе университетского образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Гильманова А.А., Никитина С.Е., Тябина Д.В.* Обучение чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку. Международный научно-

исследовательский журнал № 05 (47) 2016. <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/5-2-47-.pdf>

2. English through research: учебное пособие/ Г.А. Багаутдинова, И.И. Лукина. – Казань: Казан. ун-т. 2013. – 132 с.

3. English for Academics/ Book I. Cambridge University Press –2014, 175 p.

4. Николаева О.А., Козлова Ю.А. Психолого-педагогические условия эффективного речевого взаимодействия учащихся вузов на занятии иностранного языка // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции /под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд- во Казан. ун-та, 2016. – 364 с.

5. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы // Образование и саморазвитие. – 2012, № 6 (34). – С. 113–119.

Глава 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

Э.О. АЙВАЗАШВИЛИ

Пятигорский государственный университет

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОСТРАНСТВА МАКРОПАРАДИГМ ЛИНГВИСТИКИ

Аннотация. Изучение языковых явлений с позиции одного из главных принципов современного языкознания – коммуникативно-деятельностного подхода вызывает интерес у научного сообщества. Определяется сущность и место коммуникативно-прагматической парадигмы в аспекте современного междисциплинарного пространства макропарадигм лингвистики. Выделяются объекты и базовые концепты этой парадигмы.

Ключевые слова: парадигма, макропарадигма, лингвистика, коммуникация, коммуникативно-деятельностный подход

Современная лингвистика все более активно направляет свои интересы на создание такого аппарата терминов и понятий, «которые помогли бы адекватно отобразить ее собственную историю и ситуацию, сложившуюся к сегодняшнему дню» [6, с. 152]. Именно поэтому возможность выделения парадигм и макропарадигм научного знания, послужившая мощным стимулом к пересмотру центральных понятий и положений в дисциплинарно-методологическом пространстве современной лингвистики, нашла широкий отклик в исследованиях представителей отечественной и зарубежной науки (Н.Ф. Алефиренко, Т.А. Амировой, Н.Д. Арутюновой, В.И. Заботкиной, З.И. Комаровой, Е.С. Кубряковой, Э.А. Макаева, Ю.И. Сватко, И.П. Сусова, Н.И. Формановской, В.С. Шевырёва,

S. Bird, N. Chomsky, T. Kuhn, B. Paltridge, A. Phakiti, D. Penton, W. K. Percival, S. Pinker и др.).

Важной стороной различных парадигм знания Е.С. Кубрякова считает их устремленность к новым сферам анализа, выражающуюся в последовательности попыток сначала «описать язык как особое порождающее устройство, особый механизм, порождающий синтаксические структуры», затем «представить язык как главное средство категоризации и концептуализации мира человеческим разумом в когнитивной парадигме знания» [11, с. 13].

Признавая целесообразность интеграции современных подходов к изучению различных языковых явлений, Л.Г. Лузина отмечает, что взаимодействие научных парадигм оправдано тем, что в фокусе внимания разных научных направлений могут оказаться сходные вопросы, «различия же в предлагаемых решениях и интерпретациях языковых фактов зависят от постановки проблем, задаваемых определенной парадигмой» [13, с. 40].

Предпринимая попытку сформулировать представление о парадигмальном характере современной лингвистики, связывают «систему когнитивных координат» с понятием ее «предпосылочно-установочной части», определяя «предпосылочность» как конституирующую черту в рамках «порождающей среды» для лингвистических идей и концепций [12, с. 206]. Она высказывает предположение о том, что современной лингвистике свойственно следование таким установкам данной системы координат как экспансионизм, антропоцентризм, функционализм (неофункционализм), экспланаторность (объяснительность). То есть, в качестве главного координирующего принципа языковедческой научной парадигмы можно рассматривать доминирующие в данный период лингвистические теории, точки зрения, взгляды научного сообщества на язык. В этом смысле, мы согласны с утверждением Д.И. Руденко, который считает, что «парадигма, определяемая в расширительном смысле, трактуется как доминирующий исследовательский подход к языку, познавательная перспектива, методологическая ориентация, широкое научное течение (модель), даже научный «климат мнений» [17, с. 19].

Признавая способность теорий и взглядов доминировать в тот или иной период развития научного знания, мы тем самым признаем возможность их замещения новыми и более современными учениями, что дает нам возможность воспринимать научную парадигму как развивающийся феномен, подверженный внешним и внутренним трансформациям. Изменяясь под воздействием внутрипарадигмальных и интерпарадигмальных факторов, взаимодействуя и сменяя друг друга, научные парадигмы образуют сложную иерархическую систему, представленную макро- и микропарадигмами (или парадигмами-спецификаторами). Однако данная система не ограничивается этими двумя категориями, поскольку в данной иерархии существует еще и верхняя ступень. В.З. Демьянков утверждает, что апелляция к термину «научная парадигма» – «одно из первых проявлений антропоцентричной философии науки», а поскольку «языкознание – одна из таких наук о человеке», то «отвлечься от человеческого фактора для такой теории – все равно, что для биолога изучать анатомию человека исключительно по художественным изображениям» [7, с. 15–16]. В этой связи, антропоцентрическую парадигму принято рассматривать в качестве над- или суперпарадигмы, особенно в свете того, что многие зародившиеся в ее глубинах концепции давно уже переросли в такие самостоятельные лингвистические парадигмы как когнитивная лингвистика, психолингвистика, прагмалингвистика, коммуникативная лингвистика и др. [1, с. 25; 9, с. 67].

Макропарадигмы охватывают «всю область дисциплинарного знания, выполняют концептуальную функцию» и «объединяют в себе парадигмы-спецификаторы представляющие собой разные уровни концептуального обобщения дисциплинарного знания» [1, с. 21]. Они, по природе своей, неоднородны, поскольку могут объединять различные теории, школы, концепции, подходы. Отличительной чертой парадигм-спецификаторов является их однородность. З.И. Комарова к данной категории относит парадигмы социолингвистики, этнолингвистики, ареальной лингвистики, психолингвистики, нейролингвистики, паралингвистики, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, лингвополитологии и др. [9, с. 25].

Во всем многообразии современных лингвистических учений можно выделить четыре научные макропарадигмы, которые отражают основные этапы развития мировой лингвистической мысли – сравнительно-историческую (лингвистический компаративизм), коммуникативно-прагматическую, дискурсивно-когнитивную (или когнитивно-дискурсивную) и лингвистический структурализм [1, с. 19; 9, с. 66]. Определяя указанные макропарадигмы как исходные концептуальные схемы, модели постановки проблем и их решения, Н.Ф. Алефиренко отмечает их способность к линейному движению, видоизменению и преобразованию, как внутреннему, стимулируемому под воздействием существующих в их рамках концепций, так и внешнему, связанному с взаимодействиями интерпарадигмального характера [1, с. 20]. Он убежден, что взаимодействие научных парадигм, «олицетворяющих собой разные этапы истории языкознания», заставляет задуматься не только об их гетерогенности, но и поднять вопрос об «иерархии интерпарадигмальных отношений» [1, с. 20]. Сама сущность лингвистических парадигм, их структура и функции, подчинены единой цели – организовать исследовательский процесс в рамках избранной концептуальной схемы познания, подчинив его соответствующей стратегии лингвистического поиска. Вследствие этого, все теоретические положения, методологические принципы и установки, существующие в рамках той или иной научной парадигмы, находясь в подчинении так называемого принципа парадигмального детерминизма, определяют сам характер лингвистического поиска.

Само возникновение коммуникативно-прагматического подхода во второй половине XX века, объединившего теорию номинации, теорию референции и теорию речевых актов, пришло на смену системно-структурной парадигмы знания, которая, несмотря на лежащие в ее основании принципы целостности и структурности, «не смогла до конца преодолеть замкнутости и зашоренности лингвистического поиска, поскольку исключала из поля зрения человека» [1, с. 19]. Антропоцентрическая точка зрения на язык, фокус на проблемы формирования языковой личности и речевое поведение, позволяющее реализовать ее коммуникативно-прагматические интенции, в сочетании с комплексным ана-

лизом языковых средств коммуникативного взаимодействия партнеров в процессе обмена мыслями в рамках определенных коммуникативных ситуаций – вот факторы, составляющие «фундамент» коммуникативно-прагматического подхода. Несмотря на тот факт, что процесс генерации теоретических положений коммуникативно-прагматического метода исследования и осмысление интегративного коммуникативно-деятельностного подхода к языку продолжают, о чем свидетельствуют высказывания ведущих в этой области исследователей [19; 18; 14; 1], можно выделить основные постулаты и принципы, лежащие в его основе.

Изучая предпосылки формирования коммуникативно-прагматической парадигмы, З.И. Комарова предполагает, что в своих истоках она опирается на прагсеологию и прагмалингвистику, поскольку «базовым постулатом метода является коммуникативно-деятельностный подход к языку, речи и речевой деятельности» [9, с. 67], а «применение к языку понятия динамической системы может дать новое знание о его сущностных свойствах» [15, с. 206]. Помимо этого, важно учитывать предложенные И.П. Сусовым принципы интегративности семиотического и герменевтического подходов, интегративности антропоцентричности и системоцентричности, и принцип функциональности [18, с. 29] и уже упомянутый нами принцип интегративности трех базовых лингвистических теорий – номинации, референции и теории речевых актов [1, с. 19], дополненный положениями теории коммуникации, лингвистики речи, теории текста, теории дискурса, теории прагмасемантики [9, с. 441]. Подобный синтез, по мнению З.И. Комаровой, возможен в силу «всеядности» прагматики, аккумулирующей в себе все условия успешной коммуникации [9, с. 67].

Причисленная Н.Ф. Алефиренко к категории «лингвистических кентавров», «антропоцентрических образований маргинального происхождения», коммуникативно-прагматическая лингвистика является одним из наиболее многообещающих направлений для конструктивного развития научной мысли. Конкретизация параметров коммуникативно-прагматического анализа языковых явлений вкупе с осмыслением «глубинных взаимосвязей коннотаций и

прагматики путем использования элементов когнитивной лингвистики» позволяют говорить о дающей начало прагматике языковой единицы интеграции основных подходов и категорий коммуникативной и прагматической лингвистики [1, с. 217–218]. Сама возможность выделения коммуникативно-прагматической лингвистики в качестве самостоятельного научного направления, владеющего своим собственным инструментарием, методологической базой, объектом и предметом изучения, обусловлена способностью знаков вторичной номинации (в том числе различных фразеологизированных структур и лексических средств экспрессивно-образной макросистемы) обеспечивать «связь с прагматикой речевого общения» [1, с. 219]. Вполне очевидно, что в основе методологии коммуникативно-прагматической лингвистики Н.Ф. Алефиренко видит стратегию исследования онтологических и функциональных свойств языковых единиц, составляющих их прагматическую ценность в разных актах коммуникации.

Под коммуникативно-прагматическим методом З.И. Комарова предлагает понимать междисциплинарную интеграцию приемов, позволяющих изучать употребление языка в рамках определенной ситуации общения с учетом прагматических свойств языковых единиц, которые обеспечивают достижение успешности коммуникации и регулируют речевое поведение ее участников. В качестве цели коммуникативно-прагматической парадигмы и ее метода она рассматривает выбор стратегии и тактики исследования онтологических и функциональных свойств языковых единиц, составляющих их прагматическую ценность в разных актах коммуникации. Объекты парадигмы могут быть представлены такими единицами речевого общения как речевой акт, текст, дискурс, а также могут включать вопросы, связанные с субъектами и адресатами речи, отношениями между коммуникантами и коммуникативной ситуацией.

В качестве базовых концептов коммуникативно-прагматической парадигмы и ее метода, как правило, выступают такие понятия как «коммуникация», «коммуникант», «коммуникативная установка», «интенция», «коммуникативный успех», «коммуникативная неудача», «речевой акт», «коммуникативный акт», «речевой жанр», «речевая стратегия», «речевая тактика», «актуальное

коммуникативно-прагматическое пространство», «коммуникативная компетенция», «коммуникативная личность», «дискурс», «текст», «прагматика», «прагмасемантика» и «коммуникативно-прагматическая ситуация».

Несмотря на то, что период существования коммуникативно-прагматической парадигмы еще недостаточен, чтобы подводить итоги и делать выводы, ряд заслуживающих внимания научных достижений все-таки уже был сделан. Так, в ходе изучения способов использования фразеологических средств языка в деятельности речевого общения, Е.А. Добрыднева пришла к выводу, что коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии аккумулирует устоявшиеся научные традиции антропоцентризма и одновременно дает возможность нового поиска в аспекте единого антропоцентрического основания фразеологической мозаики языковой картины мира и антропоцентрического начала в использовании фразеологических средств языка в коммуникативно-прагматической деятельности. Она отмечает, что именно параметры исследования, заложенные в коммуникативно-прагматической парадигме, позволили ей осуществить поэтапный переход от первичного наблюдения за внешними языковыми формами речевого общения к интерпретации межличностного взаимодействия коммуникантов и их ценностного восприятия отраженной во фразеологическом пласте языка действительности [8]. И.А. Гусейнова, изучив коммуникативно-прагматические основания жанровой системы в маркетинговом дискурсе, заметила, что в рамках рассматриваемой нами парадигмы она получила возможность описания и регулирования коммуникативных и прагматических планов институционального дискурса. Восприятие коммуникативно-прагматического подхода как единства прагматического и коммуникативного планов речевого взаимодействия, позволило ей дифференцировать лингвокогнитивные параметры исследования через осмысление глубинных взаимосвязей прагматического, коммуникативного и когнитивного планов дискурса [6].

Е.М. Крижановская, преследуя цель функционально-стилистического описания коммуникативно-прагматической структуры научного текста и определения специфики ее формирования, предположила, что содержательно-

смысловая структура данного вида текстов является коммуникативно-прагматической по своей сути и создается взаимодействием коммуникативных блоков и прагматических установок, которые выполняют равнозначные функции в процессе их порождения [10]. Это позволило ей сделать вывод о том, что разработка понятия коммуникативно-прагматической структуры и его лингвистическая интерпретация имеют теоретическое значение для исследования процессов порождения и восприятия целого текста, так как позволяют осмыслить проблему взаимодействия экстралингвистического и собственно лингвистического на уровне текстовых единиц.

Из рассмотренных нами работ становится вполне очевидно, что предпринятые в рамках коммуникативно-прагматического направления исследования носят четко прослеживающийся «частнонаучный» характер, что объясняется уже упомянутой нами краткосрочностью существования указанной макропарадигмы научного знания. Тем интереснее представляется изучение языковых явлений с позиции одного из главных принципов современного языкознания – коммуникативно-деятельностного подхода.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Алефиренко Н.Ф.* Современные проблемы науки о языке: учебное пособие. М.: Флинта, 2009. – 416 с.

3. *Акопянц А.М.* К вопросу о коммуникативно-прагматической валидности лексических новообразований в дискурсе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016. № 5–1 (59). – С. 30–33.

4. *Акопянц А.М.* Некоторые аспекты коммуникативно-прагматической парадигмы обучения иностранным языкам в специализированных вузах // *Университетские чтения-2009: Материалы научно-методических чтений, посвящённых 70-летию ПГЛУ.* – Пятигорск: ПГЛУ, 2009. – С. 6–13.

5. *Акопянц А.М.* Языковые инновации в современном английском языке // Университетские чтения-2010: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Пятигорск, ПГЛУ, 2010. – С. 8–14.
6. *Белосов К. И., Блазнова Н. А.* Введение в экспериментальную лингвистику: учебное пособие. – М.: Флинта, 2005. – 136 с.
7. *Гусейнова И. А.* Коммуникативно-прагматические основания жанровой системы в маркетинговом дискурсе: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 2010. – 24 с.
8. *Демьянков В.З.* Термин парадигма в «родном» и «чужом» ареалах // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. – М.: ИНИОН РАН, 2008. – С. 15–39.
9. *Добрыднева Е.А.* Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии: монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 223 с.
10. *Комарова З.И.* Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – Екатеринбург: УрФУ, 2012. – С. 555–562.
11. *Крижановская Е.М.* Коммуникативно-прагматическая структура научного текста: дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2000. – 260 с.
12. *Кубрякова Е.С.* Понятие «парадигма» в лингвистике: Введение // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. Сб. науч. трудов. – М.: ИНИОН РАН, 2008. – С. 4–14.
13. *Лакофф Дж.* Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. – 1981. № 10. – С. 350–368.
14. *Лузина Л.Г.* О когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистического знания // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: сб. науч. трудов. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – С. 41–50.
15. *Маслова В.А.* Современные направления в лингвистике: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
16. *Нейленко Л.Л.* Семантико-прагматические свойства высказываний со значением согласия (на материале английского диалога): дисс ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2004. – 88 с.

17. Пищальникова В.А., Сонин А.Г. Общее языкознание: учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 448 с.
18. Сериио П. В поисках четвертой парадигмы // Философия языка: в границах и вне границ. – 1993. № 1. – С. 37–52.
19. Сусов И.П. История языкознания: учебник. – М.: Наука, 2006. – 295 с.
20. Страусов В.Н. Функции аспектуальной структуры текста: автореферат дисс ... канд. филол. наук. – М.: МГЛУ, 1985. – 18 с.

А.Г. АЛЬМУХАМЕТОВ

аспирант

Башкирский государственный университет

e-mail: Azam1971a@gmail.com

телефон: +79196000007

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ТЕКСТ» И «ДИСКУРС»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы соотношения текста и дискурса, выявлены особенности функционирования текста и дискурса в коммуникативном пространстве. Показаны точки зрения зарубежных и российских лингвистов на соотношение рассматриваемых понятий.

Ключевые слова: дискурс, текст, соотношение понятий, проблема, подход, функционирование

Вопрос о соотношении понятий текста и дискурса считается в современной лингвистике достаточно спорным [5; 8, с. 83; 14]. Эти два понятия, без сомнения, являются смежными, это можно проследить по тому, что понятие «дискурс» наиболее часто определяется через понятие «текст».

Текст – это закрепленное завершённое обращение. Причем как в устной, так и в письменной форме. Протяженность текста может быть различной – от одного слова, до объемов книги. Текст является результатом индивидуальной

речевой деятельности [9, с. 14]. Текст всегда содержит тему или несколько тем, которые иерархически связаны между собой, и он четко структурирован, хотя не каждый структурный элемент обязательно имеет вербальное выражение. Некоторые из них могут быть представлены частично или полностью невербально. Такие параметры текста, как его завершенность и отдельность, являются не собственно лингвистическими и обусловлены непосредственно свойствами коммуникации. Завершенность текста связывается с его цельностью и темой, а отдельность – с его структурными параметрами.

Текст является итогом индивидуальной речевой деятельности. Некоторые исследователи уверены, что именно посредством текстов человек выражает собственные мысли. Таким образом, текст можно считать своего рода материалом в языке. Если быть более точными, то текст – это определенный образец использования языкового материала.

Понятие «дискурс» более специфично. Помимо всех названных нами ранее особенностей данного понятия, для более четкой дифференциации, следует назвать и другие.

1. Дискурс по своему строению не похож на все остальные единицы данного языка, из которых он формируется;

2. Дискурс может действовать как целое, обладает свойством систематической воспроизводимости как в полной, так и в частичной формах в данном языке;

3. Перевод дискурса с одного языка на другой осуществляется как перевод целой единицы. Стоит отметить, что особое внимание следует уделить лакунам, которые могут быть как лексическими, так и стилистическими. То есть при отсутствии корректного перевода что может потребовать от переводчика владения стилистической транспозицией;

4. Особое внимание следует обратить на специфику в поэтическом аспекте дискурса. Языковые и этноязыковые особенности в данном случае заключаются не только в рифме, ритме и метрике. Сюда следует относить лингвостилистическую и лингвокультурную специфику, обнаруживающиеся на уровне дис-

курса, а также особые параметры жанра и различное использование дискурсивных моделей в дифферентных языковых культурах [5; 10].

5. Дискурс имеет структурную совокупность особенностей в данном языке как модель некоторой ситуации, и, соответственно, в системе ему может отвечать некая языковая ветвь со сложным строением.

Исследователь дискурса В.Г. Борботько обращает внимание на то, что текст далеко не всегда является связным, соответственно его нельзя считать дискурсом. Однако дискурс в любом случае являет собой текст [3, с. 130]. То есть дискурс – это не что иное, как частный случай текста.

Сегодня существует большое количество трактовок понятия «дискурс». Попробуем рассмотреть основные подходы.

1. Коммуникативный подход. Его также именуют функциональным. Он рассматривает дискурс как вербальное общение, беседу или диалог. Данный подход учитывает не только знаковую структуру речи, но и многие другие параметры. К примеру объект, субъект, время, место, обстоятельства создания речи.

2. Структурно-синтаксический подход. Во главу угла ставится связность между компонентами (обычно между несколькими предложениями), из которых состоит дискурс.

3. Структурно-стилистический подход. Данный подход определяет дискурс как очень нечеткую структуру. То есть связь между его компонентами размыта. Речь является спонтанной и ситуативной. Большое внимание также уделяется контекстности и стилистической специфике.

4. Социально-прагматический подход. Рассматривает дискурс, как текст в ситуации общения или идеологически ограниченный тип высказываний. (например, телевизионный медиадискурс)

То есть, можно говорить о трехкомпонентной природе дискурса. Существуют прагматическая сторона, то есть внимание к типовым случаям общения, сторона, обращенная к сознанию участников коммуникации, и сторона, направленная на сам текст.

Нетрудно заметить, что выделенные подходы в той или иной степени противоречат друг другу. Дело в том, что само понятие «дискурс» тесно контактирует с понятиями «речь» и «текст». Более того, дискурс выступает в роли связующего звена между ними. Это промежуток между общением, то есть речью, и ее зафиксированным результатом, то есть текстом. Проще говоря, дискурс следует понимать, как мыслительный процесс, связанный с речью, а текст – как итоговый продукт речепроизводства, который переходит в завершённое состояние.

Следовательно, текст можно считать дискурсом тогда и только тогда, когда его восприятие происходит реально, и ретранслируется в сознание реципиента.

В данном случае интересно рассмотреть подходы некоторых ученых. В частности, некоторые ученые попытались разграничить понятия «дискурс» и «текст» введением такой категории, как «ситуация». То есть формула, выведенная ими, выглядит следующим образом: Дискурс = Текст + Ситуация [1; 4].

Исследователь Э. Бенвенист называет дискурс «речью, присваиваемую говорящему». Он пишет, что дискурс «не является простой суммой фраз, при его рождении происходит разрыв с грамматическим строем языка. Дискурс – это эмпирический объект, с которым сталкивается лингвист, когда он открывает следы субъекта акта высказывания, формальные элементы, указывающие на присвоение языка говорящим» [2, с. 124]

Исследователь считает, что одной из наиболее важных особенностей дискурса следует считать соотнесение его с реальными субъектами общения. Иначе говоря, с коммуникативным донором (т. е. говорящим) и реципиентом (т. е. воспринимающим). Бенвенист также обращает внимание и на намерение говорящего, с которым он воздействует на слушающего посредством коммуникации. Коммуникативный акт ученый разделяет на несколько фаз: вступление в коммуникацию, постановка темы коммуникации и ее утверждение, изменение ролей в ходе разговора, корректировка темы коммуникации, завершение речевого акта) [2].

Г.А. Орлов рассмотрел лингво-коммуникативную сторону дискурса. Ученый подходит к дискурсу, как к категории речи, выражающейся как в устной, так и в письменной формах речевого произведения, законченного в структурном и смысловом отношениях, обладающего потенциально вариативной длиной: от предложения, до целого произведения. Дискурс характеризуется законченностью и связностью, он целостен и имеет ряд других свойств, присущих тексту.

Как можно понять из вышеуказанного, истолкование понятия «дискурс» менялось и расширялось. Некоторые ученые в попытках дать определение дискурса обращались к зарубежным источникам. В.З. Демьянков писал: «Discours – дискурс, произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения, или независимой части предложения. Нередко, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки, и т. п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который строится вокруг развертывания дискурса. Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанными друг с другом логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т. п. Составные части дискурса: изложенные события, их действующие лица, перформативная информация и «не-события», то есть а) обстоятельства, сопровождающие события; б) фон, дающий пояснения к событиям; в) оценка участников события; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [4; 10; 11]. Во главу угла при этом определении ставится то, что дискурс понимается, как нечто более широкое, нежели текст.

Дискурс – явление социальное. Нередко можно столкнуться с речевыми действиями, в которых принимают участие совершенно разные языковые личности. При подробном изучении таких явлений используют социально-прагматический подход.

Большую роль в заложении основ исследования социального начала в дискурсе сыграли еще французские структуралисты и постструктуралисты [12]. Такие ученые, как М. Фуко и Ж. Деррида, стремились максимально уточнить понятие стиля в самом широком значении, а также обращали особое внимание на индивидуальный язык. Предшественниками дискурса в современном понимании были такие понятия, как «стиль Пушкина» или «язык Достоевского».

При таком подходе, соответственно, дискурс дает описание способов говорения и имеет определение. То есть дискурс должен обязательно кому-то принадлежать.

Параметров дискурса может быть очень много. В частности, это языковые отличительные особенности, стилистика, тематика и т. д.

Все вышеперечисленное подводит исследователей к предположению, что способ говорения создает и влияет на предметную сферу дискурса.

Т.А. Ван Дейк тоже дал определение дискурса, основанное на социальном начале: «Дискурс – это речевой поток, язык в его непрерывном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в рамках которой происходит общение. В дискурсе отражены менталитет и культура, как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [4].

Философ Ю. Хабермас затрагивал дискурс в ходе своих исследований. Немецкий ученый определял его как вид речевого общения, обусловленный критическим рассмотрением норм общественной жизни и ценностей [13].

Ю.С. Степанов связывал дискурс с понятиями параллельного (альтернативного) мира, причинности и факта. Он трактует дискурс как язык в языке, представленном в форме особой общественной объективной действительности [7]. В отличие от языка, дискурс не может быть сведен просто к стилистике или грамматике. Степанов подчеркивает, что дискурс существует в текстах, и имеет особые грамматические и стилистические свойства, которые в совокупности условно создают альтернативный мир. Таким образом, по Степанову, дискурс выходит далеко за рамки понятия «текст».

Если обобщить все данные выше определения, можно утверждать, что дискурс, хотя и близок к понятию «текст», но обладает динамикой, то есть разворачивается во времени. В то время как текст статичен, так как является по сути своей результатом языковой деятельности. Однако в современной лингвистике дискурс трактуется как сложное понятие, содержащее в себе два компонента: и динамическое протекание, и итоговый результат в виде текста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Арутюнова, Н.Д.* Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136.
2. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.
3. *Борботько В.Г.* Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике 4-е изд-е. – М.: Либроком, 2011. – 288 с.
4. *Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 307с.
5. *Демьянков В.З.* Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка / В.З. Демьянков // Язык. Личность / отв. ред. В.Н. Топоров. – М.: Языки славянских культур, 2005. – С. 34–55; 36.
6. *Карасик В.И.* О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000 (а). – С. 5–20. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. – М.: 2007.
7. *Степанов Ю.С.* Альтернативный мир, Дискурс, Факт и Принцип причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца 20 века. – М.: РАН, 1996. – С. 35–73.
8. *Фаткуллина Ф.Г.* Лингвопрагматика рекламного дискурса / Ф.Г. Фаткуллина // Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований. – Прага: Vedecko vydavatelske centrum "Sociosfera-CZ", 2013. – С. 81–84.

9. *Фаткуллина Ф.Г., Сулейманова А.К., Самохина Л.Н.* Стилистика текста: теория и практика: учебное пособие / Ф.Г. Фаткуллина, А.К. Сулейманова, Л.Н. Самохина. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – 312 с.
10. *Фаткуллина Ф.Г.* Семантика деструктивных глаголов: учебное пособие. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2005. – 127 с.
11. *Фаткуллина Ф.Г.* Понятие деструкции в лексической семантике: монография – Уфа, Изд-е Башкирского университета, 2002. – 268 с.
12. *Фуко М.* Археология знания. – Киев, 1996.
13. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб: 2000.
14. *Чернявская В.Е.* Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия / В.Е.Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
15. *Fatkullina F.G., Morozkina E.A., Suleimanova A.K.* Modern Higher Education: Problems and Perspectives // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Т. 214. – С. 571–577.

М.И. АНДРЕЕВА

преподаватель

Казанский государственный медицинский университет

e-mail: lafruta@mail.ru

телефон: 89172227442

ТЕРМИН, КАК ЛЕКСИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЭМОТИВА

Аннотация. В статье рассматриваются единицы русского и английского вариантов профессиональных подъязыков, в лексическом составе которых, присутствует термин. Анализируются единицы морского, военного, музыкального подъязыков, подъязыка спорта. Обсуждается понятие детерминологизации лексики. Интересным представляется обусловленность метафоризации рассматриваемых единиц, базирующаяся на прямом значении терминов. Также устанавливаются межъязыковые соответствия исследуемых единиц русского и английского языков.

Ключевые слова: эмоция, эмотив, термин, семантика, подъязык, фразеологическая единица, компонентный анализ

Современные лингвистические исследования зачастую характеризуются антропоцентрической направленностью. В этой связи значительно актуализировались работы посвященные исследованию профессиональной терминологии [2, 8]. Наряду с этим интересным представляется исследование выхода профессиональных терминов в общий язык, процесс именуемый детерминологизацией. Материал данного исследования позволяет утверждать, что семантический состав терминов, приобретающих новую сферу распространения, также расширяется.

Ученые полагают, что детерминологизация возникает при употреблении термина в общем языке [7]. В одной из своих работ ученый более детально раскрывает данную позицию и утверждает, что при выходе за рамки профессиональной коммуникации, термин получает прагматические признаки и требует «не дефиниции, а толкования» [7].

Согласно другой точке зрения, можно говорить о процессе детерминологизации профессиональной единицы, если она приобретает переносное значение. Позиции, сформулированные Амером М.А. истолковывают исследуемый процесс как утрату единицей профессиональной лексики, перенесенной на другое понятие, своего специального содержания» [1].

Для размещения изучаемого материала согласно заданной тематике параграфа мы обратились к основам классификации терминологии. В научной литературе распространены классификации, основанные на: содержательных, формальных, функциональных, межъязыковых параметрах терминологических единиц. Логичным считаем представить исследуемый материал исходя из семантических характеристик. Внутри групп профессиональной области применения эмотивной единицы выделяем подгруппы, сформированные по архисеме.

Подробно рассмотрим тематические подгруппы терминологии различных подъязыков и выявим межъязыковые соответствия. Сочетания снабжены иллюстрациями функционирования в текстах.

Компонентный анализ единиц области авиации демонстрирует соотнесение профессиональных эмотивов в русском и английском подъязыках. Так, режимы полета ‘a flat spin’, ‘high / low hover’, «истребительный заход» и работа авиа механизмов «заводиться с полуоборота», ‘cross-hatched’ в переносном значении наводят эмотивные семы «страх», «гнев».

A flat spin *букв.* плоский штопор *перен.* (Судзил) замешательство, смятение [6]

Плоский штопор определяется как «особый, критический режим полёта самолёта, со снижением по крутой нисходящей спирали малого радиуса с одновременным вращением относительно всех трёх его осей. При плоском штопоре угол наклона продольной оси самолёта к горизонту $<30^\circ$ » [6].

Физические маневры артефакта, а именно летательного аппарата, совершаемые в критической ситуации передают состояние лица при замешательстве – «нарушении порядка, хода какого-л. действия» [4].

1) ‘The case of an alleged 'kinky shrink' at Harvard has put America's oldest university into a **flat spin**’ [10]

истребительный заход *перен.* обычно заход на короткую полосу по крутой глиссаде, с ее превышением из-за захода "сверху", с повышенной вертикальной, с острыми ощущениями [6]

High / low hover *букв.* область повышенного давления *перен.* (Солн) тревога

Локация артефакта, а именно вертолета определяемая как «область повышенного давления» переходит в состояние тревоги «состояние сильной тревоги». Приведем иллюстрацию функционирования ФЕ в контексте.

2) ‘The load is placed in position on the deck of the receiving ship by lowering the helicopter slowly from a high hover, and the load can be released manually’ [10]

заводиться с полуоборота *букв.* о быстрой работе мотора самолета *перен.* быстро разозлиться, рассердиться [3]

Возникновение ФЕ датируется временами второй мировой войны. Подчеркнем профессиональную авиационную направленность высказывания. Слово «оборот» относится к мотору летательного аппарата. В буквальном и пере-

носном значениях сочетания коррелируют семы «скорости». Глагол завестись определяется как «начать действовать» [4]. ФЕ конкретизирует начало эмоционального действия, достижение состояния гнева и злости.

3) «Сергея начал **заводиться с полуоборота**, напал на Гуся, и в конце концов дошло до того, что его положили в палату для тяжелобольных, то есть для настоящих психов. Как-то раз Гусь вывел Сергею из себя своей «Гуд бай, Америка, о!» [9].

Cross-hatched букв. пересеченный *перен.* смущенный или неспособный к ч-л человек.

Из практики ВМА при выходе из строя светящаяся панель летательного аппарата покрывается перекрестными штрихами. Характеристика артефакта в прямом значении сочетания **cross-hatched** переходит в психологическое состояние лица в переносном значении ФЕ. Также сема «ограничение действий» является общей для прямого и переносного значений, в котором сохраняется архисема характеристика и заменяется конкретизатор «артефакт →лицо». Наводятся семы «смущения» и «неспособности к действиям».

Детерминологизация наблюдается также в эмотивных единицах русского и английского вариантов морского подъязыка. Логичным представляется сгруппировать единицы по тематическому параметру. Так, можем выделить межъязыковые соответствия сочетаний, семантическим компонентом которых, является какая-либо часть судна, звуки, и состояние равновесия.

Дифференциальная сема «звук» наводится в представленной эмотивной единице. Звук, издаваемый артефактами в буквальных значениях ФЕ, вызывает эмоции раздражения, страха.

have a toot on букв. давать гудок *перен.* (Солн) быть раздраженным, рассерженным [5]

Сигналы гудка на борту являются предупреждениями в различных ситуациях и варьируются по количеству и интенсивности. Соответственно, реализуется «недопущение наступления, осуществления чего-л. неприятного, плохого» [4]. Сердиться значит «быть, находиться в состоянии раздражения, гнева» [4].

Сигнал гудка, очевидно, может, как предупредить данное эмоциональное состояние, так и вызвать его.

Анализ эмотивных единиц с позиции детерминологизации продемонстрировал присутствие межъязыковых соответствий терминосистем русского и английского вариантов подъязыка авиации, морского, военного подъязыков. Интересным представляется дальнейшее деление профессионализмов на тематические подгруппы ФЕ, в составе которых содержатся наименования: авиа манёвров, частей судна / оружия, воспроизведение специальных сигналов / звуков, манипуляции с оружием.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Амер М. А.* Научно-технические термины в современном русском литературном языке (на материале словарей 1920–80-х годов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., – 1991.

2. *Анисина Ю.В.* Лексические особенности профессионально ориентированных страноведческих текстов авиационной тематики // Вестник Челябинского государственного университета, Выпуск № 4 (295) / 2013, С. 9–12.

3. *Ахметсагирова Л. И.* Образы фразеологизмов военного происхождения (на материале русского и немецкого языков) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета Выпуск № 2 / том 46 / 2010, С. 79–83

4. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц: в 2 т. – М.: Рус. яз., 2000. – (Библиотека словарей русского языка).

5. *Солнышкина М.И.* Асимметрия структуры языковой личности в русском и английском вариантах морского профессионального языка: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Солнышкина Марина Ивановна. – Казань, 2005. – 393 л. – Прил.: англо-русский словарь морского языка: прил. к дис. / Солнышкина Марина Ивановна. – 276 л.

6. Судзиловский Г.А. Сленг – что это такое? Англо-русский словарь военного сленга / Г.А. Судзиловский. – Москва: Военное издательство министерства обороны СССР, 1973. – 183с. (словарь стр. 73).

7. Суперанская А.В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Терминологическая деятельность. – М., 1993.

8. Фельде О.В. Профессиональные подязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения // Вестник Томского государственного педагогического университета, Выпуск № 4 (157) / 2015, С. 178–184.

9. Национальный корпус русского языка [ruscorpora] (URL: <http://www.ruscorpora.ru/>)

10. British national corpora [BNC] URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/>

Е.А. БЕЛЯЕВА

кандидат философских наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: zhenchum@gmail.com

телефон: +79872963011

СОСТАВЛЕНИЕ ОПОРНЫХ СХЕМ ПАРАДОКСАЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ КАК ЭЛЕМЕНТ ТЕХНИКИ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассмотрен частный прием методики аналитического чтения на английском языке, а именно представление парадоксальных утверждений в виде наглядных структурных схем. Приведены элементы, примеры и интерпретация анализа, даны рекомендации по использованию на уроке.

Ключевые слова: аналитическое чтение, парадоксальные утверждения, опорные схемы, структура, анализ, противоречия, взаимосвязь

Прежде всего, считаем необходимым остановиться на основных понятиях, рассматриваемых в статье. Под аналитическим чтением мы понимаем один

из видов чтения, который служит средством понимания более сложных текстов, с элементами языкового анализа [5, с.135]. Говоря об установках подобного чтения, целесообразно упомянуть А.А. Миролубова, полагающего одной из целей процесса чтения раскрытие смысловых связей [3, с. 8]. К сожалению, для учащихся различных уровней именно аналитическое чтение зачастую представляет известную сложность в силу непонимания абстрактной логики анализа и его инструментов, вследствие чего оно не вызывает должной заинтересованности.

Согласно же А.В. Фахрутдиновой и А.Т. Хусаиновой, при обучении иностранному языку важно создание ситуации успеха, стимулирующее развитие мотивации к обучению, в том числе, за счет использования наглядных пособий и упражнений [6, с. 330]. В ситуации же с аналитическим чтением таким подспорьем для студентов становится опорный конспект в виде схемы, в которой отражены единицы информации, различные связи между ними, а также введены знаки для конкретизации абстрактного материала. Работа со схемой учит умению выделять главное в материале, способствует развитию логического мышления [1, с. 17].

Анализ парадоксальных утверждений, на наш взгляд, является наиболее показательным и удобным вариантом демонстрации техники составления опорных схем высказывания. Это упражнение наиболее оправдано на послетекстовом этапе разбора – этапе трансформации информации и представления ее в виде определенного алгоритма, выраженного в виде наглядного отношения частей текста друг к другу [4, с. 205]. Что отличает парадокс среди других стилистических средств выразительности? Среди существенных признаков парадокса выделяются, прежде всего, наличие противоречия, возможность разрешения противоречия, нахождение общего для особенного. По мнению Е.Н. Заботиной, разрешению противоречия способствует структура парадокса в виде диалектической триады «тезис-антитезис-синтез», где в качестве тезиса и антитезиса выступают противоречивые стороны объекта, а в синтезе происходит выявление их взаимосвязи, поэтому парадокс разрешается новым смыслом, свойством, отношением [2, с. 38].

Приведем пример схематичного анализа нескольких парадоксальных утверждений на английском языке.

«For man, autumn is a time of harvest, of gathering together. For nature, it is a time of sowing, of scattering abroad». Edwin Way Teale [8]

«Осень для человека – пора сбора урожая, единения с другими. Для природы же – время рассеивания и миграции в далекие края». Эдвин Вэй Тиль (американский натуралист и писатель)

Сами по себе глаголы «gathering» и «scattering» имеют диаметрально противоположные значения: собираться и рассеиваться, являя 2 полюса единства, выраженного понятием «осень». Представим следующий структурный анализ высказывания:

autumn

man = nature

gathering = scattering

Наглядность схемы за счет позиционирования идей в двух (на схеме) и более измерениях позволит изучающим язык легко определить, что autumn (осень) – главная концепция или идея высказывания; man (человек) и nature (природа) – две специфические идеи, связанные с основной (обобщающей – autumn) координированные друг с другом, то есть представляющие равные по значимости концепции. Так как основной целью аналитического чтения является структурный анализ языковых единиц и точное понимание задумки автора, целесообразен поиск скрытого вопроса, на который дает ответ автор высказывания. Для приведенной фразы вопрос формулируется следующим образом:

что представляет собой осень для человека и природы?

или что должно делать человеку и природе осенью?

Человек (man) являясь частью природы (nature) проявляет обратные качества в определенное время года, то есть осенью (autumn). Однако в целом высказывание истинно, так как отражает вековой порядок вещей.

Можно выделить следующие элементы анализа парадоксальных высказываний:

Утверждение = сам текст и его значение.

Структура = связи между общими и специфическими концепциями или идеями; координация и субординация.

Стратегии = выявление отношений между идеями; вопросы на которые отвечает текст.

Подтекст = то, что подразумевается, но не оглашается.

Аналогии = метафорическое, фигуральное подобие элементов, не схожих буквально.

Выводы = умозаключения, построенные на фактах (и подтекстах).

Метафоры = истинное фигуральное утверждение.

Размер = маленькие тексты имеют те же элементы, что и более крупные.

Для иллюстрации приведем схематический анализ еще двух цитат:

«More than kisses, letters mingle souls». John Donne. [9]

«Более поцелуев, души соединяют письма». Джон Донн. (английский поэт и проповедник XVI в.)

mingling souls

(соединение душ)

kisses < letters

Хотя идеи «kisses» и «letters» стоят на одном уровне обобщения, как видно из схемы, «letters» (письма) является более сильным фактором и оказывает большее влияние на идею «mingling souls» (соединения душ). Помимо прочего, в данном изречении ярко проявлены такие элементы как аналогия и метафоричность.

2) «It's paradoxical that the idea of living a long life appeals to everyone, but the idea of getting old doesn't appeal to anyone». Andy Rooney. [7]

«Парадоксально, что мысль о долгой жизни импонирует всем, а о старении – никому». Энди Руни. (известный американский журналист).

Life

+

living for a long time
(долголетие)

=

-

getting old
(старение)

Еще один парадокс: долголетие (living for a long life) неотделимо от старения (getting old), являясь двумя проявлениями жизни (life). Однако, бесспорно, долголетие – положительный, а старение – отрицательный ее аспекты.

Резюмируя все вышеизложенное, мы бы рекомендовали применение этой методики в различных вариациях в группах с уровнем владения языком не ниже Intermediate на уроках домашнего чтения. Примерами заданий могут стать анализ крылатых выражений и пословиц на английском языке с самостоятельным составлением схемы; сопоставление их с аналогами в русском (со сравнительным анализом схем-структур на обоих языках); анализ текста с выделением основной идеи (general idea) и подчиненных ей понятий в виде схемы; анализ стихотворений на английском языке; написание сочинений-толкований на основе предложенных преподавателем структурных схем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Борецкая Н.С.* Использование современных технологий при работе с текстом на уроках английского языка / – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk> (дата обращения: 29.01.2017)

2. *Заботина Е.Н.* К вопросу о когнитивных аспектах парадокса / Е.Н. Заботина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина / ред. кол: Еремеев С.Г., Кобрина Л.М. – Санкт-Петербург, 2010. – Выпуск 1, Т. 5. – С. 34–42.

3. *Миролюбов А.А.* Обучение иностранным языкам в свете реформы школы / А.А. Миролюбов // ИЯШ. – 1996. – № 2. – С. 4–11.

4. Перспективы науки – 2016: сб. материалов III Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ (Казань, 29 апреля 2016 г.) / науч. ред.: А.В. Гумеров. – Казань: Изд-во: ООО «Рокета Союз», 2016. – Т. 1: Социально-гуманитарные науки. – 350 с.

5. Проблемы и перспективы развития образования: сб. материалов V Международной конференции (Пермь, 20–23 марта 2014 г.) – Казань: Изд-во ООО «Издательство Молодой ученый», 2014. – 309 с.

6. *Хусаинова А.Т., Фахрутдинова А.В.* Межпредметная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка / А.Т. Хусаинова, А.В. Фахрутдинова // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – Казань, 2014. – № 3. – С. 328–332.

7. URL:http://www.goodreads.com/author/quotes/35924.Andy_Rooney
(дата обращения: 23.05.2017)

8. URL:http://www.goodreads.com/author/quotes/44021.Edwin_Way_Teale
(дата обращения: 23.05.2017)

9. URL:http://www.goodreads.com/author/quotes/77318.John_Donne
(дата обращения: 23.05.2017)

М.М. ДУГРИЧИЛОВА

Пятигорский государственный университет

ПЕРИФРАСТИЧЕСКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ

Аннотация. В статье приводится краткий экскурс о перифрастических наименованиях в публицистике, а так же раздел групп перифрастических наименований.

Ключевые слова: эвфемизм, бизнес-эвфемизмы, эвфемизмы манипулятивного воздействия, гендерно-вежливые эвфемизмы, табуированные эвфемизмы, сопостави-

тельное изучение эвфемизмов, эвфемизмы в сфере политики, эвфемизмы функционирующие в текстах современных газет, прагматические эвфемизмы

Эвфемизмы вызывают значительный интерес у исследователей. Актуальность исследования эвфемизмов определяется увеличением роли вежливости в процессе коммуникации и пропагандируемой толерантности. Эвфемизм – это не только троп, который включает в себя выражение нейтральной или позитивной оценки, это также компонент структуры языка, который играет большую роль в его историческом формировании, поскольку эвфемизация представляет замену одних слов на другие.

Цель статьи – исследовать функционирование эвфемизмов современного английского языка в средствах массовой информации и установить их наиболее частотные тематические группы.

В современной лингвистике исследуются различные аспекты эвфемизмов: бизнес-эвфемизмы, эвфемизмы манипулятивного воздействия, гендерно-вежливые эвфемизмы, табуированные эвфемизмы, сопоставительное изучение эвфемизмов, эвфемизмы в сфере политики, эвфемизмы функционирующие в текстах современных газет [Ошибка! Источник ссылки не найден.], прагматические особенности эвфемизмов [5].

Исследование функционирования перифрастических наименований проводилось на материале англоязычных газет за 2013–2017 гг. В процессе исследования были выделены следующие наиболее рекуррентные группы перифрастических наименований:

1. Гендерно-вежливые эвфемизмы

«The suspect readily answered all questions the police officers asked him».
(подозреваемый ответил на все вопросы сотрудника полиции).

2. Перифрастические наименования в политическом дискурсе

«Meanwhile, anyone earning over 40000 pounds is, in the government's view, comfortable enough to cough up a few pounds extra in national-insurance contributions» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

3. Перифрастические наименования национальности

The new dividing lines are no longer good and bad or excellent and mediocre, but white and non-white, male and female, and rich and poor [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

4. Перифрастические наименования в текстах, описывающих вооруженные конфликты

«Western nations increasingly regard the deployment of drones to launch surgical strikes on targets as a way of keeping military casualties to a minimum»

5. Перифрастические наименования экономических процессов

«Aside from Johnson County, the economic engine of the state is broken»

6. Перифрастические наименования лиц с физическими и умственными отклонениями

«Special care for Special people».

7. Перифрастические наименования массы тела

«Being fat has always meant being downwardly mobile, especially for women. Society discriminates against people of size.

8. Перифрастические наименования религиозной принадлежности

«Muslim women hide the irfaces». В данном примере автор использует именно слово «mUslim», что с арабского переводится как – человек посвящающий себя Богу, а не «mOslem» – злой несправедливый.

9. Перифрастические наименования летального исхода

«We have all got to go sometimes or another». В данном контексте «togo» синонимично «todie».

10. Перифрастические наименования медицинских диагнозов

«This risk of adverse events rises rapidly when the RN looks after more than four or five patients per day shift. A 1: 8 ratio represents the «danger level» where staffing becomes unsafe».

11. Перифрастические наименования профессий

«The Unit will be headed by a Water and Sanitation Engineer and assisted by five Water and Sanitation Assistants and one Office Assistant».

12. Перифрастические наименования голода и бедности

There is a group that is increasingly caught in poverty, living in substandard housing, with poor diet, few holidays, poor health and low life expectancy. When they grow old they are on a minimal state pension worrying what will happen if they become ill, which if it occurs often means the end of their days in a soulless residential.

13. Перифрастические наименования возраста

Senior citizens are at the increased risk of falling victims to these scams due to the real facts of aging.

Все перифрастические наименования можно разделить на две группы: те, которые составляют ядро эвфемизмов современных СМИ и те, которые формируют периферию [4].

Самую многочисленную группу в списке наших примеров составляют эвфемизмы, связанные с ведением военных действий [2]. Журналисты, освещающие военные действия в своих репортажах, прибегают к перифрастическим наименованиям по многим причинам: чтобы преуменьшить масштаб военных действий, исказить истинные намерения воюющих сторон, скрыть от общественности людские потери, ужасные сцены насилия.

Второй по многочисленности являются перифрастические наименования, связанные с политическими процессами [8]. Эти перифрастические наименования используются для того, чтобы манипулировать аудиторией. Они выполняют функцию прикрытия истинной сущности событий, позволяя скрыть факты убийств, вмешательства в дела других государств, скрытой критики по отношению к оппонентам, обоснования проведения незаконных действий на территории чужих государств.

Третью группу составляют эвфемизмы, связанные с вопросами экономики. Наиболее сильное воздействие на людей осуществляется посредством, так называемых экономических эвфемизмов, адресатом которых является массовая аудитория [3]. Они используются для того чтобы завуалировать, скрыть нелегальные экономические операции, умолчать о негативных экономических про-

цессах, об антигуманной политике государства, о незаконных действиях властей и о нелегальных экономических операциях.

Четвертая группа представлена эвфемизмами, связанными с психофизическими отклонениями людей. Носители языка, как русского, так и английского, стараются как можно бережнее и внимательнее относиться к людям с ограниченными возможностями, стараясь избегать использования выражений, которые могут оскорбить чувства человека [8]. Эвфемизмы по отношению к людям с ограниченными возможностями используют на том основании, что они несут в себе гораздо более позитивную оценку и позволяют избежать дискриминации по отношению к людям, имеющим какие-либо проблемы.

За эвфемизмами, связанными с медицинскими диагнозами, которые представлены в пятой группе, часто скрываются простые понятия с негативным смыслом [11]. Вместо них используются эвфемистические замены, цель которых – завуалировать медицинские диагнозы. Когда речь идет о серьезных болезнях, в прессе стараются избегать использования прямой номинации, чтобы не шокировать читателя и не дискредитировать общественные медицинские учреждения.

Другие перифрастические наименования, которые используются в статьях при описании возраста и физических данных человека, профессии, национальной и религиозной принадлежности, голода и бедности, относятся к периферии. Отнесенность к периферическим наименованиям объясняется, на наш взгляд, тем, что эта тематика не столь востребована обществом. Несмотря на свою несомненную актуальность, она, тем не менее, занимает периферию информационного потока.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Баскова Ю.С.* Эвфемизмы как средство манипулирования в языке СМИ: на материале русского и английского языков: дис. канд. филол. наук. – М., 2006. – 162 с.

2. *Вильданова Г.А.* Гендерный аспект эвфемизации: на материале английского языка: дис. канд. филол. наук. – Бирск, 2008. – 98 с.

3. *Голованова Е.Ю.* Эвфемизация табуированных соматизмов: на материале русского языка: дис. канд. филол. наук. – Уфа, 2015. – 120 с.

4. *Джагарян М.В., Гюрджян Н.С., Карацева Н.В.* Проблема лексической сочетаемости // Университетские чтения – 2015: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Пятигорск: ПГЛУ, 2015. – С. 211–215.

5. *Ковалева Т.А.* Фразеологизмы-эвфемизмы в английском и русском языках: дис. канд. филол. наук. – М., 2008. – 79 с.

6. *Кравченко О.Ф., Бондаренко Е.И.* Роль предложных оборотов в построении связного текста // Новые идеи в лингвистике XXI века: Актуальные проблемы и тенденции в рамках современных направлений лингвистической мысли: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный памяти профессора Л.П. Бердниковой. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – С. 41–48.

7. *Обвинцева О.В.* Эвфемизм в политической коммуникации на материале английского языка в сопоставлении с русским: на материале английского языка в сопоставлении с русским: дис. канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2014. – 142 с.

8. *Сеничкина Е.П.* Эвфемизмы в российских СМИ начала XXI века: дис. канд. филол. наук. – Самара, 2007. – 117 с.

9. *Страусов В.Н., Страусова С.К.* К проблеме структурного аспекта английских и французских девербативов // Языковые единицы и категории в речи: Межвузовский сборник научных трудов. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – С. 177–181.

10. *Страусов В.Н., Страусова С.К.* Категория произвольности / мотивированности языкового знака // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 1997. № 1–2. – С. 31–34.

11. *Страусова С.К., Страусов В.Н.* Грамматика текста. – Пятигорск, 2016. – 182 с.

12. *Чжан Чань.* Эвфемизация в русском и китайском языках: дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2013. – 98 с.

О.С. ЗУБКОВА

доктор филологических наук, профессор

Юго-Западный государственный университет, г. Курск

e-mail: olgaz4@rambler.ru

телефон: + (4712) 22-24-13

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО АСПЕКТА В ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕТАФОРЫ

Аннотация. В статье рассматривается метафора как лингвосемиотическая модель с конкретизацией её когнитивных возможностей. Представленный анализ свидетельствует о необходимости рассмотрения метафоры на фоне специфических закономерностей не только речи, но памяти и мышления.

Ключевые слова: метафора, семиотическая карта, лингвосемиотическая теория метафоры, лингвосемиотическая модель.

В настоящее время при анализе сущности метафоры ученые активно используют когнитивный подход, рассматривающий человека погруженного в «живую стихию» языка и учитывающий результаты речепорождения и речевосприятия. В частности, исследования направлены на изучение роли метафоры в речевой деятельности, на изучение её психологических и нейропсихологических аспектов. Мы предлагаем рассматривать исследуемый феномен с позиции развиваемой нами лингвосемиотической теории, объективирующей, как нам представляется, вышеуказанные составляющие.

Принимая во внимание онтологический характер психики и способ её организации, считаем возможным использовать идею ментальной карты как синтеза когнитивного и семиотического компонентов. С нашей точки зрения, когнитивные схемы не являются лишь продуктом рефлексии познающего индивида. Они рассматриваются нами как продукт его взаимодействия с миром, поскольку сам человек является продуктом этого мира. Следовательно, концепту-

ализированный опыт взаимодействия человека с объектами окружающей действительности можно представить в виде знания, формирующегося в ментальном пространстве индивида и предполагающего субъективную интерпретацию. Этот вывод подтверждается наличием общих закономерностей концептуализации человеком познаваемой действительности, а также единых потребностей, обуславливающих определенное единообразие общих принципов восприятия мира и его осмысления, что провоцирует сходство в формах протекания мыслительной и когнитивной деятельности человека [4,5].

В рамках обосновываемого нами подхода мы предлагаем рассматривать природу профессиональной метафоры посредством логически выведенной нами ментальной модели, получившей название «**семиотической карты**». Последняя *представляет собой весьма обобщенную когнитивно-семиотическую схему, в которой фиксируются основные системные характеристики профессиональной семиотики. Мы предполагаем наличие семиотической карты как некой когнитивной матрицы, способа представления знаков, концепций, ментальных схем, формирующихся в процессе речемыслительной деятельности индивида, абстрагирующего последние из своего перцептивного когнитивно-аффективного опыта.*

Семиотическая карта обнаруживает процессы обследования среды, сбора информации, формирования когнитивных схем и сетей, хранения текущей информации, связанной с ходом рассуждений индивида и осуществления перцептивного цикла. В этом смысле можно говорить о том, что именно в рамках семиотической карты происходит кодирование/раскодирование языковых репрезентаций, поиск и установление корреляций между семантическими и концептуальными репрезентациями. Следы этих процессов не значимы для языка, но проявляются на уровне языка-генотипа (термин Ю. Кристевой) при осуществлении актов глубинной предикации в форме инвариантов.

Есть все основания считать, что в рамках семиотической карты внутреннее движение психической активности индивида осуществляется от общего к частному с последующей конкретизацией деталей и форм посредством когни-

тивных схем. Однако семиотическая карта – это не просто совокупность схем отдельных объектов. Она включает информацию об атрибутах символа, об образе понятия, его характеристиках, пространственных отношениях между объектами, об их положении в окружающей среде. Смещение фокуса внимания индивида порождает новую структуру стимуляций, что позволяет уточнить образ понятия, модифицировать его смысл, специфицировать форму, положение и взаимное расположение объектов в пространстве.

Проведенные нами эксперименты [1,2,7] показывают, что любая собранная информация модифицирует семиотическую карту. Это предполагает, что последняя всегда «включает» в себя как адресата, так и окружающую действительность, поскольку индивид и мир перцептивно неразделимы.

Важно отметить, что поскольку активация также имеет место во время перехода от одного способа восприятия к другому, то она присуща всем уровням ментальных репрезентаций человека. Она достигает максимальной степени концентрации при переходе в линейное лингвистическое пространство. Поскольку язык обладает абстрактной основой, он функционирует по исключительному способу индексности. Однако естественный язык не эксплицируется в ментальной репрезентации, поскольку «представляет собой иллюзию, линейную проекцию обозначения понятия» [6, с. 36].

По нашему мнению, ментальные репрезентации очерчивают дискурсивный контекст. При этом особая роль отводится симультанности восприятия языкового окружения слова, последовательному, фрагментарному исследованию объекта, накапливанию результатов когнитивных «исследований» семических составляющих, их последующей реконструкции в цельный образ, а затем в контекст.

В процессе естественного семиозиса экстралингвистической реальности перцептивная связь индивида и мира проявляется посредством формирования и выражения содержательного аспекта профессиональной метафоры. В языке-фенотипе (термин Ю. Кристевой) оформляется лексико-семантическое поле будущей метафоры и уточняется ее семантический статус. В искусственном се-

миозисе появляются аксиологические характеристики исследуемого феномена, являющиеся результатом экспликации имплицитных смыслов, передаваемых адресантом и адресатом с помощью дополнительных экстралингвистических средств.

Особую роль семиотическая карта выполняет в естественном языке. При активации инвариантов и примитивов происходит совмещение морфологического, семантического, синтаксического и прагматического уровней, что делает процедуру когнитивного анализа еще более эффективной. Необходимо также отметить, что информация, кодируемая и декодированная в семиотической карте, представляет собой единообразный континуум объективированных знаний, выражаемых текстами на естественном языке, и индивидуального знания, манифестирующегося на уровне чувственных образов и представлений. В одном знаке «хранятся» все типы знаний как первого, так и второго типов. При этом вполне возможно, что чувственные знания хранятся, например, в виде ссылки на процедуру, реализованную в виде обученной нейронной сети. Это позволяет совмещать символические знания и знания, представленные в непрерывной или квазинепрерывной форме.

Полагаем, что в рамках семиотической карты инвариант обеспечивает успешность речемыслительной деятельности индивида, так как его функция состоит в том, чтобы «встраивать» получаемую информацию и «направлять» действие примитивов при организации когнитивных сетей в том или ином семиотическом континууме. Холистический способ переработки информации, объективирующийся в семиотической карте, манифестирует оценку общей конфигурации поступающих сведений и характеризуется высокой скоростью протекания. К сказанному следует добавить, что инвариант встраивает воспринимаемую деталь в семиотическую карту для создания более полного образа понятия. Восприятие детали, зависящее, прежде всего, от простого ощущения, создаёт референциальную точку, вокруг которой разворачивается смысл. Это разворачивание сопровождается отрывом от первоначальной точки внимания и диффузным расширением биодинамической ткани образа за счет включения новых

признаков, привнесённых семическими составляющими. Таким образом, восприятие детали провоцирует увеличение биодинамической ткани. Затем, столь же естественно, референциальная точка встраивается в общую смысловую сеть, вокруг которой ткань соединяется более упорядоченно. Семиотическая карта «записывает» реальность, конденсирование которой, по замечанию Р. Барта [3] происходит в когнитивном познании (первичная обработка), а расшифровка и редактирование смысла осуществляется в социальном развитии.

Таким образом, многоаспектность и сложность моделирования когнитивного аспекта в лингвосемиотическом пространстве метафоры вытекает из неустранимой относительности, которая существует между понятиями и значениями, а также между референтами и лингвистическими знаками. Вместе с тем заметим, что процесс построения определенной динамической модели определяется, с одной стороны, познавательными целями, а с другой, спецификой методологии когнитивной науки в целом, семиотики и филологии в частности, в русле которых нами исследуется метафора.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Зубкова О.С.* Метафора в профессиональной семиотике / О.С. Зубкова. – Курск: – Курск: Изд-во КГУ, 2011. – 334 с.
2. *Зубкова О.С.* Эмпирическое изучение просодической организации каламбура в спонтанной публичной речи / О.С. Зубкова // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 20–24 июня 2016 г. / Отв. ред. Ю.И. Александров, К.В. Анохин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 288–289.
3. *Barthes R.* Essais critiques / R.Barthes. – Paris, Seuil, 1991. OCR & Spell-check: SK, Aeriус, 2004. – 276 p.
4. *Langacker R.* Space Grammar, Analysibility, and the English Passive / R. Langacker // Language. 1982. № 58. – P. 22–80.

5. *Langacker R. An Introduction to Cognitive grammar / R. Langacker // Cognitive Science. 1986. № 10. – P. 1–40.*

6. *Picoche J. Histoire de la langue française / J. Picoche, Ch. Maechello-Nizia. – Paris, Nathan, 1994. – 250 p.*

7. *Zubkova O.S. Linguosemiotical approach to the study of professional metaphor (based on the material of medical discourse) / O.S. Zubkova // Russian Linguistic Bulletin. – 2016. – № 4 (8). – С. 86–88.*

Р.Р. КУЛИКОВСКАЯ

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

телефон: +79274174808

Р.А. КАРИМОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Р.Р. НУРМИЕВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

ИЗ ИСТОРИИ ЛИЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ ИМЕН

Аннотация. В статье рассматриваются фонологические и морфологические признаки английских имен, их деление на группы, а также роль литературы, оказавшей влияние на развитие имен. Особое внимание уделено именам с компонентом-фитонимом.

Ключевые слова: ономастика, лингвистика, язык, английские личные имена, женские имена, мужские имена, библейские имена, дериваты, фитонимы

Антропонимы представляют собой особую, чрезвычайно важную и интересную систему имен собственных. Эта система является своеобразной мозаи-

кой, составленной из имен древних и новых, истинно английских и заимствованных. Система имен у англичан и американцев, как впрочем, и у большинства народов на Западе, двуименная.

В английском языке нет единого термина, соответствующего русскому термину личное имя. Вместо этого предлагаются английские словосочетания *baptismal name*, *Christian name*, *first name*, *given name* и *personal name*. Такие пометки как *mas(culine) prop(er) name* и *fem(inine) prop(er) name* используются для обозначения мужских и женских личных имен в Большом словаре Уэбстера. Английские *surname* и *family name* соответствуют термину фамилия. [10].

По фонологическим и морфологическим признакам английские личные имена делятся на 3 группы:

- 1) имена полные или исходные: *Alexander*, *Elizabeth*;
- 2) их варианты: *Alastair*, *Elspeth*;
- 3) дериваты: *Alec*, *Betty*.

В группу дериватов также включены все производные имена: сокращенные, ласкательные, уменьшительные, фамильярные. [9].

Английские личные имена прошли долгий путь исторического развития, путь, связанный с историей английского народа и английского языка. Англосаксы, как и другие древние германские племена, имели лишь одно имя, которое по структуре было простым или сложным, но затем в 13 веке сложные двухкомпонентные имена вытеснили простые. Составные части сложных имен черпались из особого фонда древнеанглийских именных слов. Древние верили в магические именные слова со значением, например *aelf* – эльф, *beorn* – человек, воин, герой и добавляли их к основе.

По структурным и семантическим признакам древнеанглийские женские имена ничем не отличались от мужских. Показателем рода являлся второй компонент. У мужских имен это были существительные мужского рода, а у женских, соответственно женского.

Вторые компоненты были представлены также именами прилагательными. У мужских имен это были прилагательные, характеризующие положение

человека в обществе или его черты характера: *beald* – смелый, стойкий, отважный, а у женских – имя прилагательное *leof*, что означало дорогой, любимый, приятный.

Вторжение датчан и норвежцев в Англию в конце 8 века не оказало значительного влияния на систему существующих имен. Относительно быстро скандинавы переняли язык, религию, нравы, общественные порядки англосаксов.

Норманны, вторгшиеся на территорию Англии внесли также определенную лепту в развитие языка. Они ввели свои имена такие как *Hugo, Ralf, Richard, Roger, William* и другие, постепенно вытесняя англосаксонские имена. В результате не все англосаксонские имена выжили, например, *Edmund, Edward, Hilda* и другие. Христианская религия повлияла на исчезновение англосаксонских имен. Как результат появляются библейские имена, такие как *John, Thomas, Elizabeth, Mary, Anne*. [3].

16 век ознаменован периодом реформации – на небиблейские имена было наложено табу и результатом этого такие имена, как *Agnes, Basil, Katherine, Martin* и другие стали редкостью, а имена из Ветхого завета: *Benjamin, Hannah, Samuel, Sara* стали популярными.

Нельзя не оценить роль литературы, оказавшей огромное влияние на развитие английских имен, а некоторые имена благодаря персонажам романов получили вторую жизнь. Известные английские и американские писатели, и поэты предлагают ряд персонажей, имена которых стали популярны среди англичан и американцев.

В настоящее время среди английских личных имен остаются популярными такие имена как: *Pamela, Stella* – героиня цикла сонетов Сиднея, *Alice* – героиня известных сказок Льюиса Кэрролла. Забытое женское имя *Alice* стало популярным после выхода в свет этого цикла сказок.

Становится популярным давать двойные имена, особенно девочкам. Однако, двойные имена такие, как например, *Mary Anne, Mary Jane* рассматривались как одно имя. Современные женские имена, образованные путем контаминации двух имен-*Marianne (mary+ann), Saralinda (sara+linda)* стали очень попу-

лярными. Но в последствии у англичан и американцев мода на двойные имена прошли.

Полные и исходные имена в большинстве своем использовались в документах, удостоверяющих личность владельцев, а также в официальной обстановке. Дериваты от полных и исходных форм имен использовались в основном в неофициальной обстановке, среди знакомых, родных, близких.

В словарях предлагаются часто используемые дериваты, созданные путем изменения морфемного состава полного или исходного имени. Основными способами их образования являются сокращение и аффиксальное словопроизводство: Dan-Daniel; Danny-Dan, Daniel. Сокращение при образовании дериватов может происходить в начале, середине и конце слова.

Сокращенные имена встречались еще у англосаксов. В 8 веке одним из популярных имен было например имя Eda – Edwine – Edwin [6].

После норманнского вторжения в названиях имен появились уменьшительные суффиксы, которые повлияли на образование уменьшительных и ласкательных имен: Hamelin, Hamelet, Ham. С 15 века гипокористические имена образуются при помощи суффиксов –ie, -y., например, Bettie, Betty, Bet, Elizabeth. В настоящее время наблюдается тенденция использовать дериваты в деловой обстановке, honourable – почтенный, reverend-преподобный и другие [6].

На эволюцию современных имен оказали влияние фамилии, например Bradley, Chester, Clifford и другие. Среди распространенных женских имен выделяются две группы новых антропонимов, связанных с названиями растений и цветов и драгоценных камней. [5]. Говоря об именах, связанных с названиями цветов и растений, рассмотрим следующие примеры:

Amaryllis – Амариллис – амарилис, almond – Амонд – миндаль, anthea – Антея – антей, azalea – Азейлия – азалия;

Berry – Берри – ягода, blossom – Блоссом – цвет, bryony – Брайони – бриония, buttercup – Баттеркап – лютик;

Chrysanthemum – Хризанта – хризантема, clover – Клоувер – клевер, cherry – Черри – вишня;

Daffodil – Даффодил – желтый нарцис, daisy – Дейзи – маргаритка, delphina – Делфина – дельфиниум, dittany – Диттани – ясенец;

Eglantine – Эглантайн – роза эглантерия;

Flower – Флауэр – цветок, florian – Флориан – цветок, fern – Ферн – папортник;

Gardenia – Гардинья – гардения, goldie – Голди – лютик золотистый;

Helianthe – Гелианта – подсолнечник; heather – Хедер – вереск, hortensia – Хортенсия – гортензия, hyacinth – Хайасинт – гиацинт;

Ianthe – Айанже – фиалка, ivy – Айви – плющ;

Jasmine – Джасмин – жасмин, jacinth – Джейсинт – гиацинт;

Lavender – Лавендер – лаванда, lilac – Лайлак – сирень, lily – Лили – лилия, lobelia – Лобилья – лобелия;

May – Мэй – цветок боярышника, magnolia – Магноулия – магнолия, marigold – Мариголд – ноготки, Melrose – Мелроуз – роза;

Olive – Олив – олива;

Pansy – Пэнси – анютины глазки; peony – Пиони – пион, petal – Петл – лепесток, poppy – Поппи – мак, primrose – Примроз – примула; prunella – Прунелла – слива;

Rose – Роуз – роза;

Snowdrop – Сноудроп – подснежник;

Viola – Вайола – фиалка.

Обратимся к следующим примерам женских имен, связанных с названиями драгоценных камней:

Amber – янтарь;

Amethyst – аметист;

Beryl – берилл;

Coral – корал;

Crystal – хрусталь;

Diamond – бриллиант, алмаз;

Emerald – изумруд;

Опух – оникс;

Pearl – жемчуг;

Ruby – рубин.

Таким образом, следует отметить, что большинство имен имеет древнюю историю и своими корнями уходят в древнеанглийский язык, где они имели смысловую нагрузку и часто совпадали с прозвищами. Кроме того, на формирование системы английских имен повлияли многочисленные нашествия, в том числе и норманнов. Этот процесс нужно рассматривать в концепции изменений всего английского языка в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Гиляревский Р.С.* Иностранные имена и названия в русском тексте / Р.С. Гиляревский, Б.А. Старостин // 3-е испр. и доп. изд. М., 1985. – 224 с.
2. *Нурмиева Р.Р.* Синтаксические особенности перевода общественно-политических текстов с английского на татарский язык / Р.Р. Нурмиева, Р.Р. Куликовская, Р.А. Каримова // Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по материалам LV Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии». – М., Изд. «Интернаука», 2016. – С. 132–137.
3. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. 13-е испр. изд. М., 1981. – 816 с.
4. *Петровский Н.А.* Словарь русских личных имен. 3-е изд. М., 1984.
5. *Рыбакин А.И.* Словарь английских личных имен. М., 1989. – 384 с.
6. *Рыбакин А.И.* Словарь английских фамилий. М., 1986. – 375 с.
7. *Рыбакин А.И.* Словарь английских фамилий. М., 1989. – 576 с.
8. *Суперанская А.В.* Как вас зовут? Где вы живете? М., 1964. – 94 с.
9. *Суперанская А.В.* Структура имени собственного (Фонология и морфология) М.: Наука, 1969. – 206 с.
10. *Reaney P.H.* The Origin of English Place-Names. London, 1961. – 277 p.
11. Webster's New Ideal Dictionary. Springfield, 1968.

Е.В. МАРТЫНОВА

преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: katerinamarty@yandex.ru,

тел: 89372850220

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ЮМОРА: ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ШУТКИ СТЕНДАП КОМИКА

Аннотация. С точки зрения лингвистики, юмор определяется, как социальный инструмент, позволяющим эффективно снимать психологическое напряжение и улучшать взаимоотношения между людьми. Немаловажную роль в успешной шутке играет личность комика, его точки зрения и оригинальный стиль исполнения. В данной статье мы рассматриваем вербальный юмор комиков, и подробно изучаем внутреннюю структуру шутки. Также в нашем исследовании внимание уделяется реакции зрителей на исполненные шутки, т. к. именно ответная реакция является показателем успеха того или иного комика.

Ключевые слова: лингвистика, дискурс, язык, юмор, шутка

Существуют различные типы жанра стендап: импровизация, импрессионизм, использование вспомогательных предметов, кривляние, в образе (персонаж), актуально-тематический, основанный на общих наблюдениях.

Материал можно основывать на своих недостатках, жизненном опыте, поведении окружающих (членах семьи, коллег по работе, соседей и т. д.), своём отношении к происходящему, наблюдении и преувеличении. Формат материала может быть, как сочетание коротких шуток, так и более длинные истории с определённым сюжетом или без. Способность донести свою мысль, использование общепринятого языка, правильных слов и пунктуация могут существенно повлиять на исход. При рассмотрении внутренней структуры шутки, мы обратились к Чарльзу Хокетту, который в своей работе «The View from Language» утверждал, что шутки имеют три различных компонента [1]:

1) нагнетание напряжения Build-up;

- 2) смысловой центр Pivot;
- 3) кульминационный момент Punch line.

Нагнетание напряжения составляет основу шутки, это предложение, которое вводит шутку. Смысловой центр шутки означает слово или фразу, вокруг которой создается неоднозначность. В кульминационном моменте представляется заключение шутки и часто вводится "конфликтующие точки зрения", как Нил Норрик объясняет в своей работе «Intertextuality in humor» [2]. Таким образом, кульминационный момент шутки представляет собой неожиданный эффект для аудитории и несет в себе функцию развлечения и удовлетворения публики, которое обычно выражается в смехе.

Чтобы уточнить структуру, приведем пример из выступления американского стендап комика Энтони Джеселника, который работает в строгом жанре коротких шуток. Этот жанр сам по себе накладывает ограничения, но вдобавок Энтони еще и не расстается на сцене с маской.

- *Yesterday my sick grandmother called me. She said that she was to live for only one day. Of course, you can call me heartless, but I'm not gonna pay a ransom for her! (Вчера позвонила моя больная бабушка. Она сказала, что ей осталось жить всего один день. Вы, конечно, можете называть меня бессердечным, но я не собираюсь платить за нее выкуп!)*

Yesterday my sick grandmother called me – часть нагнетания напряжения; She said that she was to live for only one day – представляет собой смысловой центр шутки, потому что автор неправильно понял свою бабушку; ... but I'm not gonna pay a ransom for her! – высказывание комика и есть кульминационный момент, в котором заключается шутка. Он служит своего рода заключением.

- *I decided to spend all the money given to me on the occasion of the graduation on the motorcycle. But mom said "No!" Her brother, when he was eighteen, crashed on a motorcycle. So I can use his motorcycle. (Я решил потратить все деньги, подаренные мне по случаю выпускного, на мотоцикл. Но мама сказал: «Нет!» Ее брат, когда ему было восемнадцать, разбился на мотоцикле. Поэтому я могу воспользоваться его мотоциклом.)*

I decided to spend all the money given to me on the occasion of the graduation on the motorcycle – нагнетание напряжения; But mom said "No!" Her brother, when he was eighteen, crashed on a motorcycle – смысловой центр; So I can use his motorcycle – кульминационный момент шутки.

• *My girlfriend lives two blocks from me. Last night she called me: "Anthony! Someone is trying to get into my apartment!" I almost dropped the phone! The adrenaline in me began to boil so that I barely could fall asleep. (Моя девушка живет в двух кварталах от меня. Вчера ночью она мне позвонила: «Энтони! Кто-то пытается влезть в мою квартиру!» Я аж выронил телефон! Адреналин во мне закипел так, что я потом еле-еле смог уснуть.)*

My girlfriend lives two blocks from me. Last night she called me: "Anthony! Someone is trying to get into my apartment!" – в данном случае, нагнетание напряжения и смысловой центр выражаются в этих предложениях одновременно; I almost dropped the phone! The adrenaline in me began to boil so that I barely could fall asleep – в этих предложениях, соответственно, мы видим кульминационный момент.

И в заключении: Хотя стендап комики не всегда используют точную структуру, как представил Хокетт, когда они рассказывают истории из своей жизни или повседневных ситуаций. Мы, тем не менее, можем понять их структуру, даже если они иногда пропускают этап нагнетания напряжения и сразу начинают со смыслового центра шутки. Это является причиной, почему слушатели не сразу понимают смысловой центр и поражаются эффекту неожиданности следующего в кульминационном моменте. Частью нагнетания напряжения можно пренебречь без отрицательных последствий на успех шутки. В свою очередь, смысловой центр шутки должен обязательно быть, т.к. он формирует основу для кульминационного момента.

Согласно Х. Саксу структура шутка аналогична форме рассказа. Шутка сочиняется так же, как и рассказ – из трех последовательно сложенных частей. Эти три последовательности называются предисловие, рассказ и последовательная реакция. Рассказ шутки обычно завершается кульминацией, которая

образует последовательную реакции. Поэтому кульминация служит для того, чтобы закончить шутку и вызывать смех, который, в свою очередь, указывает на то, что аудитория поняла и оценила шутку. Но Сакс отмечает, что не каждый слушатель должен смеяться. Задержка смеха или даже молчание также может служить ответной реакцией, например, выражать отсутствие понимания у зрителей/слушателей [3]. Сам юморист также может подтолкнуть аудиторию к смеху, начиная самому смеяться сразу после кульминационного момента. Однако, если зрители не реагируют на этот прием, то эта стратегия может привести к провалу. Поэтому лучшее решение для исполнителя будет – выдать кульминацию и ждать смех зрителей.

Кестлер (1969), Уилсон (1979), Шарне (1983), Сулс (1983), Напьер (1996), Аллен (1998), Гринбаум (1999), и Норрик (2001) и многие другие лингвисты в своих работах исследовали различные аспекты шуток. Уилсон определяет термин "шутка" как "любая стимуляция, которая вызывает веселье, и которая является смешной" [4]. Это определение делает акцент на веселье, но не учитывает смех как ответ на юмор. Однако, многие ученые считают, что смех является еще более важным компонентом шутки, поскольку он показывает, что аудитория поняла шутку. Кроме того, он (смех) обеспечивает обратную связь для юмористов и позволяет оценить успех шутки. Отсутствие смеха означает, что зрители не поняли шутки или не оценили ее.

Это подводит нас к самому важному аспекту удачной шутки – то, как юморист представил шутку. Успешная подача позволит аудитории следовать за идеей комика, и профессиональные комедианты должны быть смешными в каждом своем выступлении, неважно, в каком эмоциональном состоянии они находятся. Стендап, в целом, – это сочетание материала и подачи, т. е. само выступление. Для успеха шутки эти два аспекта не могут существовать друг без друга. Требуется много усилий от стендап комиков, но чем больше усилий они вложили в свое выступление, тем лучше результаты. Так что сами исполнители несут ответственность за успешную подачу шутки.

Стендап комедианты должны выйти на сцену со всем своим материалом, достойно встретить аудиторию, на которую они хотят произвести впечатление и представить себя публике с большой долей уверенности. Их основная задача – исполнить шутку таким образом, чтобы внимание зрителей держалось от начала и до конца.

В заключение хочется упомянуть Гринбаум, она описывает стиль стендап, как "сугубо риторический дискурс", который "стремится не только развлекать, но и убеждать". Она подчеркивает, что юмористы "могут добиться успеха в своем деле только тогда, когда они могут убедить зрителей посмотреть на мир через их комическое видение" [5]. Задача исполнителя шутки вызвать волнение и интерес у слушателей. Это волнение и интерес должны расти с каждым новым словом и репликой, таким образом рассказчик может захватить внимание своей аудитории. Одним из способов повышения интереса является использование языка тела (параязык): жесты и различные выражения лица вместо монотонного рассказа. Исполнители должны нравиться аудитории, в противном случае их шутки не смогут произвести нужного эффекта, даже если они были хорошо исполнены. Таким образом, для исполнителей важно взаимодействовать со своей аудиторией.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Hockett Charles F.* Jokes. The view from language / C.F. Hockett. Athens, GA: University of Georgia Press., 1977. Pp. 257–289.

2. *Norricks Neal R.* Intertextuality in humor. Humor 2. / Neal R. Norricks. 1989. Pp. 117–139.

3. *Sacks Harvey.* An analysis of the course of a joke's telling. Explorations in the ethnography of speaking, / Harvey Sacks. ed. by R. Bauman; and J. Sherzer. Cambridge: Cambridge University Press., 1974. Pp. 337–53.

4. *Wilson Christopher P.* Jokes. Form, content, use and function / Christopher P. Wilson. London: Academic Press., 1979. P. 31.

5. *Greenbaum Andrea.* Stand-up comedy as rhetorical argument: an investigation of comic culture / Andrea Greenbaum., 1999. Pp. 33–46.

АРАБСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена осмыслению актуального аспекта лингвистики арабскими «заимствованиями» в испанском языке. Рассматриваются особенности процесса заимствования, хронологическая классификация проникновения единиц арабского языка в испанский язык, потребности и причины перенесения наименований в испанский язык.

Ключевые слова: заимствования, заимствование предметов, язык-реципиент, арабизмы, арабское влияние.

На сегодняшний день исследование процессов заимствования как взаимодействия того или иного языка с языками других народов играет немаловажную роль среди важных проблем языкознания. Термин "заимствование" многозначен. Он характеризуется процессом формирования понятий на базе иноязычного фонда, результат процесса – само заимствованное слово [9, с. 13]. Сложным процессом в лингвистике является лексико-семантическое освоение, протекающее в 2 этапа:

1) вступление в систему языка (обретение семантической самостоятельности; регулярная употребляемость и распространенность)

2) предстоящее формирование по законам данного языка (словообразовательная продуктивность, семантическое развитие).

Эти два этап тесно связаны между собой, так как закрепление в языке является базой предстоящего развития заимствования, когда дальнейшее развитие нового слова содействует поддержанию его как единицы лексико-семантической системы воспринимающего его языка [4, с. 148]. С точки зрения лексикологии исторической, которая изучает историю словарного состава, его развития, а так же становления в классификации используются заимствования по их происхождению, установление времени их возникновения и источника

появления. Классификация заимствований, состоящая из особенностей функционирования заимствований в настоящее время, важна для лексикологии современного языка [10, с. 111].

Чтобы иметь представление об арабских заимствованиях в испанском языке, необходимо изучить арабское влияние на культурную, политическую и другие области жизни Испании. В XI–XIII вв. происходит расцвет испано-арабской философии [6, с. 33]. Арабское влияние отразилось в военном деле, политике, юриспруденции. Население Леона, Кастилии, Наварры было знакомо с арабским языком. Древневосточные, античные и собственно арабские культурные традиции приходят в Европу через Андалузию. В этом культурном посредничестве большое влияние оказали арабы Испании. Язык средневековой кастильской прозы также испытывал воздействие арабского языка. Арабская проза сосуществовала с кастильской, а испанский язык был посредником между арабским и латынью [2, с. 19]. В итоге долгое взаимодействие двух культур привело их к взаимному обогащению. Некоторые арабские слова вышли из употребления, но большое количество сохранилось и живет в настоящее время.

В испанский язык сначала переходили слова, соответствующие тем понятиям, для которых в нем еще не имелось обозначений. Чаще всего слова были заимствованы, они отражали технические, научные, религиозные и политические понятия. Процесс заимствования арабской лексики был процессом долгим, так как заимствованное слово входило постепенно во всеобщее употребление [8, с. 24]. В начале эти слова употреблялись лишь в ограниченном кругу лиц. Лексика входила в испанский язык систематично. Арабская лексика в испанском языке в хронологической классификации делится на группы: арабизмы I периода, многие исчезли к XI веку, они были закреплены в документах, создателями или переводчиками которых были арабы. Среди сохранившихся – *algodo'n*, *aldea*, *almohada*, *atalaya*, *aceite*, *taza* и другие [1, с. 113]. В ту эпоху испанский язык только формировался, но был уже достаточно самостоятелен, и принимал только отдельные элементы арабского, чаще всего лексические. Арабизмы II периода являлись устойчивыми, что означает усилившееся влияние

арабского на испанский. Слова, заимствованные в этот период, связаны с административными и общественными учреждениями и их представителями. Например, *сеса* – монетный двор, *alcalde* – мэр, алькальд, *agraz* – арабский начальник, *alarife* – зодчий, руководитель строительных работ. В народе арабизмы часто употреблялись, поэтому арабский нес в ту эпоху явно выраженный народный характер [5, с. 16]. Они быстро ассимилировались в испанской речи. Арабизмы III периода появились в документах после 1200 года. К этой группе относятся термины, связанные с технологией, искусством, названия животных, растений. Количество слов на военную тематику уходит на спад. К этому времени относятся такие заимствования, как *albaricoque* – абрикос, *naranja* – апельсин, *aceituna* – оливка, *jirafa* – жираф, *arroz* – рис, *alfarero* – гончар, *albeitar* – ветеринар, *ajedrez* – шахматы, *algebra* – алгебра, *laton* – латунь, *asequia* – канал. Происхождение не всех арабизмов очевидно, поскольку с одной стороны все слова, начинающиеся с *al*, относятся к арабской лексике, но с другой, есть немало арабских слов, которые не начинаются с данного буквосочетания [3, с. 89]. В испанском языке большинство заимствованной лексики из арабского языка представлено существительными и прилагательными. Все арабизмы, обогатившие испанский язык, составляют в нем ноль целых четыре десятых процента от общей лексики.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что заимствование – это разносторонний процесс, который является неотъемлемой частью формирования испанского языка. Арабский язык сыграл большую роль в формировании испанского языка и других романских языков и диалектов Иберии [7, с. 146]. В фонетике, морфологии, топонимике испанского языка обнаружены следы арабского влияния. Однако следует отметить, что несмотря на столь широкое влияние, арабскому языку никак не удалось в корне поменять структуру испанского языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Вехр Г.И.* Словарь современного арабского языка. – Висбаден, 1994. – 200 с.
2. *Гарланд К.В.* Арабский вклад в испанский язык. – М.: Наука, 1998. – 79 с.

3. *Джагарян М.В., Гюрджян Н.С., Карацева Н.В.* Реализация жаргонной лексики в произведениях Мигеля Отеро Сильвы // Новые идеи в лингвистике XXI века: Актуальные проблемы и тенденции в рамках современных направлений лингвистической мысли: Межвузовский сборник научных трудов, посвящённый памяти профессора Л.П. Бердниковой. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – С. 87–94.
4. *Евгажукова М.Х., Мартыненко О.И.* Цветофразеология в системе испанского языка // Лингвистика XXI века: новые векторы развития романогерманской филологии и методики преподавания иностранных языков: Межвузовский сборник научных трудов. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – С. 147–154.
5. *Кастро А.Л.* Испания в истории. Христиане, мусульмане и евреи. – М., 1989. – 30 с.
6. *Мартыненко О.И. Нейленко Л.Л.* Влияние латыни на развитие романских языков // I международная научно-практическая конференция «Universum hominum»: материалы конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – С. 32–37.
7. *Мартыненко О.И.* Семантические особенности фразеологизмов с компонентом цвета в испанском языке // Новые идеи в лингвистике XXI века: Актуальные проблемы и тенденции в рамках современных направлений лингвистической мысли: Межвузовский сборник научных трудов, посвящённый памяти профессора Л.П. Бердниковой. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – С. 145–151.
8. *Санчес О.Б.* Исламская Андалусия тогда и сейчас. – Мадрид, 2003. – 220 с.
9. *Турченко Н.П., Чмырёва Е.В.* Испания-Россия – исторические параллели, характеристики, портреты (к перекрестному 2011 году Испании и России) // Дни науки-2012: Materialy VIII mezinárodní vědecko-praktická konference. 2012. – С. 12–15.
10. *Фирсова Н.М.* Испанский речевой этикет. – М, 1991. – 205 с.

О.В. ПРАЧЕНКО

*кандидат филологических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: oksana-oksana@gmail.ru*

Е.С. ХОВАНСКАЯ

*кандидат филологических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: katja.khovanskaya@gmail.com*

А.Д. СОКУНОВА

*студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: anya_may1005@mail.ru*

ОЦЕНОЧНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «SUCCESS» В АМЕРИКАНСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация. Рассматривается оценочная составляющая концепта «Success» в американской и английской лингвокультурах. Выявляются и анализируются аксиологические суждения, выраженные в паремиях, которые содержат в себе слова «success» и «successful». Данные свидетельствуют об отличиях в отношении англичан и американцев к такому явлению как успех.

Ключевые слова: концепт, концепт «успех», лингвокультура, картина мира, английский язык, паремиологические единицы, логема

Необходимость понимания коммуникативного поведения представителей иных лингвокультур делает актуальным изучение вопросов, связанных с национально-культурной спецификой общения и особенностями национального сознания. При изучении американского и английского менталитетов, исследователи обращают внимание на особую значимость такого феномена как успех [5], а значит и концепта «Success» в американской и английской лингвокультурах. Именно данный концепт мы рассмотрим в нашей работе с оценочной точки

зрения. Наиболее подходящим для такого изучения является фразеологический уровень языка, так как, по мнению многих исследователей, ценности и ориентиры какого-либо социума, его моральные, этические, а также эстетические нормы на данном уровне отображаются наиболее прозрачно [1; 2; 6]. Лексикографическое исследование считается базовым при изучении концепта, так как при этом выявляются основные содержательные характеристики концепта, отраженные в сознании носителей языка [3;4]. В связи с этим, нами был произведен анализ аксиологических суждений, выраженных в поговорках, которые содержат в себе слово «Success», являющееся ключевой лексемой, репрезентирующей рассматриваемый концепт в американской и английской лингвокультурах, а также пословицы, содержащие в себе прилагательное «Successful».

При изучении американских пословиц, содержащих в себе лексему-репрезентант «Success» были выявлены единицы, которые можно разделить на шесть логем:

1. Первая логема включает в себя поговорки, в которых отражается мысль «успех приходит к волевым людям, способным упорно трудиться ради достижения своей цели». Например, «Success comes in rising every time you fall» (Успех достигается теми, кто поднимается каждый раз после падения).

2. Во вторую логему объединяет пословицы с общим значением «успех оправдывает всё». Например, «Success never needs an excuse» (Успеху не нужны оправдания).

3. Третью группу составляют пословицы и поговорки со значением «успех – это мечты, часто безрассудные». Например, «A successful person is a dreamer whom someone believed in» (Успешный человек – это мечтатель, в которого кто-то поверил).

4. Четвертая логема включает в себя высказывания, имеющие в своем значении мысль о том, что успех может принести человеку вред и погубить его. Например, «Success often costs more than it worth» (За успех обычно платят больше, чем он стоит).

5. В пятую логему объединены пословицы с общим значением «успех люди приписывают себе, а в неудачах обвиняют других». Сюда были включены такие паремии, как например: «Success has many fathers, but failure is an orphan» (У успеха много отцов, а неудача – сирота).

6. В шестую логему вошли пословицы с общим значением «успех результат тщательной подготовки к завтрашнему дню». «In peace or in war, your Success of tomorrow depends upon the preparation you are making today» (Будь то мир или война, завтрашний успех всегда зависит от сегодняшней подготовки).

Необходимо отметить, что, если паремиологические единицы, содержащие в себе лексему «Success», представить в виде диаграммы, то из 100 % паремий 41 % отражают мысль «успех – упорство и труд», 19 % – «успех оправдывает всё», 15 % имеют основной смысл «успех – это мечты, безрассудство», 11 % – «успех может погубить», 7 % имеют смысл «успех приписывают себе, а в неудачах обвиняют других», 7 % – «для успеха нужна подготовка».

Таким образом, изучение паремиологических единиц, вербализирующих концепт «Success» в американской лингвокультуре, показало, что отношение американцев к понятию «успех» и «успешный» в большинстве своем разнообразно. Классифицируя ранее обозначенные логемы по эмоциональному окрасу основной содержащейся в них мысли, мы можем выделить два типа проявленного отношения представителей американской культуры к такому явлению как «успех» – позитивно – нейтральное и негативное.

Рассмотрев английских пословиц с лексемой «Success», мы разделили изученные паремиологические единицы на четыре логемы:

1. Первая логема включает в себя высказывания, имеющие в своем значении мысль о том, что успех притягивает успех, и, ставший успешным человек, будет становиться все более успешным: «Success breeds Success» (Успех порождает успех).

2. Вторая логема включает в себя паремии, в которых отражается мысль «неудачи полезны, они являются вехой на пути к успеху». Сюда относятся такие пословицы как: «Failure is the stepping stone for Success» (Неудача – это ступенька на пути к успеху).

3. В третью логему считаем необходимым объединить пословицы с общим значением «успех является результатом непрерывного труда». Сюда были включены такие паремии, как: «Diligence is the mother of Success» (Прилежание – мать успеха).

4. «Успех – это вера в себя», паремии с данным значением были собраны в четвертой логеме: «Self-trust is the first secret of Success» (Вера в себя – первый секрет успеха).

Если английские паремиологические единицы, содержащие в себе лексему «Success», представить в процентном соотношении, то из 100 % паремий 24 % отражают мысль «успех порождает успех», 24 % – «успех приходит через неудачи», 35 % имеют основной смысл «успех – результат непрерывной работы», 17 % – «успех приходит к тем, кто верит в себя».

Таким образом, анализ паремиологических единиц, вербализирующих концепт «Success» в английской лингвокультуре, показал, что отношение британцев к понятию «успех» достаточно однозначно. Классифицируя вышеупомянутые логемы по эмоциональному окрасу основной содержащейся в них мысли, мы можем выделить один общий тип проявленного отношения представителей английской культуры к такому явлению как «успех» – позитивно-нейтральное.

Таким образом, изучив оценочные составляющие исследуемого концепта, мы пришли к выводу, что определенная разница в оценочных составляющих концепта «success», а значит и разница между отношением англичан и американцев к данному явлению, присутствует.

Так, рассмотрение американских паремий привело к выявлению неоднозначного отношения представителей данной культуры к понятию «Success». С одной стороны, в понимании американского народа «успех» – это в первую очередь труд, а во вторую очередь мечты, успешный человек может и не быть человеком высокой морали, ведь «победителей не судят». С другой стороны, для представителя американской культуры «успех» не всегда хорошо, потому, что «успех погубил множество людей».

Анализ английских пословиц, в свою очередь, приводит нас к мысли о том, что представители английской культуры относятся к понятию «успех» весьма однозначно. Англичане также в большинстве своем воспринимают «успех» как результат непрерывного труда, как явление, следующее за неудачей, как явление порождающее само себя.

Из проведенного нами сравнительного анализа следует и основное различие между отношением двух народов к такому явлению как «успех» – представители американской культуры в некоторых случаях видят в «успехе» скрытую опасность, угрозу, потенциальный негатив, в то время как представители английской культуры подобного восприятия «успеха» не демонстрируют. Интересно и то, что среди анализируемых паремий американского происхождения мы выявили мысль «победителей не судят», ведь успех оправдывает всё, в то время как среди анализируемых паремий английского происхождения подобной мысли выявлено не было. Среди анализируемых паремий английского происхождения, мы также выявили не свойственную американским паремиям мысль «успех порождает успех».

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Багаутдинова Г.А., Григорьева Л.Л.* Состояние и перспективы исследования религиозной картины мира в языках разных народов (на материале русского, английского и арабского языков) // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. – Т. 149. № 4. – С. 11–17.

2. *Гильмутдинова И.В.* Теоретические вопросы фразеологии в трудах отечественных и зарубежных ученых // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд.-во Казан, ун-та, 2016. – С. 286–291.

3. *Закирова Р.Р.* Концепт в контексте национальной культуры // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной

научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд.-во Казан, ун-та, 2016. – С. 298–302.

4. *Закирова Р.Р., Гильмутдинова И.В., Соколова И.И.* Изучение языковой картины мира в современной лингвокультурологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3–3 (69). – С. 99–101.

5. *Nikolaeva O.A.* Cross-cultural study of American and British Stand-up / Gilmudtinova, Aigul Raisovna, Biktemirova, Ella Ildarovna, Goulkanyan, Mary Kamoevna and Nikolaeva, Olga // *Man in India*. – 2016. – Vol. 96, No.7 ISSN: 0025-1569 ID: MII-2016-62510. (Scopus)

URL: <http://serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1469597078.pdf>

6. *Хованская Е.С., Праченко О.В.* Лакунарность ФЕ с колоративными компонентами в русском, английском, испанском и португальском языках // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – № 99. – С. 1326–1336.

И.М. РАХИМБИРДИЕВА

кандидат филологических наук, старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: IMRahimbirdieva@kpfu.ru

телефон: +79375724840

А.Р. САЙФУЛЛИНА

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: sai_full.aliya@mail.ru

телефон: +79625490592

ТЮРКСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Цель данной статьи заключается в изучении вопроса существования тюркских заимствований в немецком языке. В данной работе были описаны ре-

зультаты анализа этимологических словарей немецкого языка на предмет наличия и происхождения тюркизмов в немецком языке, а также сделана попытка дать объяснение причинам тюркских заимствований в вышеназванном языке.

Ключевые слова: реалия, заимствование, тюркизм, турцизм, экстралингвистическая предпосылка, взаимодействие языков

Одним из важнейших процессов при взаимодействии языков является взаимное проникновение иноязычных элементов в структурных моделях, называемое в литературе традиционно заимствованием. Контакты языков, их взаимодействие и взаимовлияние, и отсюда вытекающий процесс заимствования не потеряет свою актуальность, так как разные страны и государства всегда будут находиться в тесном экономическом, политическом и культурном контактах. Как утверждал В. Розенцвейг, проблема языковых контактов, и как логично предположить, вопрос заимствований, из чисто теоретического перерос в вопрос общественной и государственной практики [2, с. 5–22]. Что касается именно тюркских заимствований в немецком языке, то данная тема мало изучена и нуждается в дальнейшем исследовании.

На протяжении веков происходило заимствование слов из тюркских языков в немецкий язык, в основном по экстралингвистическим причинам. Некоторые слова переходили непосредственно, а некоторые – через другие языки, то есть прежде чем проникнуть в немецкий язык, эти иноязычные слова были заимствованы в другие языки [1, с.105]. Тюркские заимствования переходили, например, из следующих языков: французского, итальянского, латинского, русского, арабского и др.

Следует отметить, что среди заимствований из тюркских языков турецкие слова представляют большинство. Заимствования из данного языка переходили в лексику европейских языков в разные исторические периоды. Например, времена крестовых походов XII–XIII вв. послужили активному пополнению европейских языков реалиями турецкого языка. Завоевательные походы крестоносцев на Восток имели огромное значение для европейской культуры в целом. На

Западе узнали, что такое баня, приучились мыть руки перед едой и менять белье. Европейцы научились изготавливать шелковые ткани и зеркала, стали лучше обрабатывать металлы; в Европе также начали выращивать гречиху, рис, лимоны, арбузы, абрикосы и другие культуры, которые были неизвестны европейцам ранее. Безусловно, с появлением новых восточных реалий в Европу пришли и новые слова, в том числе, тюркизмы. Позднее, в XIV–XVI вв., в период усиления Османской империи, значительное количество французов, итальянцев и испанцев состояло на службе у турецкого султана. Богатство и роскошь Османской империи настолько поразили европейцев, что очень скоро это вызвало явление туркофильства – любви ко всему турецкому [3]. Именно в этот период вошел в моду турецкий стиль, а вместе с тем заимствовались новая лексика, связанная с названиями турецких материалов, тканей и виды одежды, например, в немецком *Gilet*, *Koftan*, *Dolman*, *Schabracke* и т. д. Интерес к Турции был настолько велик, что только в первой половине XVI века в Европе появилось свыше 900 научных трудов о Турции. Естественно, это также способствовало проникновению тюркизмов в европейские языки. Большинство тюркизмов, вошедших в немецкий язык до XVIII–XIX вв., уже вышли из употребления и лишь некоторые со временем были заменены другими словами. Оставшиеся употребляются в основном при описании флоры, фауны, быта, обычаев, общественно-политической жизни и административно-территориального устройства тюркского региона. Однако немалое количество тюркских заимствований на сегодняшний день по-прежнему относятся к общеупотребительной лексике, например, такие слова как *coffee*, *tulip*, *bosh*, *kiosk*.

Но и сегодня турецкий язык не перестает влиять на немецкий язык. Всем известно, что в Германии проживает самая многочисленная турецкая диаспора. Если обратимся к истории, то это связано с тем, что в конце 1960-х годов Германия переживала послевоенный экономический рост и нуждалась в дешевой рабочей силе. Тогда страна решила пригласить рабочих из других европейских стран, которые должны были бы вернуться на родину по истечении контракта. Таким образом, в Германию въехали сотни тысяч «гастарбайтеров», среди ко-

торых выходцы из Испании, Португалии, Италии и Турции. Поначалу турки не особо выделялись среди остальных рабочих. Они также выполняли черную работу и жили в общежитиях. К 1980-ым годам уровень жизни в Испании, Португалии и Италии повысился, и это привело к массовому оттоку рабочих на родину. Что касается Турции, то, несмотря на развитие легкой промышленности и экономической стабилизации страны, турки не желали возвращаться на родину, а, наоборот, начали перевозить своих членов семьи и обживаться в Германии. Старания немецких властей и неодобрительное отношение обывателей к присутствию иностранцев на территории их страны были безрезультатны. Таким образом, со временем турецкая диаспора в Германии из нескольких тысяч рабочих превратилась в трехмиллионную быстрорастущую диаспору. Часть из них интегрировалась в немецкое общество, а другая часть продолжает сохранять свой язык – турецкий, свою религию – ислам, свои традиции и предпочитает жить в особых «турецких анклавах». Одним из таких районов является Берлинский район Кройцберг. Немцы называют его маленьким Стамбулом.

На сегодняшний день в Германии официально насчитывают около 160 заимствований из тюркских языков. Многие из них указаны в больших стандартных словарях немецкого языка, например, в словарях Duden «Das Herkunftswörterbuch» и «Das Fremdwörterbuch», чем мы и пользовались в первую очередь при изучении данных заимствований. Как мы уже отмечали, большее количество заимствованной лексики пришло в немецкий язык из турецкого (так называемые турцизмы «Turzismen»). Этому способствовало, во-первых, географическое положение этих стран, во-вторых, более тесные экономические, политические и культурные связи Германии и Турции по сравнению с другими странами, говорящих на тюркских языках. Исследовав все имеющиеся тюркские заимствования, мы разделили их на четыре большие группы, так как заимствования из других тюркских языков не встречаются в немецкоязычных словарях (см. Табл.1).

Займствования из следующих тюркских языков

Турецкий	Aga, Atabeg, Baba, Balkanisieren, Balkanologe, Bayram, Beglerbeg, Begum, Bei, Bektaschi, Bergamotte, Bursa, Chargin, Charginieren, Dolma, Dolman, Dönerkebab, Entari, Fez, Gilet, Hamam, Hanum, Hereke, Janitschar, Jaschmak, Jastik, Jatagan, Jirmilik, Joghurt, Jurte, Kolpak (Kalpak), Kantschu, Капу, Karagös, Karakal, Karaman, Karbatsche, Kaviar, Kelim (Kilim), Khanat, Köfte, Konak, Konya, Kurgan, Kurus, Odaliske, Okka, Ottoman, Pallasch, Pascha, Paschalik, Pilau, Raki, Sandschak, Schabracke, Selamlik, Sivas, Tschausch, Tschibuk, Tugh, türkis, turkisieren, Turko, Turkologie, Turzismus, Ulan, Zaziki (Tsatsiki)
Татарский	Altyn, Aschug, Aul, Beschmet, Kefir
Турко-татарский	Arschin, Baschlik, Kalym, Karaburan, Kok-saghys, Masut, Schaschlik, Tabor
Туркменский	Beschir (Baschyr), Takyr

В процентном соотношении займствования из турецкого языка составляют 82 %, из татарского – 5 %, из турко-татарского – 10 % и из туркменского – всего лишь 2 %.

Рассмотрим несколько примеров. Немецкое слово (*die*) *Horde* (сущ.) означающее орду, кочующее племя, напрямую связано с турецким словом *ordu*, которое означало у турков в средние века кочевых племен под властью хана. Данное слово проникло в европейские языки, в том числе немецкий, через Польшу и Балканы, так как географическое положение Османской Империи в XV в. способствовало тесным контактам с этими странами.

Слово *Kaviar*, также заимствованное из турецкого языка («havuar»), означающее рыбью икру, дословно «яйцо осетра», перешло в немецкий язык в XVIIв., в связи с торговыми отношениями Османской Империи с Европой.

Die Tulpe – слово, заимствованное из турецкого языка, которое широко распространилось по всей Европе впервые в XVI в. (фр. «tulipe», итал. «tulipano», исп. «tulipan», англ. «tulip» и т. д.). Оно означает название цветка, исходит из персидско-османского «tūlbant», «tūlbent», имеет корни со словом «Turban», так как цветок напоминает форму тюрбана [4].

Турецкие ковры являются частью культуры и, очевидно, нашли широкое распространение в европейских странах. Итак, в немецком языке существуют около десяти разных названий этих ковров (Bursa, Hereke, Karaman, Kelim, Ottoman, Schabracke, Sivas) и разных тканей, что говорит о тесных культурных и экономических контактах Турции и Германии.

Таким образом, многие заимствования из тюркских языков проникли в немецкий язык в большинстве случаев в связи с проникновением нового предмета и на основе политических, экономических и культурных контактов этих стран.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Искоз А.М.* Лексикология немецкого языка (на немецком языке), издание третье, исправленное и дополненное / А.М. Искоз, А.Ф. Ленкова – издательство «Просвещение», Ленинград, 1970. – 279 с.

2. *Розенцвейг В.Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике, вып. 6 / В.Ю. Розенцвейг – М.: Прогресс, 1972. – 536 с.

3. *Сорокин Ю.С.* Развитие словарного состава русского языка. 30–90-е гг. XIX в. / Ю.С. Сорокин – М.-Л.: Наука, 1965. – 565 с.

4. Толковый словарь / Т.Ф. Ефремова [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://slovarus.info/rus_ef.php?id=%F2&pg=37), (дата обращения 02.03.16).

5. *Koehler J.* Ein Turzismus, ischwör / J. Koehler // Lautmotif, 7. Juni 2013. – 27 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию специфики перевода английских безэквивалентных терминов. В ней определены основные типы безэквивалентности, проанализированы различные подходы к изучению данной проблемы, представленные в современной лингвистике, предпринята попытка классификации безэквивалентной лексики в современном английском языке.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, тождество понятий, терминология, терминосистема, семантический перенос

Языковые различия обусловлены различием культур. Подобная дифференциация заметна в фразеологии и лексике, так как номинативные средства языка в большей степени имеют связь с внеязыковой действительностью. В каждом языке и в диалекте есть слова, которые не имеют однословного перевода при переводе на другие языки. Такого рода лексика называется безэквивалентной, обозначение которой обусловлено специфической особенностью местных культур.

Согласно А.О. Иванову, причины безэквивалентности обусловлены отсутствием определенных предметов или явлений в повседневной жизни социума переводящего языка; отсутствием в переводящем языке общности понятия; различием лексико-семантических характеристик, называемое стилистической безэквивалентностью.

В соответствии с названными причинами, выделяются следующие типы безэквивалентности: 1) вещественная эквивалентность; 2) лексико-семантическая эквивалентность; 3) стилистическая эквивалентность

А.И. Иванов утверждает, что различие между вещественным и лексико-семантическим видами безэквивалентной лексики нельзя считать существен-

ным. Теория перевода гласит, что отсутствие тождественного понятия в переводящем языке не имеет никакого значения, поскольку нет самой вещи. Либо тождественное понятие отсутствует по той причине, что в силу значительной разницы в языковом мышлении и являющегося его следствием различного членения объективного мира, сравниваемые понятия в переводящем и исходном языках не совпадают. Помимо этого, наиболее существенным и значимым признаком эквивалентности является совпадение не понятий, а значений, так как в процессе перевода, внимание уделяется не понятию, стоящему за словом, а его значению в данном, конкретном контексте. Хотя бы потому, что значение очень многих слов, при всей его близости к понятию, нельзя целиком отождествлять с понятием [1].

По мнению Л.К. Латышева, возникновение первой причины лексической безэквивалентности происходит при условии, если лексическая единица исходного языка обозначает явление, которое хорошо известно его носителям, а также устойчиво вошедшее в лексическую систему исходного языка. Однако оно не известно или очень малоизвестно носителям переводящего языка и поэтому, естественно, не отражено в их лексической системе. Такого рода явления принято называть реалиями, которые характерны для материальной и духовной жизни только данного народа и отсутствуют у других. В определенный отрезок времени безэквивалентными могут оказаться также те или иные экономические термины. Далее, в зависимости от скорости распространения информации об экономических новшествах, которые обозначаются безэквивалентными терминами, они приобретают эквиваленты или кальки в других языках.

Вторая причина лексической безэквивалентности, по мнению Латышева, возникает в результате несколько иного видения мира представителями разных культур и этнических сообществ. Подобное явление проявляется, как правило, в том, что переводящий язык не всегда фиксирует в понятиях и значениях своих лексических единиц то, что уже зафиксировано в исходном языке. То, что для исходного языка уже стало отграниченным определёнными признаками фактом, выделенным из массы подобных словом-названием, для переводящего

языка таковым еще не является и его выделение происходит по мере необходимости с помощью "спорадических" речевых средств [2].

Осуществляя связь безэквивалентности единиц при сопоставлении текстов исходного и переводящего языков, при котором происходит расхождение значений между ними, необходимо иметь четкое представление о том, что в данном случае значение не может быть рассмотрено как единое целое, поскольку не все его элементы равнозначны с точки зрения переводящего языка и функций порождаемого в процессе перевода текста [3].

В широко известном тезисе Романа Якобсона говорится, сущность любого лингвистического исследования – это замена знаков одной семиотической системы на знаки другой семиотической системы.

Терминология – это совокупность лексических единиц, обозначающих специальные понятия и служащие для осуществления профессиональной коммуникации.

Терминологическая деятельность характеризуется теоретической и практической направленностью. В настоящее время сформировалось направление как инвентаризация терминов, представляющая собой сбор и описание терминов, находящихся в составе конкретной предметной области (в нашем описании экономической) или ее фрагмента. Этапы этого вида работы состоят из установления границ области знания (перечень составления рубрик и подрубрик), отбора источников (тексты, содержащие термины), лексикографической обработки терминов и описания терминов (происхождение термина, особенности его употребления и т. д.).

Терминологии свойственны процесс систематизации, за которым следует анализ, который позволяет выявить ее недостатки и способы их устранения, и наконец, нормализация. Результат этой работы отображается в терминосистеме. Таким образом, терминосистемой называется упорядоченное множество терминов с зафиксированными отношениями между ними, которые отражают отношения между называемыми этими терминами понятиями.

На сегодняшний день насчитывается определение «термин» рассматривается по-разному. Обратимся к наиболее распространенной формулировке, согласно которой термин – это знак специальной семиотической системы, обладающий номинативно-дефинитивной функцией. Номинативная функция термина заключается в том, что термин используется для называния или наименования каких-либо понятий. Многие исследователи отмечают, что номинативный (или именной) характер термина выражается в том, что «в качестве терминов как специфических языковых единиц обычно рассматриваются имена существительные или построенные на их основе словосочетания»

Как известно, единицы словарного состава двух языков не имеют прямого соответствия. Каждое слово любого языка уникально и специфично. Тем не менее, нельзя утверждать, что лексические единицы русского и английского языков не имеют ничего общего. Перевод слова начинается с поиска в другом языке слова, которое совпадает с данным словом по смыслу.

Согласно теории перевода, слово русского языка, имеющее близкое значение какому-либо слову английского, получило название лексического или словарного соответствия. Необходимость в знании подобных соответствий заключается в том, что они выступают в качестве наиболее часто применяемых способов передачи на русский язык значений английских слов.

Все типы семантических соответствий между словами двух языков можно подразделить на три основных: 1) полное соответствие; 2) частичное соответствие; 3) отсутствие соответствия.

Полное соответствие лексических единиц разных языков во всем объеме их значения является относительно редким явлением: значение английского слова имеет полное соответствие значению русского слова. Такие постоянные, равносильные соответствия называются эквивалентами. Эти слова являются однозначными, так как имеют в обоих языках только одно лексическое значение; число их по сравнению с общей массой слов в языке относительно небольшое. В качестве таких слов выступают имена собственные, географические названия, входящие в словарный состав обоих как английского, так и русского языка;

научные и технические термины, а также некоторые группы слов, близкие по семантике к указанным двум, к примеру, названия дней недели, месяцев и т. д.

В современном мире ежедневно появляются новые явления, которые непосредственно связаны с развитием науки и технологического процесса. Возникает необходимость в поиске и подборе эквивалентов в какой-либо сфере деятельности или научной отрасли. Таким образом, при переводе того или иного явления с одного языка на другой возникают трудности, так как необходим поиск эквивалента, который смог бы отразить новейшие явления и понятия. «Временно безэквивалентные термины» отражают достаточно точную суть данной проблемной ситуации, поскольку выявляют причину безэквивалентности, обусловленную не постоянным, а временным отставанием одного из языков в процессе формирования системы понятий в определенной сфере деятельности.

Анализ деловой лексики показывает, что значительная часть экономической, финансовой и банковской лексики может быть классифицирована как безэквивалентная, поскольку ядром значения таких слов является национально-культурные особенности, они обозначают понятия, не имеющие аналогов в нашей экономической системе.

Безэквивалентные английские экономические термины подразделяются на две группы:

1. Первая группа включает в себя термины, обозначающие явления, которые временно отсутствуют в системе экономических понятий русского языка, например: *valuation allowance* – стоимостная поправка, оценочная корректировка, *custodian* – финансовый институт или банк, управляющий чужими капиталами, *temporary difference* – временные разницы.

2. Ко второй группе относятся термины, обозначающие явления, появившиеся в российской экономической сфере недавно. Поскольку такого рода термины еще не образовали специальную категорию в терминологической системе понятий, это явление и определяет их безэквивалентность. Например, *parent holding* – акции, находящиеся в собственности материнской компании, *mortgage backed liability* – обязательства, обеспеченные залогом недвижимости или с

ипотечным покрытием, *dilutive securities* – «разводняющие» капитал ценные бумаги, *termination income benefit* – денежное пособие, которое выплачивается по истечении срока действия договора, *group voting* – голосующие акции компаний.

Если в языке нет эквивалента иноязычному термину, перевод на другой иностранный язык может осуществляться четырьмя основными способами. Первый способ осуществляется с помощью материального заимствования иноязычного термина, при котором соблюдаются определенные правила транскрибирования этого термина или его транслитерации и кратким толкованием. Данный способ перевода экономической лексики играет важную роль. Современная экономическая терминология насчитывает немалое количество терминов, которые передаются на русский язык с помощью транскрибирования и транслитерации, или квазибес-переводного метода. Примерами таких терминов могут стать: *balance* – баланс, *agent* – агент, *accelerator* – акселератор, *actuary* – актуарий, *absenteeism* – абсентеизм, *patent* – патент, *pension* – пенсия, *tender* – тендер, *sector* – сектор.

Возможно использование семантического калькирования, при условии, что иноязычный термин появился в результате семантического переноса. Такие термины, как *provision* – резерв; *discontinuity* – прекращение деятельности; *benchmark* – стандарт, эталон, являются результатом семантического переноса.

Структурное калькирование, или пословный перевод, также используется для перевода безэквивалентных терминов. При таком переводе важно учитывать, каким способом образуются термины в различных языках, например, возможна ли передача каких-либо английских терминов-словосочетаний русскими сложными терминами. Например, *customer acceptance* – приемлемость товара для покупателя; *termination income benefit* – денежное пособие, выплачиваемое по истечении срока действия договора; *marginal-costpricing* – ценообразование на основе предельных затрат.

И наконец, четвертый способ – это перевод иноязычного безэквивалентного термина при помощи описательного оборота, или описательный перевод.

Приведем примеры использования такого метода перевода: *evader (evador)* – лицо, уклоняющееся от уплаты налогов *bluechip* – акция, опирающаяся на устойчивый курс, или акция компании, выплачивающей высокие дивиденды; *acidtest* – отношение кассовой наличности и дебиторской задолженности к текущим обязательствам; *balloon* – кредит, подлежащий возврату полной суммой одновременно, а не частями, как при амортизации; *blockedunits* – акции, подаренные или выданные в качестве вознаграждения сотрудникам предприятия; *holding gains* – доход от увеличения стоимости активов;

Согласно С.Г. Тер-Минасовой, перевод безэквивалентной лексики является основной культурно-языковой трудностью. Значительное количество безэквивалентной лексики в современных аутентичных экономических текстах являются преградой для адекватного понимания англоязычного текста такого типа, а также несут за собой ошибки и неточности при переводе [4].

По статистике около 9,4 % английских экономических терминов классифицируются как безэквивалентные и подразумевают подробный анализ в процессе перевода на русский язык. Отсутствие в языке перевода терминов-эквивалентов является последствием временного отставания в развитии определенной системы понятий данного языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Аконова Э.Л.* Безэквивалентные термины и способы их перевода. – М., 2000. – 252 с.

2. *Заврумов З.А., Багиян А.Ю.* Дискурсивное пространство: сущностные характеристики и функциональный диапазон // Новые идеи в лингвистике XXI века: Актуальные проблемы и тенденции в рамках современных направлений лингвистического мысли: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный памяти профессора Л.П. Бердниковой. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – С. 108–117.

3. *Заврумов З.А.* Значимость понятия контекст в исследовательской парадигме лингвопрагматики // Синтез науки и общества в решении глобальных

проблем современности: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, Омега-Сайнс, 2017. – С. 32–34.

4. *Заврумов З.А.* Коммуникативная компетенция высшего уровня // Концепции обучения иностранным языкам и культурам: Межвузовский сборник научных статей. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 103-112.

5. *Иванов А.О.* Безэквивалентная лексика. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 192 с.

6. *Иванов А.О.* Безэквивалентное и неперебиваемое в переводе в свете современной лингвистической теории: автореф. дис... канд. филол. наук. – Л: ЛГУ, 1984. – 20 с.

7. *Карацева Н.В., Гюрджян Н.С., Джагарян М.В.* Проблемы эквивалентности и адекватности в переводе // Филология и культурология: проблематика и перспективы развития: Сборник научных докладов. – 2014. С. 76–79.

8. *Латышев Л.К.* Разноязычные тексты как объект отождествления в переводе. Текст и перевод. – М.: Наука, 1988.

9. *Лебедева А.А.* Проблема эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц при переводе юридических терминов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». 2013. № 3. С. 74–79.

10. *Страусов В.Н.* Общая типология именных и родовых систем // Университетские чтения – 2007: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – С. 74–78.

11. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики: учеб.пособие. – М., 2007. – 108 с.

Н.А. СИГАЧЕВА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: nsigacheva@mail.ru

телефон: 8 927 452 29 34

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО СТИЛЯ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются лексические, грамматические, стилистические особенности научных текстов на английском языке. Автор отмечает, что при написании научных текстов на английском языке следует учитывать лингвистические и стилистические особенности данного функционального стиля, так как это способствует успешному изложению и объяснению своих мыслей и идей.

Ключевые слова: функциональный стиль, научный стиль, лингвостилистические особенности, терминология, научная проза

At present, the main means of international scientific communication is the English language. It is important not only to read scientific works, but also be able to express their thoughts, ideas at conferences, on pages of scientific journals. For this, one should study the features of the scientific style. Expansion of the scope of application of the scientific style actualizes the problem considered in this article. The scientific style extends to all sublanguages of science and technology, both natural and technical, and humanitarian, combined with formal and logical presentation of scientific and technical thought.

The problem of linguistic nature of scientific texts in the English language was studied by such foreign scientists as M.Cargill, G.J.Alred, H.Glasman-Deal. There are also works by Russian linguists: I.V. Arnold, M.M. Glushko, I. R. Galperin, N.M. Razinkina, G.B. Pospelova.

Lexical, grammatical, stylistic features of the text are meant as linguistic and stylistic. Let us first consider the lexical features of texts of a scientific style. As you

know, one of the lexical properties of artistic works - imagery is not characteristic of the scientific style. Therefore, in scientific texts it is difficult to find such means of expressiveness as metaphor, hyperbole, metonymy. However, this does not mean that there is no figurative speech in this style at all. In scientific prose, imagery is manifested as a means of an individual manner of textual presentation.

The vocabulary of the scientific language is divided into three main sections: general vocabulary, terminology and general scientific vocabulary. General scientific vocabulary is designed to convey information related to the cognitive activity of man. For example, M.M. Glushko cites the following thematic series of general scientific verbs:

1) Verbs expressing active influence on the object of research, such as: to affect, to arrange, to compare, to construct, to invent, to select;

2) Verbs expressing the thinking processes of the researcher: to analyze, to consider, to reason, to solve, to suppose;

3) Verbs expressing the state (characteristic) of the research object: to arise, to belong, to coincide, to depend, to result, to underlie;

4) Verbs for communicating the results of the work done, such as: to address, to describe, to explain, to introduce, to outline, to point, to report;

5) Verbs-means of information transfer: to cite, to exemplify, to list, to register, to symbolize, to illustrate [Glushko 1987: 80]

In the same way, M.M. Glushko defines the thematic series of nouns related to general scientific vocabulary:

1) Active impact on the research object (application, arrangement, classification, distribution, research):

2) Status (characteristic) of the subject (appreciation, attitude, consideration, intelligence, discussion):

3) The state of the object (availability, complexity, contradiction, exception, feature, importance, level, order, problem, process):

4) Presentation of research results, information transfer (brief, definition, description, explanation, expression, presentation):

5) Means of information transfer (article, formula, list, note, sign):

With regard to adjectives, they are also clearly divided into five main thematic groups:

1) Active influence on the object of research (reductive, adaptive, transformational, tentative):

2) Status of the subject (competent, experienced, imaginative, irrational).

3) The state of the object (applicable, basic, complex, concrete, definite, elementary, simple, factual, general):

4) Presentation of research results, communication (communicable, descriptive, explanatory, observational):

5) Means of information transfer (illustrational, quotable, schematic).

A common feature of all scientific works is terminology. I.V. Arnold notes that "the most striking, but not the only feature of the scientific style is the use of special terminology. Each branch of science develops its own terminology in accordance with the subject and method of its work "[Arnold 2002: 276]. Terms differ from commonly used words in that they have a definition that reveals the most significant features of special concepts [Arnold 1991: 89].

Requirements for terms and terminology systems, were formulated in the 1930s in the scientific works of the founder of Soviet terminology studies D.S. Lott. He put forward the following requirements: brevity, unambiguousness, motivation, simplicity, agreement with other terminology terms available [Lotte 1982: 7-8]. Having a special sphere of application and a special designation object, terms are part of a certain terminology.

Linguists, as terminology, understand the totality of lexical units of natural language that denote the concepts of a particular area of knowledge or activity that spontaneously develops in the process of its inception and development.

The next problem, on which it is worthwhile to stop, is synonymy, a coincidence on the main meaning. The main reason for the emergence of synonyms can be considered the desire to avoid repetition, tautology, i.e. the desire for variation.

The terms are divided into mono-lexemes and polylexemes. Monolexemes terms are basically nouns, which are either simple root morphemes or suffixal formations, for example: value, class, line, set, circle, quantity, probability, solution. Polylexemes terms can be represented as the addition of nominal bases (confidence interval, error bar, error value) or the formation of "family terms". These terms are constructed as an unstable compound word. Family terms express a brief and capacious concept, for which there is a special, sometimes too long, expression or formula, i.e. they have definitiveness.

Polysemantic terms also include word combinations. They can be built on the model adjective + noun (raw data), noun + preposition + noun (set of observations) and participle + dashed line (dotted line) [Glushko 1987: 130–135].

In addition to terminology, in scientific works such words as data, analogous, approximate, calculation, etc. are used. Book words are usually long, multisyllabic borrowed words, sometimes not completely assimilated, often having in neutral style simpler and shorter synonyms. [Arnold 2002: 280]

Formation of neologisms is also characteristic of scientific prose. New concepts that appear as a result of researches, urgently require new words for their designation. [Galperin 1958: 425]. In addition, the vocabulary of the scientific style is characterized by its abstractness. This in certain types of scientific prose leads to the replacement of words with appropriate abstract formulas, symbols, and special signs. [Galperin 1958: 431].

Let's consider the grammatical features of texts of scientific style. From the point of view of the syntactic organization of a sentence, the scientific style is characterized by a precisely defined system of conjunctions communication, stemming from a strict, logically consistent system of exposition. This developed communication system brought to life many turns of prepositional and adverbial nature, which began to be used in the syntactic functions of connecting elements of speech. It was in this style of speech that a gradual desemantization of such words as consequence, result, connection, contrast, etc. occurred in such combinations as in consequence of, as a result, in connection with, in contrast to, etc.

In the scientific style, the most logical expression is the logical syntax, in contrast to the emotional syntax of artistic speech [Galperin 1958: 425]. The need to argue the statement and make it easier for the reader to understand by clearing the text leads to a wide use of parallel constructions and introductory words (firstly, secondly, etc.):

The syntactic structure of scientific texts is dominated by complex sentences: We propose a new approach to the procedure for tying traces, which allows a detailed analysis of all potential routes.

A characteristic feature of the style of modern English scientific literature is the concentration of information. Compression of presentation is achieved by various means, one of which is the widespread use of attributive phrases. Such constructions can consist of only nouns or nouns in combination with adjectives, participles, numerals, word combinations that define one concept. The most common are two- and three-term definitions (for example, a multiple tree algorithm, spatial data structures), but polynomials are often encountered. The latter represent special difficulties for understanding and translation [Smolovich www.sworld.com.ua]. Many words are explained by the prepositional, implicated, gerundial and infinitive structures: multiple hypothesis tracking using spatial data structures - a method for tying traces based on a set of hypotheses that examine the structures of spatial data.

The order of words in scientific texts is predominantly direct. Inversion in the following sentence serves to provide a logical connection to the previous one: gating is used to reduce the number of potential points close in position: *In order to reduce the number of candidate neighbors examined gating is used.*

In scientific texts, the predominance of the present time, which is an absolute present, is noticeable. Its use makes it possible to present the information reported as absolutely objective, being out of time, as the truth in the last resort [Alekseeva 2001: 168]. The same point of view is shared by the English author Hilary Glasman-Deal, who argues that the use of the present tense in English scientific speech helps to win the readers' confidence: "Using the Present Simple tense means that you believe your findings and deductions are strong enough to be considered as facts or truths. The

Present Simple communicates this reliability and your readers will respond to your work accordingly” [Glasman-Deal 2010:5].

It is also interesting to note the comparatively frequent use of the Present Continuous and the Future Continuous instead of the Simple Present, which lends great emphasis to the exposition [Arnold 2002: 280]: *Although in many of the applications below it will correspond to the time of the observation, it can be used to represent any independent variable.* Although in many of the examples below, the word “it” will correspond to the observation time, it can be used to represent any independent variable.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Alekseeva I.S.* Professional training of an interpreter: Manual for oral and written translation for translators and teachers / I.S. Alekseeva . - SPb .: Soyuz Publishing House, 2001.– 288 p.

2. *Arnold I.V.* Stylistics. Modern English: A Textbook for High Schools / I.V. Arnold. – 4 th ed., Rev. And additional. – Moscow: Flint: Science, 2002. – 384 p.

3. *Cargill M.* Writing scientific research articles: strategy and steps/ M. Cargill, P. O’Connor. – Wiley-Blackwell, 2009. – 184 p.

4. *Crystal D.* The Cambridge Encyclopedia of the English Language, 2 – nd ed. – Cambridge University Press, 2003.– 506 p.

5. *Galperin I.R.* Essays on stylistics of the English language. – M .: Literature Publishing House in Foreign Languages, 1958. – 459 p.

6. *Glasman-Deal H.* Science research writing for non-native speakers of English. – London: Imperial College Press, 2010. – 272 p.

7. *Khlystova A.V.* Scientific style. On the failed pre-defense [WWW document] // Language and text langpsy.ru. 2014. №1. URL: <http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhmetov.phtml> (reference date: 03.11.2016)

8. *Lotta D.S.* Questions of borrowing and ordering of foreign terms and terminology elements. – Moscow: Nauka, 1982. – 152 p.

9. *Pospelova G.B.* Characteristics of the scientific style in the English language // Foreign languages: theory and practice. – 2012. – No. 2. – P. 8–14.
10. *Razinkina N.M.* Functional stylistics of the English language. – М.: Higher School, 2009. – 182 p.
11. *Wallwork A.* English for research: usage, style, and grammar. – Springer, 2012. – 268 p.
12. *Zherebilo T.V.* Dictionary of linguistic terms. – Nazran: Pilgrim, 2010. – 486 p.

Н.П. СОБОЛЕВА

*кандидат филологических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: NPSoboleva@kpfu.ru
телефон: +79172960408*

**ПРОБЛЕМА УЗУАЛЬНОГО И ОККАЗИОНАЛЬНОГО
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В ЯЗЫКЕ РЕКЛАМЫ**

Аннотация. В данной статье освещается проблема функционирования устойчивых единиц в контексте как одно из важнейших направлений лингвистических исследований в настоящее время. Проблема использования ФЕ в контексте является одной из наиболее активно изучаемых современных лингвистических проблем, т. к. она отражает творческие процессы, протекающие в языке, что является немаловажным фактором, способствующим языковому развитию и изменению. Создатели кратких рекламных текстов нередко обращаются к различным стилистическим приемам и использованию фразеологии, при этом реализуются контекстуально трансформированные и нетрансформированные фразеологизмы.

Ключевые слова: фразеологическая единица, слоган, окказиональное использование, узуальное использование

Значительное количество научных работ, посвященных контекстуальному использованию фразеологических единиц и устойчивых выражений, свидетельствует о неуклонно растущем интересе к данной тематике [11]. К исследователям в данной области относятся В. Мидер [14;15], А. Начисчионе [16;17], M.D. Arroyo [10], А. Прахлад [19], М. Омазич [18], А.В. Кунин [7], Е.Ф. Арсентьева [1], К.А. Сахибуллина [8], И.В. Гильмутдинова [5] и др. Фразеология, реклама и их взаимодействие освещаются с точки зрения различных аспектов в научных работах многих исследователей, к примеру, в статьях В.В. Бегун [2] и Н.О. Долгих [6], трудах Ю.С. Бернадской [3], Н. Янич [12] и пр.

Одним из первых отечественных лингвистов, обративших внимание в своей работе на проблему узуального и окказионального использования фразеологических единиц (ФЕ) в контексте, стал А.В. Кунин [7]. Согласно мнению ученого, «при узуальном использовании ФЕ реализуется их словарное значение, устанавливается референционная соотнесенность фразеологизмов, получающих адресат при обозначении человека, предмета, процесса, явления, ситуации и т. д.» [7, с. 238]. Окказиональными называются модификации ФЕ, при которых происходит отклонение от узуальной нормы их употребления. А.В. Кунин указывает, что при окказиональном использовании фразеологических единиц может усиливаться их выразительность, экспрессивность, стилистика и семантика как следствие возникновения «ситуативно обусловленного смысла» [7, с. 246]. По словам ученого, модификация ФЕ является «мощным средством обогащения ресурсов коммуникации, т. к. дают возможность выразить то, что не может быть выражено словом или фразеологизмом при его узуальном использовании» [9, с. 248]. В языке рекламы это имеет первостепенное значение.

В рекламном тексте фразеологизмы реализуются узуально и окказионально. «В стилистических целях фразеологизмы могут употребляться как без изменений, так и в трансформированном виде, с иным значением и структурой или с новыми экспрессивно-стилистическими свойствами» [9, с. 149]. Фразеологизмы, которые используются в рекламных кампаниях, редко употребляются

без семантических или структурно-семантических преобразований. Однако нельзя не отметить тот факт, что и здесь существуют значительные терминологические расхождения. Так, обозначение понятия фразеологического преобразования варьируется от исследователя к исследователю: нельзя не отметить тенденцию к подчеркнуто негативному отношению некоторых авторов к любым модификациям ФЕ. Это непосредственно выражается в используемой ими терминологии, которая изначально имеет отрицательную коннотацию.

Например, в 1982 году В. Мидер называет результат трансформации ФЕ для достижения комического эффекта анти-пословицей («anti-proverb») или фразеологизмом, не соответствующим норме («perverb») [14, с. 28]. Вслед за В. Мидером ряд ученых, в том числе А.В. Литовкина [13], Х. Вальтер и В.М. Мокиенко [4] использовали термин «анти-пословица» для обозначения данного явления в своих работах. Однако по мнению А. Начисчионе такой подход является релевантным, если лишь часть пословицы (фразеологизма) использована в стилистическом аспекте, как, например, в случае расширенной метафоры, фразеологической игры слов (каламбура), замены и др. Если же речь идет об одновременном использовании нескольких стилистических приемов, то такой подход, с точки зрения А. Начисчионе, едва ли является применимым [16].

А. Начисчионе отмечает также и то, что существует различное восприятие стилистического использования ФЕ: оно неоднозначно и варьируется от автора к автору. Например, некоторые авторы склонны к выражению открытой критики в сторону преобразований, которым может подвергаться ФЕ в контексте. Интересным является тот факт, что к сторонникам данной позиции относились английский лексикограф С. Джонсон и писатель Дж. Оруэлл. Кроме того, любое стилистическое использование фразеологизмов, пословиц в частности, вызывало всплеск критики, выраженной в терминологии: «отклонение» («abnormality»), «деструкция» («decomposition»), «искажение» («distortion») и ряд других [цит. по: 17, с.22].

Творческое обыгрывание фразеологизмов в контексте рекламы представляет собой распространенное явление, поскольку их употребление усиливает

прагматическую направленность рекламного текста. В статье «Tradition and Innovation: Proverbs in Advertising» профессора В. Мидера и Б. Мидер дается подробное обоснование, почему ФЕ служат эффективным средством для достижения цели в области рекламы товаров и услуг [15, с. 3]. Среди основных причин называются краткость ФЕ («brevity»), осведомленность потенциальных реципиентов («familiarity»), а также тесная связь с традициями и заложенными во ФЕ знаниями («association with tradition and wisdom») [14, с. 134].

Итак, язык рекламы представляет собой совокупность языковых средств, используемых для создания коммуникативного акта с целью информировать и побудить потенциального реципиента к действию, которое зависит от прагматической направленности той или иной рекламной кампании. Для того, чтобы привлечь внимание адресата и донести до него необходимую информацию, используются разнообразные творческие приемы. В частности, ФЕ служат эффективным средством для достижения цели в области рекламы товаров и услуг.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Арсентьева Е.Ф.* Контекстуальное использование фразеологических единиц: Коллективная монография / Е.Ф. Арсентьева. – Казань: Татарское республиканское издательство «Хэтэр», 2009. – 168 с.
2. *Бегун В.В.* Рекламный слоган как трансформация культурных стереотипов / В.В. Бегун // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2010. – № 1 (7). – С. 31–37.
3. *Бернадская Ю.С.* Текст в рекламе: учеб. пособие / Ю.С. Бернадская. – М.: Юнити-Дана, 2008. – 288 с.
4. *Вальтер Х., Мокиенко В.М.* Антипословицы русского народа / Х. Вальтер, В.М. Мокиенко. – СПб: Издательский дом «Нева», 2005. – 576 с.
5. *Гильмутдинова И.В.* Теоретические вопросы фразеологии в трудах отечественных и зарубежных ученых / И.В. Гильмутдинова // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-

практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2016. – С. 286–292.

6. *Долгих Н.О.* Национально-культурная специфика рекламных текстов (по материалам русской и немецкой прессы) / Н.О. Долгих // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2009. – Вып. 4. – С. 39–44.

7. *Кунин А.В.* Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А.В. Кунин. – 3-е изд-е, стереотип. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.

8. *Сахибуллина К.А.* Классификация фразеологических и паремиологических единиц с компонентом-орнитонимом в английском и татарском языках / К.А. Сахибуллина // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2016. – 364 с. – С. 346–351.

9. *Шанский Н.М.* Фразеология совр. русского языка / Н.М. Шанский – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.

10. *Arroyo M.D.* Phraseological Units: Persuasion and Translation / M.D. Arroyo // Revista Alicantina de Estudios Ingleses. – 2009. – № 22. – P. 45–62.

11. *Cowie A.P.* *Phraseology* / A.P. Cowie // Practical Lexicography ed. by Thierry Fontenelle. – 2008. – P. 163–168.

12. *Janich N.* Wenn Werbung Sprüche klopft. Phraseologismen in Werbeanzeigen / N. Janich // Der Deutschunterricht 57, Heft 5. – 2005. – Berlin: Erhard Friedrich Verlag. S. 44–53.

13. *Litovkina, A.T.* If You Are not Interested in Being Healthy, Wealthy and Wise / A.T. Litovkina // Semiotische Berichte 23. – 1999. S. – 387–412.

14. *Mieder W.* Proverbs: A Handbook / W. Mieder. – Westport, Connecticut: Greenwood Press, 2004. – 305 p.

15. *Mieder W., Mieder B.* Tradition and innovation: Proverbs in advertising / W. Mieder, B. Mieder // Journal of Popular Culture 11. – 1977. – P. 308–319.

16. *Naciscione A.* Phraseological Units in Discourse: Towards Applied Stylistics / A. Naciscione. – Riga: Latvian Academy of Culture, 2001. – 283 p.

17. *Naciscione A.* Stylistic Use of Phraseological Units in Discourse / A. Naciscione. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. – 239 p.

18. *Omazic' M.* Processing of idioms and idiom modifications: A view from cognitive linguistics / M. Omazic' // *Phraseology: an interdisciplinary perspective* edited by S. Granger, F. Meunier. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. – 2008. – P. 67–81.

19. *Prahlad A.* The Proverb and Fetishism in American Advertisements / A. Prahlad // *What goes around comes around : the circulation of proverbs in contemporary life* ed. by Kimberly J. Lau, Peter Tokofsky, and Stephen D. Winick. – Logan, Utah: Utah State University Press. – 2004. – P. 127–151.

ЛЮ ЧАОЦЗЕ

аспирант

Шжэцзянский Океанический Университет

e-mail: liuwillam666888@mail.ru

телефон: +79227446990

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ПРОБЛЕМА МНОГОУРОВНЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В последнее время в лингвистике заметно усилился интерес к лингвокультурологии. Говоря о лингвокультурологии, нам не хотелось бы искусственно отрывать ее от всего процесса сознания, который включает в себя не только языковую деятельность, но и культурную деятельность и человеческие личности. В данной статье на основе достижений лингвистов, мы определяем лингвокультурологию как проблему многоуровневого взаимодействия, чтобы способствовать развитию исследования лингвокультурологии в дальнейшем.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвистическая, культуроведческая и человеческая природа, многоуровневое взаимодействие.

Лингвокультурология появилась на фоне лингвострановедения. Когда мы говорим о лингвокультурологии, нельзя не упомянуть Воробьева В.В., который предложил выделить лингвокультурологию как дисциплину. В его книге «Лингвокультурология: теория и методы» первый раз появились такие понятия, как лингвокультурологическое поле, лингвокультуремы. Потом термин «лингвокультурология» появился в работах фразеологической школы В.Н. Телия, В.В. Воробьева, В.М. Шаклеина, В.А. Маслова и других исследователей. Итак, на основе деятельности данных исследователей возникла новая наука – лингвокультурология, которую можно считать самостоятельным направлением лингвистики, оформившимся в 90-е годы 20 в.

Лингвокультурология (от лат. язык + культура + логия) – это комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру в единстве языкового и внеязыкового (культурного содержания) [1, с. 36].

Маслова считает, что новая наука – лингвокультурология должна быть установлена по следующим основаниям: а) Культура рассматривается не просто как смежная с лингвистикой наука, а как феномен, без глубокого анализа которого нельзя постичь человека, тайны языка и текста; б) Язык не только связан с культурой – он растет из нее и выражает ее. Язык одновременно является и орудием сознания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, и ее частью, потому что с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры [2, с. 28].

Телия считает, что лингвокультурология является частью этнолингвистики, которая посвящена и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии [3, с. 217].

Хроленко подчеркивает, что лингвокультурологию должны интересовать не описания конкретных примеров взаимодействия отдельных явлений культу-

ры с тем или иным явлением, а выявление механизмов взаимодействия, взаимовлияния двух фундаментальных феноменов – языка и культуры, обуславливающих феномен человека [4, с. 31].

С 90-х годов 20-го века появляется все больше и больше китайских лингвистических исследований таких авторов, как Син Фуйи, Чжао Айго, Сунь Юйхуа, Ли Сяндун, Ян Сюцзе, Чэнь Гэ и т. е. произошло сосредоточение на лингвокультурологии и сделаны большие достижения в области, которые способствуют дальнейшему развитию исследования лингвокультурологии в Китае. Они считают, что лингвокультурология – это дисциплина, которая фокусируется на взаимоотношениях и взаимодействии языка и культуры, научно-исследовательская сфера не должна быть ограничена лингвистикой и культурологией, но включать области языковой коммуникации, язык символов, язык, познание, язык обучения, язык понимания и использования и так далее.

Поэтому важность изучения лингвокультурологии определяет не только интерпретация его сути, механизм, философская, этнологическая, психологическая сторона, но и, собственно, лингвистическая, культуроведческая и человеческая природа.

На основе достижений лингвистов, мы могли бы заключить, что лингвокультурология как проблема многоуровневого взаимодействия существует в следующих аспектах:

- взаимодействие и взаимосвязи языка и культуры;
- человек как языковая личность и человек в языковом пространстве;
- установки культуры, субкультура, национальная культура;
- культурные семы, культурные концепты, культурный процесс;
- проблема межкультурных несовпадений;

Лингвокультурология не только опасается по поводу языка и культуры, взаимосвязи языка и культуры, но и ориентируется на сознание человека в языке и развитии культуры. Между тем, она также способствует сосредоточению на том, как деятельность человека влияет на язык и развитие культуры как со-

циальной и политической системы, и социальная идеология влияет на развитие речи и культуры.

Как новая отрасль лингвистики лингвокультурология была хорошо разработана за последние 30 лет. Больше исследователей фокусируются на объекте в целях содействия его развитию. Но для того, чтобы способствовать развитию лингвокультурологии, важно осознать прежде всего, что лингвокультурология представляет собой как проблема многоуровневого взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология – Новая научная дисциплина / В.В. Воробьев. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2006. – 330 с.

2. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Культура: подходы к изучению. Задачи культурологии / В.А. Маслова. – 4-е изд., – М.: Академия, 2010. – 208 с.

3. *Телия В.И.* Русская фразеология: семантико-прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.И. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 284 с.

4. *Хроленко А.Т.* Основы лингвокультурологии: культура как мир смыслов / А.Т. Хроленко. – 3-е изд., – М.: Флинта и Наука, 2006. – 184 с.

Глава 4. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА 5 TOP 100

АННЕЛИЗА АЛЛЕВА

преподаватель, переводчик

Римский университет

e-mail: annelisa.alleva@gmail.com

ИНСТРУМЕНТЫ ПЕРЕВОДЧИКА

Аннотация. В статье на примере собственного опыта работы переводчика рассматриваются приемы работы с текстом, проникновения в его внутреннюю организацию за счет изучения, вчувствования в каждое слово.

Ключевые слова: перевод, Лев Толстой, проза, поэзия

Некоторое время назад умер писатель Robert M. Pirsig, автор известного романа *Zen or the Art of Motorcycle Maintenance* («Дзен или искусство ремонта мотоцикла», 1974). Чтобы Вам объяснить в двух словах, что такое перевод для меня, я бы сказала: это мой дзен, моя личная форма ремонта мотоцикла.

В студенческое время, когда мне одно стихотворение очень нравилось при чтении, допустим стихотворение А. Ахматовой, я просто думала, как можно его перевести на итальянский, и стала это делать. Перевод ведь одной формой восхищения, попыткой присвоения текста. Перевод тебя заставляет пересоздавать твой собственный язык, чтобы его приспособить к чужому, но все-таки близкому тебе языку. Автор своим произведением тебя провоцирует, он как будто сильно хотел бы выразиться на твоём языке, но не может. Тебе приходится ему помогать. Моя дочь, после того как прочла мои переводы стихов Пушкина, воскликнула: «Это – не Пушкин написал эти стихи, а ты их написала. Ты притворяешься и скрываешься за ним». Это, естественно, с её стороны са-

мый большой невольный комплимент, но за этим скрывается еще что-то очень глубокое. Когда это возможно – и в этом случае так и было – ты выбираешь собственного автора, и выбираешь среди его сочинений те стихи, которые больше к тебе подходят, ищешь сходного автора, чтобы выразить свои чувства через него, не подписывая его слова, а отвечая только за свой перевод.

Я бы сказала, он, автор, тебя превращает в нечто иное, новое, так как ты, через перевод, тоже каким-то образом, придаешь ему новый свой оттенок. В результате автор, например Пушкин, будет в твоём языке чуть более похож на тебя, а ты, раз ты тоже автор, будешь более похожа на него. То, что называется осмос.

Когда читаешь иностранный текст и надо его перевести, погружаешься в чужой язык, и, раз умеешь плавать, доплывешь до дна и вернешься к поверхности воды, сохраняя в руке знак твоего старанья: горсть мокрого, холодного песка. Песок является твоей победой: правильным словом на твоём языке. Под водой, во время метафорического погружения, происходит компенсация: из-за изменения давления своими двумя ушами-языками надо найти новое равновесие. Переводчик – водолаз. Его скафандр сделан из словарей. После того что ты почти утонул и потом научился плавать, у тебя останется навсегда опыт временного исчезновения с задержкой дыхания, и опыт перерождения в другом языке. Это относится и к личности автора: через него ты можешь поменять свой пол, возраст, менталитет, эпоху, в которой ты живешь. После такого опыта сумеешь войти в чужую голову и в чужую психику, и, следовательно, у тебя будет может быть способность стать хорошим критиком.

Это, в конце концов, то, что называют дзен.

Кто переводит с русского на итальянский язык, совершает очень длинное путешествие.

В итальянском языке есть артикль, употребляется глагол «essere» – «быть»; алфавит – латинский, и состоит из 21 буквы; структура фразы не такая гибкая, как в русском языке. Итальянскому переводчику надо привести в движение тяжелый механизм, чтобы приспособить собственную языковую систему к совершенно другой, представляющейся ему в русском языке.

Я, например, перевела роман «*Анна Каренина*» Льва Толстого примерно за полтора года, но были еще замечания, надо было написать послесловие. Я перечитывала роман много раз, и проверки не заканчивались, потому что перевод меня не удовлетворял целиком, и поэтому я его постоянно изменяла. Каждый раз он становился мне ближе и ближе, и задача обрабатывать текст становилась более сложной. Ты ведь привыкаешь и к переводу не совсем блестящему; он может тебе казаться совершенным, законченным, ярким, и перевод на самом деле не таков, только из-за того что нам становится привычным.

Я прочитала роман в первый раз много лет назад, когда училась в университете, и сохраняла два бежевых тома романа десяти томного издания с карандашной аннотацией по-итальянски непонятных слов на полях страницы.

Когда однажды мне неожиданно позвонил писатель Aldo Busi, тогдашний директор серии главных романов в переводе «*I classici classici di Frassinelli*», который мне предложил перевести «*Анну Каренину*», я стала перелистывать в уме самые трудные страницы романа: те, в которых Толстой описывает полевые сезонные работы: посев, сенокос, урожай. Все равно я сразу согласилась. Первая трудность, с которой сталкиваешься, переводя Толстого, именно эта: Толстой, как помещик, глубоко знал жизнь деревни с ее циклами. А современный человек, тем более литературный переводчик, вряд ли ее знает. Если тебе надо описать сенокос, и ты об этом понятия не имеешь, надо найти кого-то, кто это знает, и может тебе описать, каким образом мужики выступали по полю и как именно они работали, разделяя почву на части. Раз ты не понимаешь процесс действия, невозможно передать это читателям, и перевод будет конечно плохим.

Еще, чтобы перевести роман, надо знать нравы той эпохи. Слуги, например, никогда не показывали свою спину хозяевам и, даже выходя из комнаты, не поворачивались. Толстой ничего не объясняет и не описывает, потому что это всем тогда было известно. Переводчикам надо представлять сцену такой, какой ее видел Толстой в своем воображении, даже в деталях, отсутствующих в книге. Тогда она ясно представится современному, иностранному читателю.

Кроме этих принципиальных трудностей, были, конечно, и другие, более тонкие, касающиеся подтекста романа. Во время перевода я не читала особенно литературную критику о романе. Я попросту хотела его открыть естественным образом, постепенно. Например, некоторые слова повторяются, и повторение слов употреблено по-разному Толстым. В самом начале романа, например, писатель повторяет слово «дом», и во многих сложных словах его включающих («домочадцы», и т. п.), наверно, чтобы нам объявить главную тему романа. Дальше он распространяет по роману прилагательное «спокойный» или существительное «покой». Я составила себе мнение о том, что Толстой в этом случае хочет подчеркнуть, наоборот, общее беспокойство, царящее в романе, и повторяет слова, с этим связанные, чтобы создать противоположный эффект. Конечно, этот прием в толстовском стиле заслуживает отдельного, специфического исследования. Естественно, надо повторять в переводе те же слова, не предпочитая синонимы и не боясь их все сохранить в тексте.

Еще. Если подтекст Толстой получает в наследство от Пушкина, он продолжает более старую традицию в выборе говорящих фамилий. «Каренина», например, происходит от русского слова «кара», и значит «наказание». Тем более что «Каренина» – ее фамилия замужем, и ее кара связана с ее супружеской жизнью, с ее изменой. В фамилии Анны заявлен ее несчастный конец, ее несчастная неизбежная судьба. Как это перевести на иностранный язык? Никак. Можно это объяснить только отдельно, в предисловии. Фамилия «Каренина» создает родство между романом Толстого и романом Достоевского «Преступление и наказание», написанном за десять лет до «Анны Карениной», в 60-ые годы XIX века.

Стиль Толстого только кажется простым. Есть отрывок во второй части его автобиографической трилогии «Детство, отрочество, юность» (1852–1857), где он утверждает свой общий литературный стиль по контрасту. В те годы Толстой был занят достижением хороших манер, *comme il faut*, и вспомнил двух школьных товарищей, разночинцев, о которых пишет с осуждением: «Например, они употребляли слова *глупец* вместо *дурак*, *словно* вместо *точно*,

великолепно, вместо прекрасно, движучи и т. п., что мне казалось книжно и отвратительно непорядочно» [2, т. 2, с. 215]. По-видимости, Толстой хочет показать нам жизнь такой, какой она и есть, это – его цель, и изображать ее трезвым, ровным стилем. Владимир Набоков написал что «он открыл способ, представляющий жизнь, который очень приятно и четко совпадает с нашим представлением о времени» [1, с. 173]. Борис Эйхенбаум написал что «люди его текучи» [3, с. 151]. Например, в начале романа у Вронского всегда «крепкие сплошные зубы» («Вронский покатился со смеху. И долго потом, говоря уже о другом, закатывался он своим здоровым смехом, выставляя свои крепкие сплошные зубы, когда вспоминал о каске» [2, т. 18, с. 122]), но потом, после смерти Анны, к концу романа, когда он собирается уехать на войну, у него зубы болят [2, т. 19, с. 361].

С другой стороны, за педагогом Толстым, за аскетом, строгим учителем хороших манер есть ученик Пушкина, архитектор совершенно литературного создания. Как Пушкин, Толстой пользуется словами символическим образом, устанавливая тайную связь между разными лицами романа. Как Пушкин, Толстой пользуется поэтическими средствами, создавая в сюжете, через персонажей, то ли открыто, то ли тайно, симметрию очень похожую на рифму.

На самом деле тайны писателя, которые превращаются в советы переводчику, находятся в самих произведениях автора, и надо тогда хорошо познакомиться с его текстами, с его вкусом, хотела бы сказать с его характером, с его жизнью, и впоследствии с литературой о нем, чтобы глубоко проникнуть в текст и его перевести.

Я была очень рада, когда оказалось, что мои первые впечатления утвердились и Толстой представился мне хозяином каждого слова, страницы, каждого заключения главы, которому надо было быть эффектным, потому что роман публиковался сериями в литературном журнале той эпохи, «Русский Вестник». Лев Толстой, без компьютера, а с помощью жены Софьи Андреевны, которая переписывала разные версии романа, совершенствовал роман до того, что он получился прозрачной геометрией из сюжетных рифм, из сходств, из метафор, из аллегорий, именно как происходит в мире поэзии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Набоков В.* Lezioni di letteratura russa. – Milano Garzanti, 1994.
2. *Толстой Л.* Полное собрание сочинений: в 90 тт. М.: Худож. лит., 1928–1958.
3. *Эйхенбаум Б.* Лев Толстой, семидесятые годы. – Л.: Худож. лит. , 1974.

Н.А. ЗАХАРОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: natali.zakharova@mail.ru

телефон: +79172213110

Р.И. ЗАМОЛДИНОВА

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: marionetka.hanagumi@yandex.ru

ЭТНИЧЕСКОЕ И ГЕНДЕРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

ИДЕОЛОГИИ «ЧАЙЛДФРИ»

Аннотация. В настоящее время в России происходят существенные социальные, политические и экономические трансформации. В этих условиях семья, являющаяся основной ячейкой общества, также претерпевает изменения. По этой причине, несмотря на сложившиеся традиции в обществе, потребности людей и членов семьи по исполнению ими устоявшихся семейных ролей и обязанностей становятся иными. В связи с этим на смену традиционной семье приходит семья «свободная от детей». В статье рассматриваются итоги структурированного интервью с приверженцами идеологии русской и татарской национальностей, их дальнейший анализ и обработка. Результаты демонстрируют усвоение новых ценностей и норм, коренные изменения в структуре семьи, половые различия в восприятии субкультуры и адаптацию идеологии к культурным ценностям российского общества.

Ключевые слова: чайлдфри, субкультура, идеология, национальность, татары, русские, гендер, добровольный отказ от деторождения

The family is the most important institution of socialization, as it is the environment for the existence and development of a person from birth to death. However, transforming over time the traditional formula of the family has ceased to suit people, which led to its modernization and the emergence of new forms of marriage and family.

It is known that Russia has historically developed and existed as a large poly-ethnic state which includes 193 nationalities [3]. All of them have their own cultural attitudes, however, the «innovation» of being childless by choice, promptly bursting into the lives of tens of thousands of megalopolises (mostly), has created a contradiction between the established basics and new trends that form the vector of social development.

The contradiction and paradoxical desire to break all existing norms has generated the growing popularity of childfree in Russia. How did representatives of the two largest nationalities in the Russian Federation join this subculture? What channels do they use in order to spread information? How does the closest circle of adherents of this ideology look at it?

We have conducted a few structured interviews with 10 Russians and 10 Tatars aged 20 to 37 years in order to get an opportunity to identify the relationship between ethnic and childfree components. Only one parameter was decisive for our selection of respondents –a nationality was taken as a sampling frame.

Objectives of the study:

- To determine people’s opinion of a particular nationality about their perception of the childfree concept;
- Find channels for disseminating information about this subculture;
- Analyze the factors which force modern young people not to have children according to the survey participants’ opinion;
- Determine the opinion of childfree closest relatives regarding their commitment to ideology;

- Identify the practice of communicating with childfree representatives.

Respondents were asked to answer the following *questions* in the study:

1. What is your nationality?

2. What is your opinion about the meaning “a family without children” concept?

3. What information channels help you to learn more about this phenomenon?

4. What factors in your opinion affect the reluctance of modern young people to have children?

5. Do you have any communication experience with other childfree representatives?

6. How do your friends, relatives react to this subculture?

Based on the respondents' answers, we can draw the following conclusion: there is a certain distinction for reasons that affect the reluctance to have children among the representatives of Russian and Tatar nationality: thus, the economic reason is dominant for Russian childfree families, when some personal and social factors are dominant for Tatars. Also Tatars often expressed opinion about a possible change of their decision, but only in a few years, since they are now talking about the absolute reluctance to have children.

However, we cannot talk about the existence of a predetermining tendency among the two nationalities of childfree, since our survey captures qualitative but not quantitative content of the material. And, consequently, it is impossible to say for sure whether such a provision is an exception to the rules or its confirmation.

According to the results of our interview, there is a gender difference between women and men of the Russian nationality, and the reasons for which they joined to childfree ones. Thus, female respondents of Russian nationality consider economic factors basic, and such social factors as education and self-determination of personality are mentioned the most important among male respondents.

During the survey different channels for disseminating information were used, and the leading position took the Internet among the other sources of information.

The majority of respondents from both nationalities first learned about the existence of this phenomenon from this source.

The negative attitude towards the perception of the childfree phenomenon mostly prevails and dominates among the representatives of the Tatar older generation. Adherence to traditional forms of the family is also more common for Tatars. This is due to the way of life and their religious upbringing. In general, traditional installations continue to play a certain role in the family.

There are no any existing traces of a Tatar childfree group: there is a lack of cohesion, there are friends who support these views, but they do not have associations within their cities.

In addition, the main conclusion we came to in the course of the work: childfree subculture has no national binding. People come to this regardless of what kind of nationality they belong to [1]. Undoubtedly, there are factors that influence attitudes towards maintaining or abandoning voluntary childlessness such as: the cultural environment, the values adopted by the people, family traditions and norms. Now, with the process of globalization, these frameworks are erased and the personal-individualistic character prevails with deciding on the need to join childfree subculture.

Talking about the gender factor in this subculture one can clearly speak of the absence of a single sample, according to which men or women should be divided for reasons that determined their choice and unwillingness to have children. In one case, as it was with the respondents, economic reasons were indicated, in others - social reasons. But this is characteristic of both genders.

However, it can be argued that women have much more serious thoughts about having children than men, since girls are used to trying their mother's image from an early age. And men come or do not come to thoughts about children only at a conscious age, mainly due to the influence of an external factor (eg. a partner, relatives and friends).

In our study we found that in the conditions of the modern society there have been shifts that are becoming more visible and changing the daily lives of people and

their family relationships. The relationship between men and women has changed due to their role positions, especially in the family [2].

It can be argued that the motives for changing behaviors were gender differences. Women are more likely to make a decision based on caring for others: some of the respondents believe that today's world is too cruel for children. Men, on the contrary, more often made the decision to live without children after careful and thoughtful reflection on the potential consequences for their daily habits, occupations and thoughts about what they would refuse if they became parents. That is, if women were guided by the global idea and the desire to fulfill the "peacekeeping" function, men have a primary concern about personal needs.

Family and the presence of children are not a priority in the value system of modern people, which is confirmed by the results of our study. They have not disappeared at all, but begun losing their relevance in comparison with previous generations.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Зайнагиева Г.И., Захарова Н.А.* «Tourism between Tatarstan and the Persian Gulf countries». – Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2016. – 364 с. – С. 114–119.

2. *Римашевская Н.М.* Женщина в меняющемся мире / Отв. ред. Н.М. Римашевская. – М.: Наука, 1992. – 144 с.

3. Федеральное агентство по делам национальностей. В России проживает 193 народа. – URL:<http://fadn.gov.ru/news/2015/07/27/2335-v-rossii-prozhivaet-193-naroda> (дата обращения: 19.02.2017).

Н.А. ЗАХАРОВА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: Natali.zakharova@mail.ru

Телефон: +79172213110

Э.Д. ТОРГОВКИНА

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена необходимость изучения иностранных языков студентами-историками для их дальнейшей профессиональной деятельности. Обоснование важности владения иностранными языками приведено на примере проблемы международных отношений СССР. В статье описаны основные аспекты работы историка, в ходе которых необходимо владение иностранными языками.

Ключевые слова: исторические источники, иностранная литература, международные конференции, стажировки, публикация в международных изданиях

Владение иностранными языками является одним из важнейших критериев профессионализма в сфере науки и образования. В связи с глобализацией, которая на данном этапе исторического развития является неотъемлемой частью мирового прогресса, изучение иностранных языков студентами различных специальностей и направлений входит в основу учебного процесса [5, с. 136].

Профессиональная компетентность в сочетании с высоким уровнем владения иностранными языками позволяет выпускнику высшего учебного заведения быть конкурентоспособным на рынке труда и дает возможность работать с международными коллегами, пользоваться различными иностранными изданиями. Кроме того, изучение иностранных языков позволяет студентам удовлетворить личные профессиональные амбиции, а также развить критическое и

творческое мышление, что стимулирует непрерывное образование и самосовершенствование [2, с. 220]. Для студентов, обучающихся на историческом факультете, изучение иностранных языков также является актуальным.

Основой исторического исследования являются различные виды исторических источников в зависимости от проблематики исследования и охватываемого периода. На современном этапе развития исторической науки важным и актуальным моментом является использование наибольшего спектра источников по исследуемой проблеме. Одна часть дискуссионных вопросов связана с отсутствием исторических источников. К таким темам относятся исследования проблем, связанных с периодами древности и средневековья.

Другая часть дискуссионных тем относится к более поздним периодам и связана с такими проблемами в исторической науке, как неизученные и не расшифрованные источники, неоднозначность их толкования. Наибольшее количество спорных и неоднозначных моментов истории связано с XX веком. В данном случае имеет место и тот факт, что некоторые источники были засекречены и скрыты в определенный период времени. К таким проблемам относятся многие темы, связанные с историей СССР.

Современная историческая наука связана с таким фактором, как появление новых редких материалов, которые ранее были засекречены, хранились в нераскрытых архивах или не были известны исследователям по каким-либо иным причинам. Одной из наиболее важных тем в данном контексте является история Второй мировой и Великой Отечественной войн.

Обилие материалов позволяет историкам производить анализ, сравнение и компиляцию изученного материала. В этой связи исследователю необходимо по возможности работать с оригинальными текстами документов.

Любые международные отношения: военные конфликты, мирные договоры, соглашения об экономическом сотрудничестве и т. д. не могут быть изучены только по материалам одной из сторон. Для выяснения объективных обстоятельств, приведших к началу этих отношений, а также для формирования целостной картины и логической цепочки событий необходимо изучение всего

спектра имеющихся источников. На данном этапе работы исследователь может столкнуться с различными проблемами, главнейшая из которых, как правило, – незнание языка оригинала текста.

На примере изучения международных отношений СССР в конце 1930-х – 1940-х годах можно выявить, насколько необходимым для исследователя является владение иностранными языками.

Использование иностранных документов в переводе может привести к неточности в исследовании и даже к искажению фактов. Во-первых, следует всегда учитывать история – политизированная наука, и любой источник должен подвергаться критическому анализу. В этом случае преимущество будет иметь тот исследователь, который имеет возможность работать с оригинальным текстом. Во-вторых, для рассматриваемого периода характерна специфическая терминология, которая в переводе может потерять свой смысл или приобрести совершенно иной оттенок. Кроме того, нужно учитывать и тот факт, что историк может столкнуться с некачественным переводом, что в свою очередь повлияет на научную составляющую его работы.

Сейчас появляется большое количество документов, связанных с международной обстановкой 1930–1940-х годов. Особенно актуальны для современной науки такие документы, как переписки и переговоры глав государств. Оригиналы этих материалов также в большинстве случаев представлены на иностранном языке. Рассматриваемый период является очень актуальным не только для отечественных исследователей, но и для иностранных специалистов. В связи с этим знание языка дает возможность изучать иностранную научную литературу, напрямую работать с иностранными исследованиями [4, с. 115].

В контексте данной темы владение иностранными языками является важной профессиональной компетенцией для исследователя и по причине того, что у него появляется возможность выйти со своей работой на международный уровень [3, с. 109]. Участие в международных конференциях и публикация работ подразумевает владение иностранными языками.

Большое распространение в современной исторической науке также получил такой вид источников, как мемуары. Одной из актуальных проблематик сейчас является рассмотрение вопросов исторического развития Российского государства по воспоминаниям современников-иностранцев. Эти источники дают большой объем информации о Российском государстве различных периодов. Однако сейчас существует множество вариаций переводов данных источников, что также приводит к искажению информации, ведь исследователь, не имеющий возможности познакомиться с текстом источника на иностранном языке, не может с уверенностью использовать этот источник в переводе для своего исследования.

В современном мире ученые имеют возможность развивать свою научную деятельность в ходе различных стажировок за границей, международных круглых столов и посещения иностранных музеев и архивов. Однако без владения необходимым в определенном случае иностранным языком исследователь лишается этих возможностей, что делает его работы более узкими, не имеющими дальнейшего развития [1]. Популярным сейчас становится и использование иностранных электронных научных ресурсов, доступ к которым может стать бессмысленным в случае незнания иностранных языков.

Таким образом, изучение иностранных языков необходимо для студентов, обучающихся на направлении истории по ряду причин. Владение иностранными языками дает возможность историку лично ознакомиться с иностранными документами и работать непосредственно с этими материалами, а не с многочисленными переводами. Большую роль для будущего исследователя играет умение излагать свои мысли на иностранном языке, что является необходимым условием для участия в международных конференциях и стажировках. Опыт работы с иностранными текстами также помогает студенту развивать свои навыки для дальнейшего использования иностранной литературы и дает возможность публиковать свои исследования в международных изданиях. Владение иностранными языками является необходимым для исследователей также по причине возможности работы с иностранными коллегами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Климминская С.Л.* Роль иностранных языков в гуманитарном образовании // Интернет-журнал «Науковедение» Том 7, № 5 (2015).
2. *Мефодьева М.А.* Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях глобализации // Ученые записки КГАВМ. – 2014. – Т. 219. – С. 219–222.
3. *Орбодоева Л.М.* Функции профессиональной метакомпетенции в содержании обучения иностранному языку в вузе // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2014. № 6. С. 106–111.
4. Stephanie L. BurrellStorms, Melissa T. Labonte, AnaMarie N. Siscar, Susan F. Martin Collaborative Learningand Innovative Assessmentin Humanitarian Studies // International Studies Perspectives Volume 16, Issue 2, pages 107–126, May 2015.
5. *Zakharova N., Fakhrutdinova A., Sakhibullina K.* Main principles of teaching business English at the department of History // Journal of organizational culture communications and conflict, pages 135–140 (<http://www.alliedacademies.org/articles/jocccvol20special-issue2016.pdf>).

Т.О. ИЛЬНИЦКАЯ

старший преподаватель

Тюменский государственный университет

e-mail: potekina@list.ru

телефон: +79222684537

DEVELOPING UNIVERSITY STUDENTS' ENTREPRENEURSHIP SKILLS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TEACHING

Аннотация. В статье рассматриваются возможности развития предпринимательских навыков студентов в рамках обучения иностранному языку. Применение та-

ких эффективных методик, как проектное обучение, метод коммуникативных заданий способствует формированию навыков коммуникации, сотрудничества, критического мышления, раскрытию творческого потенциала студентов, а также развивает умения принимать решения и разрешать проблемы. Все вышеперечисленные навыки составляют основу успешной профессиональной, в том числе предпринимательской деятельности, которую предстоит осуществлять выпускникам вузов.

Ключевые слова: предпринимательские навыки, деловой английский язык, коммуникативный метод обучения иностранным языкам, навыки 21 века, проектное обучение

Two years ago the University of Tyumen joined Project 5–100, which is aimed at increasing the competitiveness of Russian universities in the global research and education market. Within the framework of the project implementation the University of Tyumen identified its mission as “training personnel able to design new professional activities, transform the social environment, and create effective businesses in the context of global competition.” [1] The established mission asks for developing a set of competencies which will allow graduates to be competitive on the global labour market. Among the skills required are the 21st century skills identified by The Partnership for 21st Century Skills (2010) [2].

The list of the skills most demanded in the 21st century is not limited by the 4 Cs comprising creativity, critical thinking, collaboration and communication. The 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation Project states that Information, Media and Technology Skills, Life and Career Skills are of vital importance for modern day professionals. Among the core literacies graduates should possess are Global Awareness, Business and Entrepreneurial Literacy [2].

Developing university graduates' entrepreneurship skills has become an objective of university curriculum as it is impossible to provide current and future sustainable economic development without professionals possessing entrepreneurship skills. “Governments across the globe are seeking to develop entrepreneurial economies where competitiveness and growth can thrive and innovation and creativity can drive new ways to improve the social and economic well-being of their people” [3, p. 4].

In fact, entrepreneurship skills completely coincide with the 21st Cs, as the building blocks of successful entrepreneurship activity are innovation and creativity, critical thinking and problem solving. Entrepreneurship is also about initiative and self-direction, flexibility and cultural awareness. These skills are a must for business people and company managers as well as for any professional who wants to be competitive in today's working environment.

Developing entrepreneurship skills within the course called “English in Professional Sphere” is of vital importance for students majoring in Economics and Management. Learning English is not limited with students developing productive and receptive languages skills of speaking, writing, reading and listening. Language learning enables students to reveal their creative and mental potential, develop their reasoning and critical thinking skills, which are included into the list of the most demanded 21st century skills. The good news about language learning and teaching is that it opens great opportunities for developing the skills most demanded for prospective professionals. Business English classes can facilitate developing students' entrepreneurship skills not only because of the subjects discussed, but also due to the communicative language teaching (CLT) activities used.

The application of effective communicative methods such as project-based learning (PBL), content-based instruction (CBI) and task-based instruction (TBI) in teaching Business English allows integrating students' knowledge from economics and business related courses into the language learning process [4, p. 27]. When selecting and preparing classroom activities it is important to rely on the principle of authenticity. The communicative tasks and situations students are exposed to should match real life requirements and needs. “Real-world tasks are tasks that reflect real-world uses of language and which might be considered a rehearsal for real-world tasks” [4, p. 31]. During English classes students develop business plans, negotiate trade transactions, present new products. These are the situations they will have to operate in after graduating the university.

One of the most successful activities for developing students' entrepreneurship skills is related to the use of Case Study which can deal with such issues as Launch-

ing a New Product, Investing in a Venture, Opening a Subsidiary. Going through different stages of working with Case Study students learn the tactics and strategy of decision-making, compile and analyse information from different sources, identify the problem and come up with non-standard solutions.

Investigating cross-cultural differences in business through exposure to reading and video materials contributes to developing students' cultural awareness, which is an integral part of entrepreneurship culture. Through role playing negotiations between representatives of different cultures students learn to be flexible and sensitive to other cultures, develop communication and collaboration skills.

As an illustrative example of the PBL application for developing students' entrepreneurship skills I can describe the project under the name Business Battle which has been run for a few years at our department (Department of Foreign Languages and crosscultural professional communication for Economics and Law). The project details were developed jointly with lecturers from other departments, such as Management, Accounting, Marketing. The teams (4–5 groups of economic and management students in their second year mostly with Intermediate level English) were supposed to present and defend business plans for small enterprises which could be set up in the city of Tyumen. The groups were given a clear description of the type of a small business to be started, e.g. a pizza café or a beauty salon. As the final presentation had to be made in English, most of the work was done during classes of English. Moreover, students did research, collected materials, completed a great deal of tasks independently.

As for the project stages, it started with a brainstorming session. When the main concepts were agreed on, the roles were assigned and the tasks were distributed depending on students' preferences and strengths. Students were responsible for preparing a particular part of a business plan. During classes students reported on the completed work, gave comments and assessment, outlined further steps towards the project completion. The teacher's role was to monitor and guide students' in-class and out-of-class activities, give feedback on the contents and the linguistic aspects. The whole preparation process took about a month. Finally, the teams had to present

their projects for the professional jury consisting of English language teachers, professors of economic disciplines, and working business people (all of them could speak English). The jury performed the roles of potential investors, asked questions, commented on the projects and chose the best ones basing on a number of criteria comprising the quality and depth of the business plan, language aspects, and presentation efficiency.

Thus, while working on the project students could integrate knowledge and skills from different areas (English Language, Economics, Business Studies, Computing), they improved their research and language skills, acquired useful and enjoyable experience of collaborating as a team. “The use of multi-disciplinary approaches which involve students and academics from a range of departments – bringing different forms of knowledge and perspectives to the learning process” turned out to be really useful and exciting experience both for students and learners [3, p. 21].

In conclusion, I'd like to emphasize the importance of integrating 21st century skills, among which is entrepreneurship, into the English Language syllabus irrespective of the area of students' future specialization. These are the skills which provide for their professional and personal success in the modern world.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Project 5–100: Strategy for Increasing the Competitiveness of UT. – Available at: <https://www.utmn.ru/en/> (accessed 06.06.2017)

2. 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation. – Available at: http://www.p21org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf (accessed 06.06.2017)

3. *Keith Herrmann*. Developing Entrepreneurial Graduates: Putting Entrepreneurship at the Centre of Higher Education / Keith Herrmann. – NESTA, 2008. – 40 p.

4. *Jack C. Richards*. Communicative Language Teaching Today / Jack C. Richards. – Cambridge University Press, 2006. – 48 p.

Г.К. ИСМАГИЛОВА

*кандидат филологических наук, преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

e-mail: ismagilowagulyusa@yandex.ru

телефон: 89178833175

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассмотрены факторы, механизм и модели реализации информационных технологий в изучении иностранного языка. Обоснована эффективность дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: технологии, иностранный язык, дистанционное образование

На сегодняшний день информационные технологии используются во всех областях жизни, от рекламы до анализа многомерных процессов. В образовании информационные технологии используют для обучения детей с дошкольного возраста с помощью образовательных ресурсов до пожилого возраста. По статистике исследования «Глобальное мироощущение» 2014 года исследовательского центра Pew интернет используют для образования около 71 процента всех пользователей. Поэтому можно быть уверенным, что популярность информационных технологий коснулась и изучения иностранного языка. Чем же обусловлена такая популярность? С появлением информационных технологий людям стало легче делать множество вещей. Многие люди используют компьютеры, интерактивные доски, чтобы показывать людям более доступно информацию и развитие информационных технологий только помогает в этом.

Мы проживаем в те времена, когда колоссальное развитие информационно-коммуникационных технологий порождает ряд изменений в нашей жизни, так же и в сфере образования. Лидирующая позиция английского языка в мире, как средства международного общения, связана, прежде всего, со молниеносным развитием высоких технологий, PR-технологий и экономики. Применение компьютерных технологий возможно на всех этапах обучения людей. В насто-

ящее время все больше и больше технологий внедряются в процесс обучения. Эти технологии делают процесс изучения предметов, а в частности иностранных языков, не только простым, но и увлекательным, что помогает усваивать учебный материал быстрее. Информационные технологии способствуют сокращению времени обучения, что дают возможность за короткий временной промежуток обучить нужное количество специалистов (переводчиков, журналистов, политических деятелей, которые связаны с владением языка напрямую). Применение информационных технологий делает занятие привлекательным, современным. Компьютер может хранить и перерабатывать большой объем информации. Компьютер может быть второстепенным источником информации в процессе закрепления усвоенных знаний. В нем имеются специальные сайты, обучающие английскому языку с помощью игровых форм [3, с. 22].

Информационные технологии в изучении иностранного языка – инвариантны, имеют множество форм реализации. Что же детерминирует их популярность? В основном информационные технологии в изучении иностранного языка реализуются посредством некоторой «дистанционной образовательной модели». Само понятие дистанционного образования справедливо определить, как комплексный, основанный на использовании современных телекоммуникационных и информационных технологиях, процесс приобретения знаний. Среди наиболее часто используемых элементов информационных технологий в учебном процессе выделяются, такие средства как:

1. Электронные учебники и пособия, которые работают с помощью компьютера и мультимедийного проектора,
2. Интерактивные доски,
3. Электронные справочники,
4. Тренажеры и программы контроля,
5. Справочные каталоги в интернете,
6. DVD и CD диски вместе с рисунками и иллюстрациями,
7. Видео и аудиотехника,
8. Обучение иностранному языку по скайпу,

9. Он-лайн конференции и конкурсы,
10. Различные поисковые системы,
11. Научно-исследовательские работы и проекты,
12. Дистанционное обучение.

Особенностью рассматриваемой категории является наличие собственно «дистанции»: непосредственный личный контакт между «донором» (преподаватель) и «реципиентом» (обучающийся) отсутствует, коммуникация протекает в безличном режиме. Можно говорить о том, что именно этот «безличный режим» – основа популярности информационных технологий в изучении иностранного языка: затраты на их реализацию минимальны, а «время и место» занятий могут быть оптимизированы для удобства всех взаимодействующих сторон. Говоря о целях и задачах дистанционной формы организации образовательного процесса, отметим следующее: доминантная *цель* – построение и реализация такого образовательного процесса, который бы не требовал личного контакта в системе «педагог – обучаемый». Это, естественно, во-первых, оптимизирует уровень затрат на обучение, во-вторых, способствует формированию у обучающегося системы ответственности и самоконтроля, в-третьих, позволяет сделать процесс получения знаний максимально индивидуализированным.

Рассмотрим типологию дистанционного обучения как одного из механизмов реализации информационных технологий в изучении иностранного языка, выделив особые формы.

- Чат-занятие. Данная форма позволяет осуществлять как индивидуальные, так и групповые занятия. Каждый участник, имеющий доступ к чату, может задавать вопросы, активно участвовать в обсуждении. Данная форма позволяет организовать эффективный процесс обмена мнениями между всеми участниками образовательного процесса.

- Веб- занятия: конференции, «открытые уроки», деловые игры, семинары и пр. – все эти формы передачи знаний осуществляются посредством возможностей интернет коммуникаций. В отличие от чат-занятий данная форма позволяет организовать работу асинхронным образом.

- Телеконференция: процесс обучения и контроля знаний осуществляется посредством списков рассылки с использованием электронной почты.
- Телеприсутствие: инновационная роботизированная технология, реализуемая посредством интернет – трансляции видео (к примеру, демонстрация занятия в режиме реального времени), что позволяет достичь «эффекта присутствия». Особенно эффективной и перспективной данная форма представляется при ее применении в отношении учащихся с ограниченными возможностями здоровья, которые по объективным причинам на всегда могут физически присутствовать на занятиях.

Технико-технологическое обеспечение модели подразумевает наличие у всех сторон (и ученик, и педагог) соответствующего программно-аппаратного комплекса, в состав которого входит подключенные к интернету компьютер с предустановленным на нем соответствующим программным обеспечением, веб-камера, наушники, микрофон, сканер [4, с. 29].

Таким образом, использование дистанционной формы обучения иностранному языку – как базис реализации информационных технологий в очерченной области – представляется перспективным, соответствующим требованиям времени, глобального информационного пространства. Относительно низкие затраты, возможность оптимального выбора «места и времени занятий», инвариантность форм – все эти аспекты, с нашей точки зрения, определяют популярность информационных технологий в изучении иностранного языка.

Представляется безусловным тот факт, что с течением времени данная форма будет расширяться, возникнут новые, детерминированные, постоянно расширяющимися возможностями интернет и телекоммуникационных технологий, направления и способы практической ее реализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – ИКАР, 2009.
2. *Ефременко В.А.* Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 2007. – № 8.

3. *Иванова А.Г., Исмагилова Г.К.* Новая реальность корпусной лингвистики: сб. статей 1 Международной интернет-конференции молодых ученых (Казань, 5 декабря 2016 года) / ред. кол.: Л.Р. Сакаева, С.С. Тахтарова, Т.К. Иванова, З.Х. Шамсутдинова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 154 с.

4. *Хайрутдинов Т.М., Исмагилова Г.К.* Параллели между лингвистикой и языками программирования нейросетей: сб. статей 1 Международной интернет-конференции молодых ученых (Казань, 5 декабря 2016 года) / ред. кол.: Л.Р. Сакаева, С.С. Тахтарова, Т.К. Иванова, З.Х. Шамсутдинова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 154 с.

Л.Ф. ЛУЧИХИНА

старший преподаватель

Новосибирский государственный технический университет

e-mail: zentrum05@mail.ru

телефон: +7 913 901 31 45

ШТЕФАНИ НАГЕЛЬ (STEPHANIE NAGEL)

переводчик

TransMission Übersetzungen GmbH, Stuttgart

e-mail: stephanienagel@gmx.net

телефон: 0049 176 32400232

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОГО ПРОЕКТА
ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ)**

Аннотация. В статье говорится о роли сетевого взаимодействия и межкультурной коммуникативной компетенции в условиях интернационализации высшего образования. В качестве одного из вариантов сетевого взаимодействия приводится международный телекоммуникационный проект по межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, сетевое взаимодействие, межкультурная коммуникативная компетенция, телекоммуникационный проект.

Интернационализация высшего образования требует новой образовательной стратегии государства, что, в свою очередь, отражается в изменении языковой политики университетов. В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации реализуется «Проект 5–100» – проект по повышению конкурентоспособности российских университетов [1]. В рамках этого проекта в 2014 году была создана Ассоциация образовательных организаций высшего образования «Глобальные университеты» с целью организации сетевого взаимодействия вузов-участников проекта «5–100». В число приоритетных направлений наряду с единым контрактом, кадровым резервом и электронным образованием входит создание англоязычной среды и сетевое взаимодействие с зарубежными партнерами.

Сетевые формы организации международного научно-образовательного пространства в сфере высшего образования стали доминирующим направлением ведущих иностранных и российских университетов. По традиции социальные сети принято рассматривать в качестве структурных образований, устойчивых социальных связей и отношений, которые объединяют находящихся в коммуникации социальных акторов. По сути «сеть представляет собой набор отношений» [4, р. 14]. Под связями и отношениями, наряду с коммуникационными взаимодействиями, понимается также любой обмен ресурсами. Исходя из данных определений мы можем утверждать, что социальная сеть – это совокупность формальных и неформальных отношений между сетевыми акторами, дающая в процессе сетевого взаимодействия прирост сетевого капитала. Любая социальная сеть относительно полезна и значима для ее участников с точки зрения повышения их адаптивного потенциала и коммуникативной компетентности, социальной устойчивости и функциональной результативности [2]. Сетевая активность является не только неотъемлемой частью деятельности современного университета, но и показателем его успешности.

В условиях интернационализации высшего образования межкультурная коммуникативная компетенция становится одним из ключевых параметров взаимодействия как на личностном, так и на институциональном уровне. Мы базируемся на ставшем классическим определении профессора из университета Торонто, Канада Джейн Найт «интернационализации как процесса интеграции международного, межкультурного и глобального измерений в цели, функции и процессы высшего образования» [5]. Она подчеркивает, что интернационализация вузовского образования не только изменяет мир вокруг, но и сама меняется со временем. Сегодня интернационализация – это не только мобильность студентов и преподавателей, но также мобильность программ, проектов и услуг.

Для нас особый интерес представляет выявление роли межкультурной коммуникативной компетенции как одного из существенных, но так до конца и не актуализированных факторов успешности сетевого взаимодействия российских вузов. Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» расширяет давно устоявшееся понятие коммуникативной компетенции через способность соответствовать социальному и ситуативному контексту посредством семантико-структурных знаний. Такие способности необходимы в коммуникативных ситуациях, в которых участвуют собеседники, прошедшие социализацию в разных странах или этнических сообществах и имеющие культурно обусловленные особенности. Эти особенности в большинстве случаев связаны с различающимися родными языками коммуникантов [6, s. 202].

К академическим взаимодействиям, осуществляемым по сетевому принципу и призванным углублять межкультурную коммуникативную компетенцию, можно отнести сетевое взаимодействие вузов на уровне языковых центров в рамках осуществления совместного телекоммуникационного проекта по межкультурной коммуникации Центра перевода (Новосибирский государственный технический университет) и Sprachzentrum/Language Centre (Hochschule Rhein-Main). Участниками проекта являются слушатели Программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (НГТУ) и студенты немецкого университета. Рабочий язык в рамках данного

проекта – английский, иностранный язык для всех участников. В течение весеннего семестра 2017 г. проводились подготовительные мероприятия (переписка, переговоры, разработка совместной программы, формирование групп участников). Запуск проекта планируется на осенний семестр 2017 г.

Цель проекта: выстраивание эффективного сетевого взаимодействия как на институциональном уровне (Языковые центры российского и немецкого университетов, Германская служба академических обменов), так и на межличностном (слушатели курсов, тьюторы); расширение межкультурной коммуникативной компетенции участников, расширение навыков soft skills (навыков межличностного общения), раскрытие перспектив международной академической мобильности и побуждение слушателей к изучению немецкого языка в рамках программы «Первый второй» (немецкий язык в качестве второго иностранного). Задачей проекта является получение и взаимного предоставления информации о различиях в системах высшего образования России и Германии, студенческой жизни и особенностях менталитета для потенциального участия в студенческой мобильности в ходе взаимодействия смешанных интернациональных малых групп с использованием возможностей сети интернет.

Проект рассчитан на 14 недель, включает в себя независимый подготовительный этап. Для российских участников это будет спецкурс «Введение в межкультурную коммуникацию» на русском языке, который дает знание теоретических основ. Далее следуют 6 блоков занятий на английском языке и выполнение самостоятельных коммуникационных заданий слушателями. В каждую малую группу входят по 2 слушателя с российской и немецкой стороны.

Блоки 1 и 2: Роль межкультурной коммуникации. Базовые понятия.

Блоки 3 и 4: Категоризация культур (Э. Холл, Г. Хофстеде, М. Беннет).

Блоки 5 и 6 Препятствия в межкультурной коммуникации и способы их преодоления.

После серии подготовительных занятий на английском слушатели выполняют самостоятельные задания для решения последующих задач.

Задача 1 (после блока 1). Знакомство с партнерами по группе, взаимные интервью (о своих родных городах, университетах, увлечениях, опыте изучения языков и т. д.).

Задача 2 (после блока 2). Получение информации по теме «Университет» (система высшего образования, обучение, зачисление, экзамены, академическая свобода, учебная программа и т. д.).

Задача 3 (после блока 4). Получение информации по теме «Жизнь студентов» (проживание, питание, свободное время, спорт и т. д.).

Задача 4 (после урока 5 или 6). Получение информации по теме «Национальный менталитет» (правила поведения, табу, пунктуальность, неприкосновенность частной жизни, привычки в еде и т. д.).

Заключительная задача («конечный продукт»). Видеоконференция. Участники проекта вправе выбирать форму окончательной презентации: видео, видео-интервью (интервью), мультфильм, «вредные советы» о том, как вести себя в другой культуре, скетчи и т. д.

На протяжении всего проекта участники будут загружать результаты своих исследований на страницах вики, созданных слушателями специально для этих целей. Поскольку проект разделен на блоки, то можно будет легко отслеживать степень готовности выкладываемой информации и соотношения ее с полученными теоретическими знаниями. В рамках проекта как российские, так и немецкие участники должны будут самостоятельно выявить и сформулировать для своих партнеров существенные различия в системе российского и немецкого высшего образования, организации обучения, системы контроля, ключевых требований, запретов и возможностей. При этом российские участники должны будут найти подтверждение двум отличительным чертам немецких университетов, которые высоко ценят немецкие и зарубежные студенты. Это гармоничное сочетание университетских традиций, уходящих порой в XIV век и современных достижений науки, а так же продуманная, хорошо организованная связь учебного процесса и научных исследований [3]. Задача российских участников состоит в представлении позитивного образа российского вуза.

Поскольку осуществление данного проекта подразумевает участие широкого круга экспертов, то в качестве одного из ключевых акторов данной сети планируется привлечение бюро Германской службы академических обменов

(ДААД). Существующие программы ДААД направлены, прежде всего, на развитие инструментов интернационализации и на поддержку двустороннего взаимодействия в рамках программ сотрудничества.

В заключение необходимо подчеркнуть, что дальнейшее развитие международных сетей требует разработки гибких и комбинируемых инструментов в сфере образования. Значимую роль в оптимизации сетевого взаимодействия вузов в условиях интернационализации играет межкультурная коммуникативная компетенция как необходимое условие эффективного взаимодействия как на межличностном, так и на институциональном уровне. Одним из успешных видов сетевого межкультурного взаимодействия могут быть совместные телекоммуникационные проекты.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Постановление Правительства России от 16 марта 2013 г. № 211 "О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» – URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3208> (дата обращения: 19.07.2017).

2. Ромм М.В. Основные направления и условия активности вузов в партнерских сетевых сообществах = Main orientations, terms and conditions for initiating universities' participation in partnership network communities / М.В. Ромм, Т.А. Ромм, Р.А. Заякина // Российско-американский форум образования = The russian-american education forum : электрон. журн. – 2014. – Т. 6, № 2. URL: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001063&iid=19> (дата обращения: 20.07.2017).

3. Шуваева И.Н. Лингвострановедческий подход как условие развития коммуникативной компетенции студентов / И.Н. Шуваева // Теоретические и практические аспекты лингвообразования: прикладная лингвистика и обучение иностранному языку в вузе: сб. науч. работ. под ред. Л.С. Зникиной. – Кемерово, 2009. – С. 134–136.

4. *Kadushin Ch.* Understanding social networks: theories, concepts and findings / NY: Oxford University Press, 2012. – 264 p. (P. 14.)

5. *Knight J.* Internationalisation: Key concepts and Elements // Internationalisation of European Higher Education. An EUA/ACA Handbook / M. Gaebel, L. Purser, B. Wächter, L. Wilson. Berlin: Raabe Verlag, 2009.

6. *Luchtenberg Sigrid.* Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft.– Opladen: Westdt. Verl., 1999. – 271 s. – S. 202.

О.Ю. МАКАРОВА

доктор педагогических наук, доцент

заведующая кафедрой иностранных языков

Казанский государственный медицинский университет

e-mail: superkaf2010@yandex.ru

телефон: +7 927 421 41 04

А.В. ЗЕЛЕНКОВА

преподаватель

Казанский государственный медицинский университет

e-mail: superkaf2010@yandex.ru

телефон: +7 927 475 55 89

Д.В. ГОРБУНОВА

преподаватель

Казанский государственный медицинский университет

e-mail: superkaf2010@yandex.ru

телефон: +7 953 489 65 24

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена вопросу обучения иностранному языку студентов и аспирантов медицинского ВУЗа. Рассмотрена современная роль Интернета в

изучении иностранного языка, положительные и отрицательные аспекты использования Интернет-ресурсов в профессионально ориентированном обучении в конкретном вузе, роль дополнительного профессионального образования в современном образовании.

Ключевые слова: информатизация, послевузовское образование, многоязычное интеллектуальное пространство, активизация языковой базы, функциональные стили, аутентичная литература, FLTEACH, лингвистический поиск в Интернете, дополнительное профессиональное образование

В современном мире глобальной информатизации, где всё большая роль принадлежит Интернету, охватывающему все стороны общественной жизни, подготовка врача в условиях высшей школы претерпевает существенные изменения, в значительной мере базирующиеся на использовании информационных технологий. Мы становимся свидетелями того, как происходят радикальные перемены в обучении студентов иностранным языкам. Здесь начинают преобладать образовательные технологии, активизирующие студентов и аспирантов. Грамотное применение информационных технологий позволяет осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию с учётом поставленных задач и современных требований непрерывного образования, одной из важнейших форм которого является выполнение научных исследований в рамках аспирантского курса, и предполагает непрерывное использование международного опыта, привлечение накопленной информации, что доступно только учёным, не ограниченным рамками монолингвистического интеллектуального пространства [1].

Современный уровень IT-технологизации применительно к новым требованиям образовательных и воспитательных задач, привлечения студентов и аспирантов к научным исследованиям, отбор наиболее талантливых и увлечённых наукой молодых людей обуславливает максимальное использование накопленного отечественного и международного опыта в рамках многоязычного интеллектуального пространства.

Однако многообразие специальной научной литературы, мультимедийных средств, порождают опасность потерять ориентиры во всё нарастающем потоке информации. Возникает вопрос: как за короткий срок обучения в вузе будущему медику приобрести необходимый запас знаний, как суметь овладеть необходимыми навыками, как научиться, а главное – приучиться постоянно пополнять свой запас знаний и совершенствовать своё профессиональное мастерство?

Практика убедительно показывает, что трудности на пути подготовки к сдаче экзамена кандидатского минимума вызваны не столько отсутствием прочной лингвистической базы, сколько неумением применять знания, приобретённые на первоначальных этапах обучения. Нередко подобным барьером становится наличие стереотипов мышления, которые настолько прочно укореняются в сознании студента, что порой стоит больших трудов убедить его в правильности и предпочтительности другого варианта. Успех во многом зависит от качества подготовки соискателя, его умения работать со словарём, разбираться в особенностях теории и практики перевода медицинской литературы, иметь определённый словарный запас как общей, так и специальной лексики.

Вышеуказанные трудности послужили стимулом к разработке учебно-методического пособия для изучающих английский язык в системе послевузовского образования [4]. Цель пособия – не объяснение нового или повторение пройденного учебного материала, а желание активизировать ту языковую базу, которая за многие годы уже накоплена студентами. В рассматриваемом пособии мы прежде всего обращаем особое внимание на закономерность ошибок, допускаемых русскоязычными студентами в процессе усвоения английского языка, в тех случаях, когда язык рассматривается не как совокупность методических и исследовательских приёмов, а как особая разновидность литературного языка, обладающего ярко выраженными категориальными, понятийными и языковыми свойствами. И конечно, особое внимание уделяется таким важнейшим понятиям филологии как функциональные стили, понимание и владение которыми является залогом успешной работы любого специалиста.

Обширный материал по медицинской тематике, представленный в качестве примеров и образцов, а также рекомендации по работе над этим материалом, разбор наиболее типичных грамматических, лексических и стилистических ошибок и пути их преодоления имеют прагматическую направленность и помогут специалистам любого профиля ориентироваться в аутентичной литературе [3]. Как известно, исследования не заканчиваются этапом сдачи экзамена кандидатского минимума, поэтому мы сочли целесообразным привести некоторые образцы документов, важных для осуществления полноценной научной деятельности (написание резюме, составленного и перевод аннотаций статей и текстов докладов).

В условиях динамичного развития общества отдельной темой является использование глобальной компьютерной сети Интернет, объединяющей мировые информационные ресурсы и создающей огромные возможности для межкультурной коммуникации [5]. Мы солидарны со многими авторами, что Интернет – это фантастическая галактика, живущая своей жизнью, в которой можно бесследно «заблудиться и пропасть», так как количество информации, содержащейся в ней, невозможно даже представить. К счастью, существуют различные навигационные средства, помогающие ориентироваться и быстро находить нужную информацию [5].

Что касается иностранного языка, то источниками информации, доступными для изучения через Интернет, являются языковые справочники, словари, энциклопедии, аудио- и видеоматериалы, инструментальные средства для создания собственных обучающих курсов, электронные версии иностранных журналов, газет, сайты и форму профессиональных организаций, лекции и тексты выступлений известных учёных, статьи и даже фрагменты научных конференций [6].

Особенно интересны и полезны сайты обмена электронной почтой для специалистов в области иностранных языков и межкультурной коммуникации FLTEACH (the Foreign Language Teaching Forum). За последнее время этот сайт завоевал огромную популярность: его посетителями стали представители более 25 стран. Здесь можно найти людей, готовых помочь в решении профессио-

нальных вопросов; получить соответствующий материал по интересующей теме; принять участие в телеконференции или организовать её самому; задать вопрос и получить компетентный ответ экспертов с указанием источников; быть в курсе проводимых симпозиумов и семинаров [5].

Педагоги получают возможность общаться с коллегами, носителями языка, делиться знаниями, повышать свой образовательный уровень, а главное, всегда быть в курсе событий, происходящих в сфере преподавания иностранных языков. Благодаря таким характеристикам, как глобальность, доступность и гипертекстуальность, Интернет открывает возможности для практической деятельности переводчиков. Вместе с тем, он способен помочь преодолеть конкретные трудности с помощью лингвистического поиска необходимых эквивалентов слов, словосочетаний, предложений.

Использование глобальной сети позволяет осуществить полноценный перевод научно-технической литературы, поскольку на первый план выходит новый способ поиска эквивалентов труднопереводимых или неизвестных переводчику технических терминов. Лингвистический поиск позволяет восполнить недостающие пробелы в наборе традиционных методов перевода. Предоставляются блестящие возможности либо проверить правильность предположения одного из компонентов семной оттеночности лексической единицы в современном речевом употреблении, либо выбрать несловарный вариант перевода, который диктуется контекстом [3].

Таким образом, лингвистический поиск в Интернете, использование современных Интернет-ресурсов и возможности проводить отбор эквивалентов многосложных единиц переводимого текста рассматривается как наиболее эффективный способ перевода научно-технической литературы.

Вместе с тем, тщательный анализ учебных материалов, предлагаемых в сети Интернет, даёт основание с полной ответственностью утверждать, что их содержание, каким бы привлекательным и актуальным оно ни было, не отвечает целям и задачам профессионально ориентированного обучения в конкретном вузе. Среди главных причин стоит назвать несоответствие тематики учебных

материалов потребностям учебного процесса, отсутствие чётко сформулированной в них методической задачи. И как следствие – ни самостоятельного курса обучения. Учебно-методический материал с системой заданий и упражнений непременно должен отражать не только специфику вуза, но и профильной выпускающей кафедры. Поэтому роль преподавателя, несомненно, будет ведущей ещё многие и многие годы, в частности, в рамках дополнительного образования по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Выходя за рамки стандартной программы медицинского вуза, институт дополнительного профессионального образования позволяет решать задачи непрерывного повышения квалификации и переквалификации медицинских специалистов. Кроме того, такая форма обучения способствует развитию способности адаптироваться к любым социально-экономическим переменам и активно воздействовать на них.

Программа дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», реализуемая на кафедре иностранных языков Казанского государственного медицинского университета, даёт возможность студентам, аспирантам, молодым врачам овладеть новой специальностью. Данный образовательный проект формирует такую среду обучения, которая способна повысить их уверенность в завтрашнем дне, помочь грамотно интерпретировать жизненные явления, содействовать консолидации людей на основе общечеловеческих ценностей, помогает определить своё место в социуме.

По данным опроса, проведённого среди слушателей отделения дополнительного профессионального образования, на вопрос: что побуждает вас к продолжению образования, опрашиваемые дали следующие ответы: получение новых знаний (83 %); возможность карьерного роста (76 %); перспективы самореализации (54 %); повышение востребованности в новом качестве (41 %); повышение личного статуса (38 %).

Основными направлениями программы дополнительного образования, реализуемой на кафедре иностранных языков КГМУ, являются: тесное взаимодействие со сферой профессионального образования; обеспечение доступности

системы дополнительного образования; ориентация на непрерывность образования, следствием которой является изменение отношения к дополнительному образованию; индивидуализация и дифференциация в системе дополнительного образования, базирующаяся на использовании современных учебных пособий, методик подачи учебного материала и компьютерных технологий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Капишникова С.И., Капишникова А.В.* Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам как одно из приоритетных направлений развития высшего профессионального образования // Роль гуманитарных наук в системе современного высшего образования: Материалы всероссийского научно-методической конференции (27–29 мая 2008 года). Том I – Самара, 2008. – С. 137.

2. *Макарова О.Ю.* «Handbook for me 1st year student of Kazan State Medical University». – Казань: Изд-во гос. мед. ун-та, 2014. – 22 с.

3. *Макарова О.Ю.* Роль языковой культуры в профессиональной подготовке студентов-медиков / О.Ю. Макарова // Язык в контексте межкультурных и национальных взаимосвязей. – Казань: Изд-во Казан. гос. мед. ун-та, 2013. – С. 54–58.

4. *Макарова О.Ю.* Academic Essay: учеб.-метод. пособие для студентов, аспирантов, соискателей медицинских и фармацевтических вузов / О.Ю. Макарова, Э. Райен. – Казань: Изд-во Казан. гос. мед. ун-та, 2012. – 34 с.

5. *Тимова С.В.* Электронная почта и преподавание иностранных языков: есть ли какая-то взаимосвязь? // Преподавание иностранных языков: теория и практика: сборник научных и научно-методических статей. Выпуск I. – М., 2000. – С. 20.

6. *Makarova O.* Research works of students as educational resource in American and Russian universities / O.Makarova, F.Shigapova // European Applied Sciences: modern approaches in scientific research: 1st International scientific conference (Stuttgart, Germany, 17–19 December 2012). – Stuttgart^ ORT Publishing, – P. 196–198.

З.И. ПАВИЦКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент

Поволжская государственная академия физической культуры,

спорта и туризма

e-mail: supersportkaf@yandex.ru

телефон: 89376101074

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье раскрываются функции, задачи и содержание методического комплекса развития языковой догадки студентов туристского профиля (система учебно-методических материалов, система учебно-профессиональных упражнений, система дидактических средств). Анализируется система учебно-профессиональных упражнений, направленная на развитие чисто языковой, контекстуально-языковой и контекстуально-дискурсивной догадки.

Ключевые слова: методический комплекс, языковая догадка, образование, туристский профиль.

Необходимость повышения качества подготовки специалистов туристского профиля диктует смену традиционных парадигм и методик обучения английскому языку в неязыковых вузах и поиск инновационных средств и форм. Это актуализирует проблему развития языковой догадки студентов на занятиях по иностранному языку.

К сожалению, методика проведения занятий в Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма не ориентирована на развитие языковой догадки. Студенты туристского профиля не удовлетворены своими результатами обучения иностранному языку. Часть выпускников Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма неспособна эффективно общаться на профессиональные темы (Tour operators,

Travel agencies, Dealing with guests, Hotel reservations, Hotel facilities, Special interest tours).

С авторской точки зрения, *языковая догадка* это лингвистическое умение или интуиция, которое развивается в результате приобретения языкового опыта и методических воздействий. Данное лингвистическое умение участвует в самостоятельной семантизации различных языковых единиц, с помощью вербализованных и невербализованных опор [1, с. 56].

В данном исследовании методический комплекс развития языковой догадки студентов туристского профиля является комбинацией различных средств обучения, которые способствуют развитию языковой догадки студентов на занятиях по иностранному языку: учебно-методические пособия, рабочая тетрадь, методические разработки занятий, методические рекомендации, учебно-наглядные пособия, практикум, глоссарий, технические средства обучения (интерактивная доска SMART Board 685i5 со встроенным проектором UF75W; персональный компьютер ICL RAY; моноблок USN BUSINESS 954W, акустическая система активная Sven (2x25 Вт), головная гарнитура SANAKO SLH07, блок интерфейсов для стола; доступ к интернету).

Методический комплекс развития языковой догадки студентов туристского профиля представляет собой: 1) скоординированную программу учебных действий студента и методических средств воздействия; 2) банк данных (упражнения, задания, разработки, рекомендации, наглядный материал); 3) методические рекомендации по эффективному достижению поставленных целей и задач; 4) оценка и критерии оценки развития языковой догадки [1, с. 67].

Методический комплекс развития языковой догадки студентов выполняет следующие педагогические **задачи**:

1. Создание комфортных условий для развития догадки студентов туристского профиля.
2. Побуждение студента к активному и самостоятельному участию в процессе развития догадки.
3. Формирование мотивационной основы данного процесса.

4. Выбор критериев для оценки эффективности процесса развития языковой догадки студентов.

5. Отбор учебно-методических материалов, необходимых для подготовки сборников учебно-профессиональных упражнений, электронных учебников, учебно-методических пособий, направленных на развитие языковой догадки у студентов туристского профиля.

Представленный в исследовании методический комплекс развития языковой догадки включает:

- систему учебно-методических материалов;
- систему учебно-профессиональных упражнений;
- систему дидактических средств.

Система учебно-методических материалов включает в себя программу развития языковой догадки студентов, которая состоит из: краткой аннотации; введения, в котором формулируются цель и задачи, требования к студенту, критерии оценки уровня развития языковой догадки; тем и содержания занятий. Кроме того, система учебно-методических материалов включает сборник учебно-профессиональных упражнений, направленных на развитие языковой догадки студентов; компьютерный учебник; обучающие компьютерные программы в обычном и мультимедийном вариантах исполнения; альбом структурно-логических схем и таблиц; методические рекомендации; диагностический инструментарий (входные, промежуточные, идентификационные и итоговые тесты).

Система учебно-профессиональных упражнений. Под ней мы понимаем определенную последовательность учебных коммуникативно-речевых действий, которая задается в порядке возрастания сложности структурной и содержательной организации, от функциональной обусловленности, а также от компонентного состава и характера коммуникативно-речевой ситуации.

Цель системы учебно-профессиональных упражнений: целенаправленное и поэтапное развитие языковой догадки у студентов в процессе изучения иностранного языка в Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.

В системе учебно-профессиональных упражнений выделено три типа упражнений, направленных на развитие языковой догадки (рис. 1):

- формально-речевые операционные упражнения (ФРОУ);
- учебно-коммуникативные упражнения (УКУ);
- реально-коммуникативные упражнения (РКУ).



Рис. 1. Система учебно-профессиональных упражнений, направленных на развитие языковой догадки

В разработанной системе учебно-профессиональных упражнений, направленных на развитие языковой догадки студентов, выделяются следующие этапы:

1-й этап – работа со словами, имеющими полное графическое соответствие в русском и иностранном языках и совпадающими по форме и значению.

2-й этап – работа со словами, отличающимися в русском и иностранном языках отдельными буквами или буквосочетаниями (являющимися регулярными межъязыковыми соответствиями), которые можно отнести к словам с простой выводимостью значения.

3-й этап – работа со словами, осложненными различиями структурного характера, относимые к словам со сложной выводимостью значения, а также работа с ложными когнатами, когда возникает ложная ассоциация при переосмыслении слова и создания на его основе образа [2, с. 134].

Система дидактических средств – система взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, проектируемых в соответствии с учебной программой и выбранным педагогическим процессом, достаточных для реализации целей и содержания государственного образовательного стандарта.

Дидактические средства представляют собой совокупность материальных и духовных элементов, условий, необходимых для решения педагогических задач. К дидактическим средствам относятся голос (речь) преподавателя, его мастерство в широком смысле, учебные и методические пособия и оборудование аудитории.

Выводы. Представленный в исследовании методический комплекс развития языковой догадки студентов включает: систему учебно-методических материалов; систему учебно-профессиональных упражнений; систему дидактических средств. В системе учебно-профессиональных упражнений выделено три типа упражнений, направленных на развитие языковой догадки: формально-речевые операционные упражнения – развитие чисто языковой догадки; учебно-коммуникативные упражнения – развитие контекстуально-языковой догадки; реально-коммуникативные упражнения – развитие контекстуально-дискурсивной догадки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Павицкая З.И.* Развитие языковой догадки студентов спортивного профиля / З.И. Павицкая. – Казань: Яз, 2015. – 160 с.

2. *Павицкая З.И.* К вопросу о развитии догадки у студентов спортивного профиля / З.И. Павицкая, В.И. Волчкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 1 (31): в 2-х ч. Ч. 1. – С. 134–136.

3. *Fakhrutdinova, E., Fakhrutdinova, A., Severyanov, O., Valeev, E.* The transformation of educational approaches at the time of social and economical changes // World Applied Sciences Journal Volume 27, Issue 13, 2013, Pages 15–19.

М.В. РАДИОНОВ

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Н.И. КУНАФИНА

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Ю.А. КОЗЛОВА

преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: julia-may16@yandex.ru

телефон: +79063217126

КОНЦЕПТ «ЛОЖЬ» КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматривается понятие лжи как психологического феномена человеческих коммуникативных процессов. Авторами анализируются причины использования лжи и способы ее распознавания. Также рассматриваются негативные последствия данного явления. Актуально стоит вопрос о вероятности исчезновения лжи из жизни современного общества.

Ключевые слова: коммуникация, ложь, нравственная оценка, детектор лжи, физиологические изменения.

Modern society has difficult time, the period of transformation of political, economic, philosophical, valuable priorities. There are changes of civilization value.

It involves change of psychology of the person, leads to an intensification of global competitive processes [6].

Nowadays it is hard to surprise anyone with the fact that our lives and thoughtfully embued with lies [1]. World is choked with lies. Not only liars tell lies, but also truthful people. They lie unconsciously. People live in fear and lie is a defense tool. Children and their parents, scientists, traders and their customers, spouses, politicians. Lies is the phenomenon, which origins and drawn back to the past. It's appearance can be traced in biblical texts in which the first description of a person is related to lapse from virtue. We can say that it all begun with the description of Adam and Eve being deceived by the serpent, the most cunning animal created by God.

«The serpent was more cunning than all the beasts of the field, which the Lord created. And the serpent said to the woman: «Did God truly say 'You shall not eat any fruit from the trees?' And the woman said to the serpent «We can only eat the fruits from the tree which in the midst of paradise. Do not eat them and do not touch them, so that you do not die». And the serpent said to the woman: «No, you will not die. God knows, on the day your eyes will open and you will be like gods who know good and bad. And the woman saw the tree was good for food. And she took her fruit and ate. And she gave one to her husband, and he ate. And their eyes opened, and they knew that they turned naked, and sewed fig leaves, and made themselves aprons» [3].

The bible reflected the level of social consciousness of that time and allows us to understand the phenomenon of lies not only existed in those times, but also to shows how evil it was. The presentence of lies in the life of society is also evidenced by folk wisdoms, proverbs, literary works, in which it often becomes a subject of condemnation.

Undoubtedly, the phenomenon of lies eventually became a subject of scientific interest, scientists of various fields pay attention to studying it: philosophers, psychologists, lawyers, sociologists, linguists. Addressing to various sources, (criminal code, artistic and scientific literature, scientific article, journals), you can find different interpretations of the notion of lie. For example, in the criminal code of the Rus-

sian Federation, the phenomenon of lies is described in Article 307 of The Criminal Code of the Russian Federation «Knowingly false testimony», in which false testimony refers to such statements that completely or partially distort the facts essential for the investigation of a criminal case or its examination in court [1]. This can be expressed in the presentation of non-existent facts that relate to the events of the crime; In the denial or distortion of real facts or events.

In the explanatory dictionary of the Russian language S. Ozhegov's lies is deliberate distortion of the truth, untruth, deception. According to O. Fry, one of the most remarkable definitions of lies is the definition of Mitchell who understands the lie as «a false communication supposedly beneficial to the communicator». Here we mean not only a person's lies, but animals' and plants' as well [7].

The American psychologist Paul Ekman defines the lie like this: this is «the action by which one person deceives the other by doing it intentionally, without prior notification of his goals and without a clearly expressed request on the part of the victim not to disclose the truth» [8]. Russian psychologist, scientist V. Znakov, criticized Ekman, considering this concept too broad, leading to an understanding of the definitions of «lies» and «deception» as synonymous. Znakov, on the other hand, believes that a lie implies a deliberate distortion of information, regardless of the result of this distortion (people may believe in it, or may not), while deception may not contain lies-it is the effect of distortion of information in the mind of the victim. «The deception is based on the conscious desire of one of the participants in the communication to create a false idea of the partner about the subject of the discussion, but the deceiving does not distort the facts. A distinctive sign of deception is the complete absence of false information in it, direct distortions of the truth». It has two varieties – deception through half-truths and deception with the help of truth [3].

Above listed interpretations of the notion of lies, by different scientists, carry a negative meaning, containing the intention of one person to mislead the other in their own purposes. There is a conditional division of lies into one that implies evil from the point of view of moral evaluation, and a lie «for good» or virtuous deception, which is meant by the desire to make the life of another person who is a victim of a

deceiver, a little easier. But in this article we will not be interested in lies for good, we will focus our attention on understanding lies as evil.

Any fact of lies is accompanied by physiological changes that arise in the liar's body. This can serve as a signal to the victim of deception that there is a threat of being fooled. On this account, there are many publications, articles, sections in books and textbooks. In the literature on the detection of lies, there is described a number of physiological changes that occur in the body of a liar. These changes in the skin reaction, heart rate, blood pressure, respiration, tremor, the state of the body as a whole (photoplethysmogram). But such changes are hardly visible to the victim of deception, since they occur inside the person and can be fixed only by special devices, for example, polygraph (lie detector). The changes that can be noticeable to a person are reddening of the skin of the face, dry mouth, trembling in the voice, coughing, narrowing of the pupils, heavy breathing. The manifestation of one of these indicators does not in any way mean that a person is a liar, mostly, only their complex manifestation can serve as a basis for suspicion of deceit.

Having considered the concept of lie, it is necessary to answer questions about who can be a liar and what are his reasons. At the very beginning of the article, we have already mentioned that nowadays no one is able to live without lies. Neither is the child who begins to lie when he realizes that he can receive punishment for a bad deed, nor an adult who hides the details of his personal life. The consequences of people lie belong to different age categories, social status, profession are completely different. For example, one situation is when a child can not admit that he broke a cup and ate a candy, and a completely different one- when an official lies, filling out a declaration of his income.

Firstly, a person lies, because, in the course of his life, he has a large number of very diverse needs from simple (physiological) to complex (spiritual). Human needs are the motivators of any human activity, in the course of which he aspires to the fastest and fullest satisfaction of them. Satisfaction of human needs is possible only if it has the resources adequate for the existing situation: material, monetary, energy, information, professional, etc. In this case, deception can be considered as one of the

resources by which a person moves towards achieving his goals. Secondly, a lie is necessary for a person to save his personal and family secrets that can be used against the interests of the individual, to keep his «self» from the encroachments of neighbors and other curious subjects, to hide the true motives, desires, intentions, goals, deeds, that are able to cause condemnation of others, escape responsibility, in the hope of avoiding punishment, etc.

The human lie is reinforced by the subject's interest in this and is an instrument that contributes to the achievement of goals and the satisfaction of needs. This tool is used in relation to an individual or group. If, however, we consider the phenomenon of lies in particular, then we are able to distinguish in it a certain number of instruments by means of which lies are carried out. And lie has a lot of tools. Perhaps, the most, known is the world of signs created by people for simplification of own life. After all, no animal on our planet builds communication between one another with the help of symbols, signs. This world of signs is made up of languages, road and money signs, uniforms, emblems, flags and so on. The listed elements of the world of signs become private tools in the hands of a liar when they are used by him not for his intended purpose.

V. Kuznetsov lists a number of ways by which deception can be carried out:

1. «deception of a role», when a person «plays» the role of another person, pretending to be a representative of different professions. For example, a fraudster, in order to profit by fraud, may impersonate a policeman, a priest, a doctor, also using the signs inherent in this role: uniform, professional terminology.

2. «deception by events», in this case a deceiver staged some event (fire, accident).

3. «deception of states», in which a liar tries to arbitrarily induce external manifestations of any feelings, experiences and states. These are the cases when people pretend to be asleep, sick, cartographic, loving, kind, sober, drunk. This will include the simulation of the disease, the motive of which can be the receipt of benefits, or unwillingness to go to school (as often happens in children) [4].

The question of what awaits the mankind is interesting, if our life, permeated with lies and deceit, suddenly abandons them. Then all the people inhabiting our gi-

ant planet will turn out to be exclusively truthful. Sellers in the markets will begin to say that they have overweighed their buyer, smiling at him in the face, politicians will begin to disclose the secrets of governing the country, and the couple admit to each other of treason. The complete disappearance of lies is hardly possible, since it is beneficial to people for several reasons:

– as long as there is human fear, we will continue to look for various ways and means by which we could avoid responsibility and punishment;

– we are pleased when the people around us tell us pleasant words. Do we think about whether these compliments are true? Do we deserve it? And most importantly: are we ready to hear only the truth towards us?

– the lie, unfortunately, really remains the most effective way to achieve our goals, desires, needs. And it is unlikely that a person will be able to abandon it, realizing its advantage. It's another matter when a lie becomes an instrument for committing various kinds of crimes. Then, of course, there is a need to eradicate this kind of lie for public security purposes.

We have come to the conclusion that we have already heard from our friends, acquaintances and relatives about frequent frustrations in people, the fault of which is a lie. It has unexpectedly burst into our lives without permission, and permeated our communication with each other, so that we accepted it and consider it as a matter of course. In this article we describe the general provisions of the phenomenon of lies, in particular its concept, the participants in the deception, and the ways people mislead each other in order to reawaken the reader's interest in the problem of lies.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 07.03.2017)

2. Бердяев Н.А. Парадокс лжи. / Н.А. Бердяев // Литературный журнал «Современные записки». – 1939. – 425 с.

3. Гладких Н.В. Ложь и двусмысленность (Российские комментарии к «Психология лжи» Пола Экмана) / Н.В. Гладких // – URL:

http://econom.nsc.ru/eco/arhiv/ReadStatiy/06_01/Gladkih.htm (дата обращения 03.04.2017).

4. *Кузнецов В.В.* Психология взаимопонимания. Неправда, ложь, обман. / В.В. Кузнецов. – Питер, 2008. – 285 с.

5. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Изд-во: «Мир и образование», 2016. – 736 с.

6. *Фахрутдинова А.В.* Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения его конкурентоспособности / А.В. Фахрутдинова // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2012. – Т. 210. – С. 247–251.

7. *Фрай О.* Ложь. Три способа выявления. Как читать мысли лжеца. Как обмануть детектор лжи / О. Фрай. – Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 286 с.

8. *Экман П.* Психология лжи / Экман П. – Изд-во: «Питер», 1999. – 272 с.

Л.Р. САКАЕВА

доктор филологических наук, профессор

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: liliyasakaeva@rambler.ru

телефон: +79674617919

А.Р. БАРАНОВА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: baranova.alfiyarafailovna@mail.ru

телефон: +79033444565

ВИДЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена видам компьютерной терминологии. Цель работы заключается в дифференцировании понятий «компьютерные термины», «компьютерные профессионализмы», «компьютерные сленгизмы» и «компьютерные жаргониз-

мы», а также в определении взаимоотношений, существующие между ними. Анализ литературы показал, что, несмотря на схожесть, следует разграничивать эти понятия.

Ключевые слова: лингвистика, язык, перевод, речь, текст, термин, профессионализмы, сленг, жаргон.

Развитие терминологии идет параллельно с развитием науки, техники, производства, поскольку именно в этих сферах появляются новые понятия, каждое из которых должно получить свое отражение в языке.

Подъязык компьютерных технологий вызывает лингвистический интерес в связи с нарастающим влиянием высоких технологий на жизнь общества. В наши дни компьютеры осваивают люди разных возрастов и профессий, что приводит к расширению в геометрической прогрессии круга носителей компьютерного подъязыка. Сегодня каждый пользователь персональным компьютером обладает определенным лексическим запасом в области компьютерной терминологии. Однако компьютерная терминология представляет собой сравнительно молодой лексический пласт.

Вопросами компьютерной лексики и терминологии занимались такие ученые, как О.А. Кармызова (2003), И.А. Беликова (2004), А.Б. Кутузов (2006), Н.А. Князев (2006), М.В. Орлова (2008), Г.Б. Бабалова (2009), М.А. Лобанова (2009), В.П. Крупнева (2012), Щитова О.Г. (2016) и др.

В настоящее время происходит отождествление таких понятий как «компьютерные термины», «компьютерные профессионализмы», «компьютерные сленгизмы» и «компьютерные жаргонизмы», в рамках данной статьи мы попытаемся уточнить границы их различий.

Как отмечают исследователи, существуют две группы компьютерных пользователей – «профессионалы» и «компьютерщики» (они же «сетевое сообщество»). Компьютерными специалистами или профессионалами принято считать людей с соответствующим специальным образованием, либо чья основная работа непосредственно связана с компьютерами как таковыми. Именно внутри этой профессиональной группы употребляются термины, профессионализмы, а

затем зарождается компьютерный жаргон. Социопрофессиональные группы «компьютерщиков» в качестве маркера лингвистической самостоятельности используют компьютерный сленг [4].

По определению В.Д. Табанаковой, «термины – это формальные однозначные в пределах одной терминологической системы символы, системно обозначающие специальные понятия какой-либо концептосферы» [6, с.10]. Термины применяются в формальных, официальных ситуациях и, в основном, компьютерными специалистами. Они не обладают стилистическими функциями, являются частью формального литературного языка, конвенциональны, приняты обществом и могут быть декодированы любым носителем соответствующего языка.

По мнению А.С. Герда, с общелингвистической точки зрения «жаргонизмы», «профессионализмы» и «сленгизмы» являются в целом синонимичными понятиями, обозначающими лексические единицы, принадлежащие различным языкам для специальных целей (ЯСЦ) [3]. Различия данных понятий заключаются в следующем:

1. Компьютерные профессионализмы используются в условиях рабочей или учебной ситуации, связанной с объектами поля профессиональной деятельности компьютерных специалистов.

2. Компьютерный сленгизм используется как дискурсивная образная лексическая единица, функционирующая в качестве маркера лингвистической самостоятельности социопрофессиональной группы «компьютерщиков». По определению данному А.Б. Кутузовым «компьютерный сленгизм – это социолект неформального сообщества любителей компьютеров, которые явно осознают себя, как выделенную социальную группу» [4, с. 17].

3. Компьютерные жаргонизмы используются как специфические полисемичные стилистически маркированные слова, используемые членами компьютерных изолированных групп вне профессиональной деятельности. Чаще всего (но далеко не всегда) жаргонизация происходит последовательно по направлению от терминов к сленгизмам.

С одной стороны профессионализмы во многом подобны терминам, однако между ними существует принципиальное различие. Так, по И.Р. Гальперину, основное отличие состоит в том, что термины принадлежат литературному языку, профессионализмы – нет [2]. Значение терминов относительно прозрачно для всех носителей языка, они легко входят в нейтральный общеупотребительный слой лексики, хотя и требуют большого количества сведений для своего понимания и описания. Профессионализмы, в свою очередь, зачастую остаются внутри изолированной группы и непонятны тем, кто туда не входит. Так, в рамках какой-либо организации одну из единиц используемого программного обеспечения (обычно самую важную) могут называть просто «программа», используя метонимический перенос.

Сленг звучит в непринужденном устном и сетевом дискурсе, и применяется любителями компьютеров. В отличие от терминологической, научной лексики, он употребляется только в процессе реальной коммуникации, взаимообусловленной продуцентом и реципиентом. Цель употребления сленга не в точном описании объекта, а в ярком и образном его представлении. Сленг – явление спонтанное и неупорядоченное, единицы его порождаются «компьютерщиками» в процессе креативных актов речетворчества. Зачастую они образны, синонимичны, повторяют значение друг друга. Так, компьютер называют «комп», «машина», «ящик» и т. д. Избыточность номинаций для одного денотата не имеет принципиального значения. Сленг использует все морфологические и стилистические возможности языка. Единицы компьютерного сленга функционируют на субстандартных уровнях языковой коммуникации. Они не кодифицированы и неоднозначны, следовательно, при каждом употреблении «изобретаются» заново, «наделяются» новыми коннотациями и контекстуальными оттенками в зависимости от индивидуально-творческих качеств продуцента. Сленг принадлежит речи и дискурсу, поэтому он внесистемен, и его цель состоит в выходе за пределы существующей языковой системы. Основным источником пополнения лексикона компьютерного сленга служат компьютерные профессионализмы и термины. Часто жаргон (и далее сленг) приобретает лек-

сические единицы через заимствование из английского языка. Определено следующее направление образования компьютерных сленгизмов: термины приобретают стилистическую окраску профессионализмов, иногда жаргонизмов, и становятся сленгизмами. Так, русский сленгизм «материнка» (также «мать», «мама») образовался из англоязычного термина «motherboard» (букв. «материнская плата»). Образование сленгизма произошло путем буквализации значения термина. На самом деле в данном слове корень mother переводится как «acting as or providing parental stock – used without reference to sex» [7], и, следовательно, понятен любому англоязычному человеку (неотъемлемое свойство терминов – прозрачность). В то же время, значение производного «материнка» очевидно лишь любителям компьютеров, поскольку явно не выражает значение, присущее исходному термину (материнская плата – основная плата компьютера, служащая базой для всех основных его компонентов, в частности, плат расширения, и предоставляющая вместе с процессором и оперативной памятью базовую функциональность). Отметим, что слово «материнка» обладает ярко выраженной экспрессивной коннотацией, имеет несколько подобных синонимов. Следующим примером может служить английский профессионализм «mouse» (букв. «мышь», «устройство манипуляции»), ставший общеупотребительным сленгизмом, в настоящий момент, имеющий устойчивую тенденцию к терминологизации. Изначально слово mouse в английском языке являлось компьютерным сленгизмом, образованным через метафоризацию. В русский язык слово попало прямым переводом, было маркировано как субстандартное, и, следовательно, не являлось конвенциональным термином. С другой стороны, оно использовалось повсеместно, и не относилось к профессионализмам. Однако в настоящее время слово «мышь» всё чаще появляется в официальных документах. Если ранее стандартом было использование конструкций «манипулятор типа «мышь», то сейчас достаточно только одного слова «мышь». И здесь можно обоснованно утверждать о тенденции к терминологизации.

Что касается компьютерных жаргонизмов и компьютерных профессионализмов, то они существенно отличаются в зависимости сферы употребления

(социальная обусловленность) и характерных функций. Относительно сфер употребления, согласно Ю.М. Скребневу: «The only difference between professionalisms and jargonisms is that professionalisms are unofficial terms in a special field while jargonisms are only created by and current among the people of a profession, yet their meaning pertain to everyday life, not to the professional sphere» [5]. Они используются членами изолированной группы людей в разных коммуникативных ситуациях. В профессиональных условиях представители данной группы используют профессионализмы для обозначения объектов своей профессиональной деятельности, а вне своей профессиональной активности, общаясь между собой, могут использовать жаргонизмы. Жаргонизмы могут обозначать широкий круг реалий, не обязательно относящихся к компьютерной концептосфере. Под жаргонами принято считать применение профессионального подязыка к ситуациям вне профессиональной деятельности. Так, в слове «трафик», параллельно с процессом его терминологизации, имеется и тенденция его жаргонизации. То есть, экстенционал слова выходит за пределы круга профессионального общения компьютерных пользователей и начинает включать реалии, не имеющие отношения к компьютерам: в выражении «What traffic in the street!» данное слово не является жаргоном в английском языке, однако в русском выражении «Ну и трафик на улице» (о большом движении транспорта), слово «трафик» не является переводом английского термина, а профессионализм, перешедший в жаргонизм.

Относительно функций использования, функция профессионализмов – кратко и емко обмениваться специфической профессиональной информацией при помощи субстандартных средств языка. В свою очередь, функция жаргонизмов – обособить членов определенной группы от общества, и здесь компьютерные специалисты, предстают уже не столько как профессионалы, сколько как социальное явление, некая группа со своим менталитетом. Подтверждение этой точки зрения мы находим у О.С. Ахмановой. «Профессиональный диалект объединяет людей одной профессии. Жаргон же применяется отдельной социальной группой с целью языкового обособления» [1]. В этом жаргонизмы сближаются со сленгизма-

ми, однако частично. Во-первых, сленгизмы обозначают денотаты, относящиеся к компьютерной концептосфере, а жаргонизмы – реалии, к ней не относящиеся. Во-вторых, сленгизмы широко используются во всем сообществе «компьютерщиков», связанном глобальными сетями, а жаргонизмы в основном ограничены конкретной социопрофессиональной группой. Существуют полисемичные слова, которые в разных своих значениях могут относиться к разным подъязыкам. Так, слово «морда», использованное в значении «интерфейс программы», является сленгизмом, так как обозначает компьютерную номинацию. Однако, в случае когда, этим словом обозначали лицевую панель музыкального центра, то здесь имело место употребление компьютерного жаргонизма.

Таким образом, следует разграничить такие понятия, как «компьютерные термины», «компьютерные профессионализмы», «компьютерные жаргонизмы» и «компьютерные сленгизмы». Как показал анализ, термины наиболее четко и однозначно описывают объекты компьютерной сферы. Следующими являются профессионализмы, для которых характерна экспрессия и образность, употребляющиеся только профессионалами. Как ответвление профессионального языка следуют компьютерные жаргонизмы, которые употребляются компьютерными специалистами для обозначения некомпьютерных денотатов. Компьютерные сленгизмы часто теряют исходный смысл группы «любителей компьютеров», приобретая, множество других значений и сфер употребления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. *Герд А.С.* Прикладная лингвистика / А.С. Герд. – Спб.: Изд-во СпбГУ, 2005. – 268 с.
4. *Кутузов А.Б.* Модель функционирования терминологического сленгизма в дискурсе сетевых форумов: дис. ... канд. филол. наук / А.Б. Кутузов. – Тюмень, 2006. – 170 с.

5. *Скрбнев Ю.М.* Основы стилистики английского языка / Ю.М. Скрбнев. – М.: АСТ, 2000. – 240 с.

6. *Табанакова В.Д.* Идеографическое описание научной терминологии: Монография / В.Д. Табанакова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1999. – 200 с.

7. *New Webster's Dictionary of the English Language.* – Surjeet publications, 1989.

Д.К. САЯХОВА

магистрант

Башкирский государственный университет

e-mail: yoko96@yandex.ru

телефон: +79174255703

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ВЫДЕЛЕНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье предлагается краткое описание феномена перевода как важного вспомогательного средства, обеспечивающего выполнение языком его коммуникативной функции в случаях, когда данная коммуникация происходит в ситуации межличностного общения на разных языках. Основной функцией перевода является обмен мыслями между разными народами и служение делу распространения сокровищ мировой культуры.

Ключевые слова: перевод, переводоведение, классификация, смысл, адекватность.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №16-04-00042

В исследования российских ученых, посвящённых теории перевода, понятие «перевод» обычно расшифровывается разными способами в зависимости от методологических установок авторов-исследователей. С одной стороны, перевод понимается как «процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [2, с. 11]. Данный процесс имеет форму «психического акта» и состоит «в том, что речевое произведение (текст или

устное высказывание), возникшее на одном – исходном – языке (ИЯ), пересоздается на другом – переводящем – языке (ПЯ)». Перевод как процесс неразрывно связан с познанием и предполагает ряд взаимосвязанных операций, основной из которых является интерпретация в той или иной форме [1, с. 15; 7; 10]. С другой стороны, перевод есть «результат этого процесса, то есть новое речевое произведение (текст или устное высказывание) на переводящем языке [8, с. 718; 14]. С точки зрения структурных методов исследования, перевод есть «преобразование структуры речевого произведения, в результате которого, при сохранении неизменным плана содержания, меняется план выражения и один язык заменяется другим» [12, с. 3]. При постановке в центр переводческой деятельности денотата, перевод становится процессом «описания при помощи языка перевода денотатов, описанных на языке оригинала» [4, с. 32].

В феномене перевода на первый план выдвигается проблема сущности языка как знаковой системы и двусторонне природы языкового знака, который объединяет план содержания и план выражения. В связи с этим возникает необходимость обращения к таким фундаментальным проблемам перевода, как переводимость и эквивалентность. Некоторые ученые полагают, что в последние годы вопросы, связанные с переводимостью/непереводимостью, то есть о возможностях перевода как такового, уже решены: действительно, отдельные знаки (единицы) в различных языках, как правило, не совпадают, поскольку каждый язык по-своему концептуализирует действительность. Следовательно, одной из главных трудностей перевода представляется поиск эквивалентов для таких языковых единиц. Эта трудность, однако, снимается тем, что предметом перевода является текст, а объектом – смыслы, то есть комбинации актуализируемых в тексте сем [7; 11].

В любом языке есть единицы, которые различаются в плане выражения, то есть по форме, но совпадают в плане содержания, то есть по значению, поэтому содержание переводимого текста непосредственно связано с формами того языка, на котором он создается [2, с. 8–9]. Успех или неудача перевода как процесса зависит, таким образом, от передачи содержательной, смысловой сто-

роны подлинника, а не от точного перекодирования отдельных языковых знаков, его составляющих: «Главное в любом переводе – это передача смысловой информации текста. Все остальные ее виды и характеристики, функциональные, стилистические (эмоциональные), стилевые, социолокальные и т. п. не могут быть переданы без воспроизведения смысловой информации» [3, с. 20]. Отмечается также, что перекодирование отдельных «непереводимых» элементов поддерживается семантикой окружающих слов и конструкций [8, с. 119].

В переводоведческих исследованиях эквивалентность трактуется как «сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе» [3, с. 20]. Полная эквивалентность характерна при тождестве семантических структур взаимодействующих языков [11]. Дискуссионным является вопрос о семантической, стилистической, функциональной и эстетической эквивалентности, а также об эквивалентности выразительных средств (рифм, тропов и пр.) в разных языках. Большинство лингвистов-теоретиков считают, что эквивалентность оригинала и перевода – это «прежде всего общность понимания содержащейся в тексте информации, включая и ту, которая воздействует не только на разум, но и на чувства реципиента и которая не только эксплицитно выражена в тексте, но и имплицитно отнесена к подтексту. Эквивалентность перевода зависит также от ситуации порождения текста оригинала и его воспроизведения в языке перевода» [3, с. 18–19].

Ряд исследователей рассматривает в качестве критерия качества перевода его адекватность, которая может приравниваться к эквивалентности [3, с. 11] или отделяться от неё. В этом случае адекватность рассматривается как «относительная равноценность реконструкции семантической модальности текста оригинала... воссоздание концептуальной, субъективно-оценочной специфичности планов содержания и выражения исходного текста» [6], верная передача исходного сообщения при соблюдении норм переводного языка [5 с. 47] или как стилистическое и прагматическое соответствие переводного и оригинального текстов. В литературоведческой теории перевода под адекватностью понимается способ-

ность перевода передать все намерения автора (как продуманные, так и бессознательные) и все применяемые им ресурсы образности, колорита, ритма и т. д. [6, с. 116]. В ряде трактовок (например, в модели К. Райс, Г. Фермеера, А.Д. Швейцера) критерий адекватности применим к процессу перевода, а эквивалентности – к результату. А. Нойбертом предлагается разграничение двух видов переводческой адекватности – семантической, понимаемой как передача содержания подлинника с соблюдением норм языка перевода, и прагматической, понимаемой как учет прагматического компонента высказывания [4, с. 43].

Существует множество классификаций перевода, опирающихся на разные критерии. Так Р.К. Миньяр-Белоручев выдвигает две классификации: первая базируется на операциях, проводимых переводчиком в ходе его работы (письменный, синхронный, с листа, последовательный, абзацно-фразовый, двусторонний), вторая – на характере переводимых текстов (художественный, научно-технический, общественно-политический) [5, с. 132–139]. На основании соотношения формы и содержания оригинала и перевода Нелюбин и Хухуни выделяют перевод: пословный, предусматривающий полексемную передачу смысла и содержания оригинала с учётом синтаксических и стилистических параметров; буквальный, стремящийся к сохранению семантических и формальных компонентов оригинала; дословный (объективный), воспроизводящий семантико-структурные характеристики языка подлинника; вольный (субъективный), передающий общее содержание оригинала вне зависимости от его языкового воплощения [6, с. 6]. Р.О. Якобсон выделял три вида перевода на основе способов интерпретации языкового знака: внутриязыковой (переименование), который предусматривает интерпретацию вербальных знаков с помощью других знаков того же языка, межъязыковой (собственно перевод), т. е. интерпретацию вербальных знаков посредством какого-либо другого языка; межсемиотический (трансмутация), который обозначает интерпретацию вербальных знаков при помощи невербальных знаковых систем [13, с. 18].

Перевод, таким образом, играет решающую роль при обмене мыслями между различными народами и помогает распространению сокровищ общечеловеческой культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Автономова Н.С.* Познание и перевод. Опыты философии языка - М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – 704 с
2. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., ИМО, 1975. – 240 с.
3. *Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство Института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС. – 2002. – 424 с.
5. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. – М: Издательство: Московский Лицей, 1996. – 208 с.
6. *Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т.* История и теория зарубежного перевода. – М.: МГОУ, 2003. – 130 с.
7. *Фаткуллина Ф.Г., Морозкина Е.А.* Национальная языковая картина мира в герменевтической модели перевода // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе. – Москва, РУДН, 2015. – С. 67–70.
8. *Фаткуллина Ф.Г.* Деструктивная лексика в современном русском языке: монография [Текст] /Ф.Г. Фаткуллина. – Уфа: ИПК при Администрации Президента Республики Башкортостан, 1999. – 300 с.
9. *Фаткуллина Ф.Г. Фаткуллина Ф.Г.* Семантика деструктивных глаголов: учебное пособие. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2005. – 127 с.
10. *Фаткуллина Ф.Г.* Понятие деструкции в лексической семантике: монография – Уфа, Изд-е Башкирского университета, 2002. – 268 с.
11. *Фаткуллина Ф.Г., Сулейманова А.К.* Языковая картина мира как способ концептуализации действительности. – Вестник БашГУ, 2011, Т. 16, № 3(1), 2011. – С. 1002–1005.

12. Черняховская Л.А. Перевод и смысловая структура. – М.: Международные отношения, 1976. – 264 с.

13. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М, 1978. – С. 16–24.

15. Morozkina E.A., Fatkullina F.G., Kamalov R.I., Vorobev V.V. Comparative linguo-cultural analysis of spatial models "internal-external" in a literary text (on the material of Russian and English languages – Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. – 148 с.

И.З. ШАХНИНА

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: voda-2005@mail.ru

телефон: +79872967051

Г.Ф. ГАЛИ

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: gulnaragali@mail.ru

телефон: +79375295596

Е.Н. ЗАГЛАДИНА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: 49enzagladina52@gmail.com

телефон: +79033050481

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И БИЗНЕС КОММУНИКАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Аннотация. В статье представлена презентация курса по деловому английскому для студентов гуманитарных специальностей, как одного из действенных средств создания англоязычной практикоориентированной среды в Казанском федеральном

университете. Цель данного курса – расширение и углубление лингвострановедческих знаний студентов, расширение диапазона восприятия английского языка, обогащение активного словарного запаса, совершенствование устной и письменной речи, закрепление грамматических форм.

Ключевые слова: университет, образование, обучение, английский язык, деловое общение, общелингвистическая среда, общекоммуникативная среда, диалог культур.

Согласно мнению А.В.Фахрутдиновой, «происходящие в нашей стране демократические изменения вызвали поиск эффективных путей преобразования различных сторон жизни общества, его социальных институтов, в том числе, и системы высшего образования» [2].

В плане поиска новых путей в преподавании иностранных языков, нужно отметить введение актуальных и современных курсов, позволяющих приобщить обучаемых к современным реалиям (в нашем случае) английского языка, с целью более быстрой и эффективной интеграцией в иноязычное, мультикультурное пространство. Подробно этот вопрос освещен в работе Е. Хованской [3]. Более того, поиск таких подходов дает возможность полноценному созданию англоязычной среды в условиях университетов.

Выполнение этих важных задач, выдвигаемых в настоящее время перед обществом в целом и высшей школой в частности, в определенной степени решается разработкой и введением в учебный процесс курсов делового общения, которые позволяют расширить и укрепить знания в общелингвистической и общекоммуникативной сферах, повысить социалингвистическую компетенцию, а также, способствовать усилению социокультурной компетенции с ее упором на диалог культур. О важности диалога культур особо подчеркивается в таких документах как рекомендации комитета министров совета Европы.

Учет всего вышесказанного находит свое выражение в разработке специализированных курсов по деловому и профессиональному общению для студентов гуманитарных факультетов. В качестве примера может служить недавно

изданный курс английского языка «Crosscultural and Professional communication», позволяющий решать задачи, обозначенные выше [1].

Пособие состоит из следующих разделов: The International manager; If it hurts, sue!; Hidden rules; Business talk; The new shape of shopping; Home comforts at work; What attracts customers?; Don't bank on it; Dirty business; Sales in recessions; TQM for 90's; Is the customer always right?; The story of Silicon Valley; Spanish Economy; Digital heaven.

Глава «Don't bank on it» состоит из следующих разделов: основной текст, задание на pre-reading, чтение географических и страноведческих названий. Следующие типы упражнений ориентированы на перевод слов и поиск эквивалентов с русского на английский и с английского на русский язык. В данном разделе также предлагаются упражнения на поиск синонимов. Большое внимание уделено тренировке грамматических конструкций, временных форм, и т. д.

Значительное место в рассматриваемом разделе уделяется непосредственно работе над текстом. Обучаемым предлагается пересказать текст, поделиться собственным или предлагаемым опытом в данной сфере и т. д.

При разработке данного курса большое внимание обращалось на содержательную составляющую текстового материала. Так тексты разделов отбирались с учетом новизны и актуальности тематики, ценности с точки зрения страноведческой составляющей. В качестве примера уместно привести текст раздела 2 «If it hurts, sue!». Перед обучаемыми представлена картина поведенческой, социальной и психологической жизни человека в западном мире.

Тексты такого плана позволяют обучаемым окунуться в реалии повседневной среды, расширить свое представление об особенностях жизни в англоязычном пространстве.

Важнейшую часть жизни современного общества составляют бизнес, его правила, культура поведения бизнес партнеров в различных ситуациях. Все это составляет содержание раздела «Hidden rules».

В разделе «Business talk» внимание обучаемых предлагается направить на осмысление следующих ситуаций: failing to get the message, breakdown in

communication, the physical element, selective perception, how can good communication be fostered.

В пособии имеются несколько разделов, непосредственно связанных с менеджментом и экономикой. К их числу относится раздел, позволяющий познакомиться с технологией привлечения клиентов на основе грамотно выверенного маркетингового подхода. При этом, основной акцент ставится на тщательную проработку логотипа компании.

Раздел «Sales in recessions» позволяет познакомить обучаемых с поведением людей во время рецессии, влиянием спада в экономике на повседневную жизнь человека.

Условия формирования иноязычной среды в вузе предполагает накопление банка данных о наиболее известных фактах из истории, культуры, литературы и последних достижений науки в странах изучаемого языка. В связи с этим, в состав пособия включен блок, рассказывающий о таком важном научно-техническом, инновационном и культурным явлением, которым является силиконовая долина «The story of Silicon Valley». В рамках данного материала у студентов появляется возможность погрузиться в интересные и познавательные истории, связанные с целым набором явлений, сопровождающих понятие «Silicon Valley». Это – «The Beach Boys», «Southern California», «Hippies», «Flower power» и так далее.

Важно отметить, что содержание курса не ограничивается материалами вопросов истории, культуры и бизнеса только англоязычных стран. Пример включения текста «Spanish Economy» свидетельствует о том, что с помощью данного текста у обучаемых появляется возможность с помощью английского языка получать интересную и полезную информацию, ориентированную на расширение бизнес – страноведческих знаний в странах, где английский не является родным языком для жителей этих стран – Испания, Греция. Данный текст и все упражнения к нему, дают возможность научить общаться, обсуждать, извлекать необходимую информацию, познакомиться с целым списком новой лексики.

Заключительным материалом курса является грамматическое приложение, содержащее разнообразные упражнения и тексты, позволяющие более осмысленно закрепить полученные знания, приобретенные в ходе работы над курсом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Загладина Е.Н., Шахнина И.З., Гали Г.Ф.* Cross-Cultural And Professional Communication: учебное пособие по чтению и грамматике. – Казань: Казанский федеральный университет, 2017. – 108 с.

//<http://displace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/109495//>

2. *Фахрутдинова А.В.* Актуализация воспитательной составляющей учебного предмета в условиях международной интеграции (на примере предмета иностранный язык): сб. материалов IV Международной научно-практической конференции «Иностранные языки в современном мире» (Казань, 2011 г.). – Казань: Изд-во Центр инновационных технологий, 2011. – С. 380–384.

3. *Хованская Е.С.* Англоязычная среда вуза как основа языкового посредничества и межкультурной коммуникации / Маклакова Н.В., Хованская Е.С. // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2015. – № 08(112). – IDA [article ID]: 1121508041. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2015/08/pdf/41.pdf>.

4. *Хусаинова А.Т., Фахрутдинова А.В.* Межпредметная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка / А.Т. Хусаинова А.В. Фахрутдинова // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана, 2014. – № 3. – С. 328–332.

И.Н. ШУВАЕВА

доцент

Новосибирский государственный университет экономики и управления

e-mail: inshuvaeva@gmail.com

телефон: 89134554135

**ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ РЕФЕРИРОВАНИЕ
В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА**

Аннотация. В данной статье рассматриваются методологические вопросы обучения переводческому реферированию в вузе, излагаются приёмы и методы работы при написании переводческого реферата, анализируются грамматико-стилистические средства изложения текста и специфика языка реферата.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный текст, специалист-международник, переводческое реферирование, приёмы работы, компрессия, трансформации, язык и стиль реферата, реферат.

Современный уровень информатизации общества предъявляет высокие требования к уровню информационной компетентности специалистов всех областей деятельности.

Умение работать с литературой по специальности на языке оригинала с целью быстрого извлечения нужной информации становится все более актуальным сегодня и является базовым умением любой профессиональной деятельности. Это заставляет обращаться к таким распространенным процессам аналитико-синтетической обработки текстов оригинала, как рефераты и аннотации (вторичные тексты).

Реферат – это краткое изложение основного содержания (ключевой информации) статьи или ряда статей на основе их аналитико-синтетической переработки и перефразирования языка. Целью этого процесса является выделение, систематизация и обобщение наиболее ценной информации первоисточника,

первичного текста (документа) и её письменная фиксация в форме вторичного документа. Реферирование и аннотирование иностранного специального текста относится к одному из наиболее сложных видов деятельности на иностранном языке, который требует дополнительных занятий по данному аспекту.

С этой целью нами был разработан авторский курс для студентов-международников, который нашёл своё отражение в учебном пособии «Реферирование и аннотирование литературы по специальности». Задачей курса является развитие навыков работы с литературой в сфере общественно-политических публикаций на немецком и русском языках, развитие навыков смыслового анализа текстов, извлечение из них информации, значимой для составления вторичных документов, обучение навыкам компрессирования содержания текстов, смысловой переработки этого содержания и его соответствующего языкового перекодирования [4].

Часто компрессирование первичных документов сочетается с переводом, что дает возможность воспринимать их информацию носителю иной языковой системы. Такое реферирование называется переводческим реферированием. Во всех случаях реферирование проводится по одним и тем же принципам.

Переводческое реферирование – это одновременно процесс отбора, сжатия, переработки содержания и формулирование его на переводном языке, минуя либо стадию текстового перевода с последующим его реферированием, либо стадию реферирования на исходном языке с последующим переводом на переводной язык. При переводческом реферировании одновременно происходит переструктурирование содержания исходного языкового текста в переводной языковой текст.

Осуществление студентом переводческого реферирования возможно только, если он хорошо владеет иностранным языком и разбирается в существе того вопроса, который рассматривается в обрабатываемом первоисточнике. Для формирования у студентов основ компрессирования и перефразирования на старших курсах мы проводим обучение немецко-немецкому реферированию. Для реферативной работы предлагаются газетные статьи общественно-

политической, деловой направленности, социально-культурного характера по актуальной проблематике: глобализация во всех аспектах – политика, экономика, экология, диалоги культур и др [3].

Основным же в учёбе студентов-магистрантов является русско-немецкий вариант переводческого реферирования. Они имеют навык работы с научными текстами, умеют чётко и грамотно сформулировать свои мысли, могут участвовать в дискуссиях на профессиональные темы. Переводческое реферирование проводится здесь как в устной, так и письменной форме.

При написании переводческого реферата мы рекомендуем соблюдать определённую последовательность действий:

1. На первом этапе ознакомления с реферируемым документом следует оценить его тему, содержание, целевую направленность, структуру, объём. В итоге складывается общее впечатление о первичном документе и может быть определён тип реферата.

2. Прежде чем начать реферировать материал, необходимо внимательно его прочесть и досконально понять содержательную сторону освещаемого вопроса и, если требуется, обратиться к другим источникам для пополнения своих знаний по данному вопросу.

3. Далее необходимо составить подробный план всего первоисточника. Для этого нужно разбить весь материал на разделы, подразделы и пункты и сформулировать все пункты такого плана, по возможности, назывными предложениями. После каждого из них желательно оставить свободное место на бумаге (в компьютере), для того чтобы в последующем сформулировать главную мысль этого раздела.

4. После составления плана первоисточника выделяется главная мысль каждого раздела и важнейшие доказательства, подтверждающие эту мысль. Они записываются одним-двумя по возможности краткими предложениями.

5. После завершения таким образом обработки всех пунктов плана, формулируется главную мысль всего первоисточника, если это не сделано самим автором.

6. Затем составляется текста реферата, начиная с его формальной части, то есть предметной рубрики, темы и выходных данных, после чего следует записать

формулировку главной мысли и последовательно все полученные формулировки по каждому из пунктов плана, а также вывод автора по материалу в целом.

7. После составления полного текста реферата, внимательно ещё раз его следует прочитать и, если необходимо, стилистически отшлифовать, добиваясь единого, цельного построения в соответствии с общими законами письменного изложения информации.

8. Снова необходимо прочитать весь источник и составленный в результате работы вторичный документ (реферат). В процессе этого последнего чтения проводится окончательная доработка реферата и выявляются возможные пропуски существенного. После завершения этой работы реферат переписывается набело.

Предложенная методика составления реферата обеспечивает качественную и рациональную работу по реферированию.

Хотя реферат по содержанию зависит от первоисточника, он представляет собой новый, самостоятельный текст. Однако общие требования к языку реферата остаются теми же, что и к языку любого другого произведения. Это точность, краткость, ясность, доступность. Изложение реферата должно обеспечивать наибольшую семантическую адекватность, семантическую эквивалентность, краткость и логическую последовательность. Для этого необходимы определенные лексические и грамматические средства [2]. Адекватность и эквивалентность достигаются за счет правильного употребления терминов, краткость – за счет экономной структуры предложений и использования терминологической лексики.

Быстрому и адекватному восприятию содержания реферата способствуют простые законченные предложения, имеющие правильную грамматическую форму. Сюда можно отнести:

– использование почти всех типов простых предложений – одно составных и двусоставных. Простые предложения в данном случае характеризуются высокой степенью концентрации информации, максимальной объективностью передачи материала первоисточника;

– широкое применение номинативных, неопределенно-личных и безличных предложений.

– частое употребление причастных и деепричастных оборотов, которые способствуют в отдельных случаях уменьшению объёма вторичных текстов, хотя порой и утяжеляя его стиль;

– широкое использование глагольных сказуемых в пассивном залоге настоящего времени;

– большое количество терминологической лексики;

– использование слов обобщающего характера и клишированных оборотов, отсутствующих в тексте первоисточника;

– отсутствие субъективных оценочных элементов.

Знание таких приёмов позволит обучаемым овладеть навыками и умениями смысловой переработки и компрессирования, а также умениями выделять главное, делать обобщения. При этом активизируется деятельность каждого студента и развивается его творческая активность [1].

Объём реферата может быть различным. Однако в учебных целях материал первоисточника не должен превышать 4 500–5 000 знаков, текст самого реферата – около 2 000–2 500 знаков, время написания на уроке – до 80 минут.

Таким образом, создание вторичных текстов относится к профессионально значимым умениям (видам речевой деятельности) и современный человек обязательно встретится с необходимостью переработки информации, как в печатном, так и в электронном виде. Поэтому в вузе необходимо обучать студентов основным способам усвоения знаний, развивать навыки работы с информацией, готовя их к профессиональной деятельности в информационном обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Аксянова З.И.* Страноведческий компонент при обучении иностранному языку на старших курсах (из опыта работы на факультете МОИП НГУЭУ) // В сборнике: Научные записки НГУЭУ. Новосибирск, 2006. – С. 112–114.

2. *Островая Ю.С., Аксянова З.И.* Лингвистический анализ публицистического текста на материале французской прессы как средство языкового развития студентов // В сборнике: Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты / Сборник статей международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2015. – С. 132–138.

3. *Шуваева И.Н.* Использование в учебном процессе материалов для подготовки к TestDaf как фактор повышения мотивации в обучении немецкому языку // Сб. «Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты» / Сборник статей международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НГТУ, 2015. – С. 78–81.

4. *Шуваева И.Н.* Реферирование и аннотирование литературы по специальности на материале немецкого языка: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГУЭУ, 2016. – 124 с.

И.Н. ШУВАЕВА

доцент

Новосибирский государственный университет экономики и управления

e-mail: inshuvaeva@gmail.com

телефон: 89134554135

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В КОНТЕКСТЕ
КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ
ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ «ПЕРЕВОДЧИК
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы развития социокультурной компетенции средствами немецкого языка в рамках подготовки специалистов с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Выделен комплекс основных социокультурных аспектов, подлежащих обучению, объясняются цели и задачи авторского курса, раскрываются приемы и

методы работы, приводятся примеры обучающих технологий и средств, используемых автором в его многолетней практике.

Ключевые слова: переводчик в сфере профессиональной коммуникации, неязыковой вуз, социокультурная компетенция, межкультурное взаимодействие, приемы и методы работы

Значительные изменения за последние десятилетия в целях и содержании обучения иностранным языкам как за рубежом, так и в России привели к трансформации в системе профессиональной подготовки специалистов с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Одной из тенденций обновления лингводидактической системы в высшей школе является введение многоаспектного социокультурного (общекультурного, лингвострановедческого, социолингвистического, коммуникативно-прагматического) преподавания иностранного языка для специальных целей.

Поскольку предполагается, что профессиональная деятельность специалистов с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в будущем может осуществляться в условиях межкультурного общения, то развитие социокультурной компетенции, обеспечивающей способность и умения представлять свою страну, её культурные особенности и отличия средствами иностранного языка, становится профессионально значимым [3, с. 8].

Ограниченность во времени, отведенного на изучение иностранного языка, не позволяет «погрузить» студентов в атмосферу культуры, традиций, обычаев социальных норм страны изучаемого языка. Чтобы заполнить этот пробел, преподавателем был разработан авторский курс по формированию у переводчиков в сфере профессиональной коммуникации социокультурной компетенции. Основные положения курса были изложены в учебном пособии «Deutsch interkulturell».

Целью данного курса является формирование практических навыков и умений межкультурного общения, знакомство с современными нормами поведения, как в повседневной, так и деловой сфере, развитие навыков культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных про-

явлений коммуникативного поведения в различных культурах, совершенствование устной и письменной речи на основе творческого применения всех языковых средств.

Курс построен таким образом, что изучение иностранного языка начинается с одновременным усвоением культуры этого языка. К рассмотрению предлагаются следующие темы:

1. Формы общения как стратегия успеха

(реализуются в правильном выборе и использовании формул: приветствия, прощания, обращения, представления и т. д.).

2. Межкультурные встречи

(прослеживаются различия в манерах и обычаях в ситуациях неформального общения: приглашение, подарки, праздники, организация досуга и т. д.).

3. Стандарты культур на примерах Россия – Германия

(рассматриваются отношения к понятиям времени, пространства и т. д.).

4. Формы жизни

(обсуждаются такие темы как: социальный статус, социальные группы, социальные отношения).

5. Еда и напитки в Германии

(знакомство с национальной кухней, в ресторане, реплики за столом).

6. Различные регионы Германии

(знакомство с особенностями языка и культуры отдельных регионов, местом проживания).

7. Межкультурное сотрудничество

(реализуется в умении вести разговор по телефону, написании делового письма, ведении переговоров, установлении контактов в сфере профессионального общения, прием деловых партнеров и организация деловых поездок).

Учебные материалы курса имеют коммуникативную направленность и строго дозированы в объеме. Сюда могут входить тексты, сосредоточенные на разговорной речи во всех ее основных сферах, детализирующие самые распространенные бытовые ситуации, тщательно подобранные примеры, раскрывающие

основные ценности и понятие культуры изучаемого языка, а также включающие образцы правильного и неправильного использования лексики, фразеологии и грамматики немецкого языка. Одним из средств могут служить видеоматериалы, а также Интернет. Интернет на сегодняшний день стал мощным источником знаний [5, с. 248]. А поскольку он представляет возможность пользователю самому по мере возникновения вопросов искать на них ответы тогда, когда ему это требуется, то погружение в виртуальное пространство становится особенно полезным при обучении языку, направленному на развитие социокультурной компетенции. В результате у студентов формируется устойчивая мотивация иноязычной деятельности на основе систематического использования «живых» материалов и обсуждения «горячих» проблем, интересующих всех и каждого [4, с. 78–79].

Практическая направленность информации, способствующая формированию навыков межкультурного общения, объединяет учебные материалы в содержательном отношении.

Особое значение при этом приобретает формирование у студентов определённых навыков и умений:

- находить, анализировать и объяснять факты социокультурного характера из аутентичных текстов;
- анализировать модели речевого и неречевого характера у представителей иноязычной культуры;
- вести диалог с представителями изучаемой культуры с учётом межкультурного взаимодействия и этикета;
- предвидеть и предотвращать межкультурные конфликты и недопонимание.

Для формирования практических навыков межкультурного взаимодействия, полного понимания социокультурных явлений мы предлагаем использовать речевое упражнение Case Study как приём, реализующий принцип проблемности, ставший одной из основных технологий бизнес-образования. В качестве примера можно привести следующие виды коммуникативных упражнений:

1. Сжато/развернуто передать содержание текста, аргументировано высказать свою точку зрения по проблеме.

2. Сравнить, сопоставить и проанализировать явления и факты социокультурного характера.

3. Дать оценку фактам, событиям, изложенным в тексте, охарактеризовать содержание текста.

4. Развернуть дискуссию/беседу проблемного характера, дать комментарий по отдельным вопросам.

Для эффективной работы над заданиями даются речевые стереотипы, модульные фрагменты высказываний и другой материал. Учебный материал курса характеризуется коммуникативной направленностью, ориентацией на практические запросы обучающихся, адекватностью отражения культурных традиций Германии.

Чтобы научить не только видеть «свое» и «чужое», но и понимать и, что на много труднее принимать это «другое», на занятиях активно используется работа с видеоподкастами. Видеоподкасты позволяют использовать наиболее актуальный материал, который не доступен при работе с традиционным учебником или другими видеоматериалами, актуальность тематики и мнений также способствуют активизации когнитивных процессов на занятиях по иностранному языку и тем самым ведут к развитию учебных и компенсаторных компетенций. Подобранный таким образом материал может стать предметом обсуждения не только на уровне содержания, разнообразная социокультурная информация также становится предметом активного обсуждения и дискуссии [2, с. 112].

Занятия с использованием аудио и видеоматериалов стимулируют активность речемыслительной деятельности студентов, способствуют поддержанию интереса к изучению иностранного языка, обеспечивают повышение познавательной активности обучаемых, расширяют их коммуникативные возможности [1, с. 5]. В процессе обучения иноязычной речи возможно максимально полное раскрытие возможностей этой технологии, потому что язык как средство передачи информации в этом контексте является и объектом изучения. Использо-

ние подкастов в обучении различным видам деятельности формирует навыки аудирования и способность воспринимать различные стили речи с разными акцентами и интонациями; совершенствует навыки говорения.

Формирование у студентов названных выше знаний и умений социокультурной компетенции способствует выработке коммуникативной компетенции в ситуациях межкультурной коммуникации, в которых необходим переводчик-посредник между двумя лингвокультурами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Аксянова З.И., Островая Ю.С.* Использование аутентичных аудио и видеоматериалов на занятиях по французскому языку // Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов. Тверь: ТвГУ, 2013. – Выпуск 24. – С. 4–9.

2. *Аксянова З.И.* Страноведческий компонент при обучении иностранному языку на старших курсах (из опыта работы на факультете МОИП НГУЭУ) // В сборнике: Научные записки НГУЭУ. Новосибирск, 2006. – С.112–114.

3. *Базина Н.В.* Социокультурные аспекты профессиональной языковой подготовки специалиста-международника // Иностранные языки в школе – 2016. – № 8. – С. 6–10.

4. *Шуваева И.Н.* Использование в учебном процессе материалов для подготовки к TestDaf как фактор повышения мотивации в обучении немецкому языку // Сб. «Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты» / Сборник статей международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НГТУ, 2015. – С. 78–81.

5. *Шуваева И.Н.* Проектный подход как средство эффективности обучения иностранным языкам // В сборнике: Теоретические и практические аспекты лингвообразования: прикладная лингвистика и обучение иностранному языку в вузе. Под редакцией Л.С. Зникиной. – Кемерово, 2009. – С. 247–250.

Глава 5. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

А.А. ГИЛЬМАНОВА

кандидат филологических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: alfiagilm@mail.ru

телефон: +79063254968

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает стилистический анализ художественного текста как средство развития навыка критического чтения у студентов. Стилистический анализ художественного текста включает в себя разбор частей литературного произведения с целью выявления художественного замысла автора. В процессе работы над художественным иноязычным текстом, учащиеся не только развивают навыки чтения, но и учатся критически осмысливать прочитанное.

Ключевые слова: стилистический анализ текста, художественный текст, обучение литературе, обучение иностранному языку, критическое чтение, университет, навыки чтения.

Исторически обучение иностранному языку и чтение художественной литературы всегда шли рука об руку, так как художественный текст обладает целым рядом неоспоримых преимуществ. Так, произведение литературы является образцом и стандартом литературного языка, не требует специализированных фоновых знаний, в отличие от научно-популярной и другой нехудожественной литературы, фабульность художественного текста позволяет направить все элементы сюжета на разрешение конфликта, что поддерживает интерес на про-

тяжении всего процесса чтения [6, с. 224–225]. Художественный текст ценен единством формы и содержания [7, с. 183–184].

В XX веке интерес к художественному тексту как источнику языкового материала несколько ослаб, что объясняется резко выросшей популярностью английского языка и необходимостью массово производить «функционально компетентных пользователей» [8, с. 180–185]. Работа с длинными художественными текстами, написанными особым авторским языком, требовала более вдумчивого чтения и зачастую выходила за рамки учебных программ вузов. К счастью, к концу XX века литературный текст постепенно вернулся в практику преподавания языка [8, с. 180–185].

Т. Ван выделяет шесть типов литературоведческого анализа – Новая критика (New Criticism), Структурализм (Structuralism), Стилистика (Stylistics), отклик читателей (Reader response), языковой анализ (language-based) и критическая грамотность (critical literacy) [9, p. 2–3].

Так, стилистический подход, по мнению автора, «анализирует особенности литературного языка произведения с целью развить восприимчивость учащихся к литературе» [9, p. 4]. Стилистический подход помогает студентам выявить различия между литературным и нелитературным текстом и их особенностями, определить художественный инструментарий автора, с помощью которого достигается желаемый эффект.

Одним из достоинств данного подхода является логически выстроенная связь между художественной формой и заложенным в ней смыслом, ведь, как писал Ю. Лотман, «художественный текст – это сложно построенный смысл. Все его элементы есть элементы смысловые» [3, с. 19]. При этом отточенный язык художественного произведения и поиск заложенного в нем значения, несомненно, являются дополнительным фактором для развития навыков критического чтения.

Критическое чтение является процессом активного чтения, при котором прочитанная информация не воспринимается как данное, она ставится под сомнение, выявляются ее скрытые смыслы, подтекст, техники воздействия на чи-

тателя. Таким образом, читатель сопоставляет и анализирует полученную информацию, делает выводы и формирует свое собственное независимое мнение [1, с. 165].

К сожалению, на сегодняшний день в пособиях по стилистике английского языка отсутствует прямая связь между разбором стилистических приемов и идейным содержанием произведения. Так, В.С. Приходько считает основным недостатком пособий по стилистике английского языка нехватку «плана изложения результатов анализа, пусть и приблизительного», так как «необходимо обеспечить возможность наглядно проследить весь путь от обычного чтения к образам, идеям и интерпретациям» [4, с. 157].

Навыки критического чтения напрямую связаны с умением интерпретировать прочитанное, умением связывать языковой материал с общими выводами. Здесь потребуются более вдумчивая работа над текстом для изучающих иностранный язык, поскольку придется работать с языковым материалом неродного языка. Соответственно, работа над стилистическим анализом будет проходить в несколько этапов и нескольких прочтений текста. Так, В.С. Приходько предлагает алгоритм, состоящий из 5 уровней или этапов.

Во-первых, необходимо полностью прочитать текст, получить представление о языке автора, структуре текста, сформировать общее впечатление. Цель данного этапа – «зафиксировать, помимо фактов, эмоциональное впечатление» [4, с. 157].

Второй этап – вдумчивое прочтение с разбором сложных для понимания слов, с привлечением экстралингвистических данных о социально-культурном контексте. Здесь же происходит процесс первоначального аннотирования текста (выделяются ключевые фразы, делаются пометки и т. д.).

На третьем этапе происходит предварительный стилистический анализ – выявляются выразительные языковые особенности, анализируется композиция, продолжается процесс аннотирования.

На четвертом этапе устанавливаются связи между особенностями композиции и образным уровнем текста. Здесь автор предлагает прибегнуть к «линг-

вистическому эксперименту» – «предлагать альтернативный вариант, позволяющий увидеть, что меняется в смысле текста при изменении какого-либо языкового элемента» [4, с. 158].

На пятом этапе происходит переход к концептуальным выводам и идеям. Завершается данный этап «поиском экстралингвистических данных об авторских эстетических принципах, которые должны уточнить полученные выводы» [4, с. 158].

Предложенная схема хорошо соотносится с возможностью развивать критическое мышление в ходе стилистического анализа, особенно на четвертом и пятом этапах. Например, на четвертом этапе, с целью развития навыков критического чтения, учащимся можно предложить ответить на следующие вопросы: Comment on the plot of the text. Identify the introduction, body and conclusion. Why did the author organize his work like that? Try to change structural elements of the literary work. Will the meaning change? Find stylistic elements in the text. Why did the author use them? What meaning do they bear?

На пятом этапе с той же целью можно предложить учащимся ответить на следующие вопросы: What epoch did the author live in? How can you prove it from the text? How could his epoch influence his views and ideas? Find proves of the author's ideas in the text.

А.Н. Ибрагимова предлагает проводить работу над художественным иноязычным текстом в 4 этапа: 1. Этап введения в художественный текст и подготовки к его восприятию (предваряющий этап), 2. Глубокое прочтение текста и анализ языковых явлений, 3. Владение текстом – этап, на котором достигается межкультурная компетенция, 4. Этап интерпретации и оценки текста [2, с. 81–82].

При подобном подходе стилистический анализ оказывается всего лишь частью комплексного филологического анализа текста, а анализ отдельных языковых единиц с точки зрения стилистики может происходить только в рамках комплексного подхода к разбору текста. Например, А.А. Благовещенская исследует различные типы художественной детали и их функции в тесной взаимосвязи с идейно-тематическим содержанием литературного произведения

[5, с. 37–58]. Развитие навыков критического чтения происходит за счет объединения стилистического анализа с последующим синтезом полученных результатов, выявлением причинно-следственных связей. Стилистический анализ текста позволяет не только развить навык глубокого, вдумчивого чтения иноязычного текста, но также научиться осмысливать и критически оценивать прочитанную информацию, что является одним из ключевых требований к формированию грамотного специалиста и гражданина.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Гильманова А.А.* Развитие навыков критического чтения на материале художественной литературы на английском языке / А.А. Гильманова // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2016. – С. 164–169.

2. *Ибрагимова А.Н.* Интерпретация иноязычного художественного текста в формировании межкультурной компетенции / А.Н. Ибрагимова // Образование и саморазвитие. – 2008. – №3(9). – С. 79–84.

3. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.

4. *Приходько В.С.* О комплексном стилистическом анализе англоязычной художественной прозы в контексте филологической подготовки / В.С. Приходько // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 12 (54). – 2015. – Ч. 2. – С. 153–160.

5. Социально-гуманитарные науки: проблемы и пути решения в условиях современного общества / Белоусова С.В., Благовещенская А.А., Гончаров С.Б. и др. Под общей редакцией И.Н. Титаренко. – Ставрополь: Логос, 2016. – Книга 5. – 178 с.

6. Цвирко Е.И. Художественный текст как предмет аналитического чтения / Е.И. Цвирко // Материалы I Международной Интернет – конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования» – С. 223–225.

7. Юзмухаметова Л.Н. Постмодернизм в татарской прозе: форма и содержание // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов ИШ IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2016. – С. 183–187.

8. Maley A. Literature in a Language Classroom / A. Maley // The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages / Ed. R. Carter and D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – Pp. 180–185.

9. Van T.T.M. The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom / T.T.M. Van // English Teaching Forum. – 2009, № 3. – Pp. 1–17.

Т.Н. КУЗНЕЦОВА

*кандидат филологических наук, доцент
Чувашский государственный университет
e-mail: elre2007@mail.ru
телефон: +789278454193*

А.И. ТРУКОВА

*кандидат экономических наук, доцент
Чувашский государственный университет
e-mail: alenatrukova@mail.ru
телефон: +78916641205*

ПРОИЗВЕДЕНИЯ Г. ГЕЙНЕ В ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ:

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА ЧУВАШСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Статья посвящена особенностям перевода немецкой поэзии на чувашский язык. На примере стихотворения Г. Гейне «Ein Fichtenbaum» («Сосна», 1822)

и его перевода на чувашский язык, выполненном чувашским поэтом Я. Турхан, проводится сравнительно-сопоставительный анализ перевода и оригинала, определяется качество перевода произведения. Цель исследования заключается в комплексном анализе перевода стихотворения Г. Гейне «Ein Fichtenbaum» на чувашский язык, рассмотрении лингвистических и стилистических особенностей перевода поэзии.

Ключевые слова: перевод, описание, сравнительно-сопоставительный анализ, текст оригинала, поэтический текст.

Генрих Гейне (1797–1856) – великий немецкий поэт и публицист. Его произведения принесли ему вечную славу и переводились на многие языки мира. Его переводами были заинтересованы не только русские поэты разных направлений и творческих установок: М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, А.А. Фет, А.К. Толстой и др. [1, с. 138], а также чувашские поэты. Переводами его произведений занимались чувашские литераторы Я. Турхан, Г.Г. Прокопьев (Шевкен), А.С. Артемьев, В. Митта и др., хотя перевод художественных текстов на язык малочисленного народа является сложной задачей и представляет значительные трудности [3, с. 245].

В первом сборнике стихотворений Г. Гейне «Buch der Lieder» вышло в свет его стихотворение «Ein Fichtenbaum» («Сосна», 1822), которое не оставило без внимания как русских, так и чувашских поэтов и литераторов. Творение М.Ю. Лермонтова «На севере диком стоит одиноко...» (1841) – это поэтическая миниатюра, перевод стихотворения великого немецкого поэта Г. Гейне «Ein Fichtenbaum» («Сосна»). В 1905 году Я.В. Турхан (Васильев) (1874–1938) – поэт, фольклорист, переводчик, автор около 30 лирических и сатирических произведений [4, с. 258], перевел это стихотворение на чувашский язык, перевод данного произведения был опубликован в чувашской газете «Тантӑш» («Ровесник», 1997) [5, с. 70].

Грустная и спокойная интонация стихотворения Г. Гейне подчеркивает чувство одиночества и тоски по далекой возлюбленной через аллегорический образ сосны, в одиночестве в далекой стране, на севере, тоскующей по недоступной пальме. В грамматике немецкого языка слово *der Fichtenbaum* (*сосна*)

мужского рода, для противопоставления автор использует слово женского рода *die Palme* (пальму), метафорически описывая романтические отношения, он показывает любовь мужчины к далекой и недостижимой женщине. Ф.И. Тютчев и А.А. Фет приняли во внимание, что *сосна* в немецком языке мужского рода, и заменили его словом мужского рода: *кедр* (Ф. Тютчев) и *дуб* (А. Фет). М.Ю. Лермонтов перевел данное слово как *сосна*, он хотел выделить тему одиночества, а не тему разлуки влюбленных, поэтому сохранение мужского грамматического рода для него маловажно. Переводы Ф.И. Тютчева и А.А. Фета ближе Г. Гейне и передают любовный характер переживаний, а не мечтательной тоски, трагизма человеческой разобщенности и одиночества, что является главным мотивом лермонтовской лирики [5, с. 71] .

В грамматике чувашского языка отсутствует категория рода имен существительных. Несмотря на это переводчик Я.В. Турхан сумел выразить то же чувство одиночества и тоски, ту же мечту о возлюбленной: *ein Fichtenbaum steht einsam – пёр-пёччен иккен хыр үсет* (растет сосна в одиночестве); *auf kahler Höh' – пёр çара ту çинче* (на голой вершине).

Г. Гейне описывает, что сосна растет на севере: *im Norden auf kahler Höh' – сивё тинёс панчи пёр çара ту çинче* (у холодного моря на голой вершине). Словосочетание *im Norden* в переводе на чувашский язык заменяется обстоятельными словами – *сивё тинёс панчи пёр çара ту çинче* (у холодного моря на голой вершине), которые вынесены вперед, благодаря чему автор подчеркивает одиночество. Что касается лексического наполнения переводов, здесь стоит отметить очевидный факт: насколько хорошо поэт владеет языком, настолько отчетливо он представляет те ассоциации, которые вызывает слово [3, с. 247].

Ihn schläfert (дремлет) в чувашском языке сопоставляется выражением *пёр-пёччен въл тёлёрет* (дремлет в одиночестве), добавляя второй раз слово *пёр-пёччен* (в одиночестве), так автор сильнее подчеркивает переживание и тоску.

Во второй строфе конструкция *er träumt* переводится, как *ей снится* или *видится во сне*: *er träumt – въл тёлёкре курать*. Данный перевод искажает образ Гейне, так как сосна мечтает о пальме, чтобы расстаться с одиночеством.

Перевод словосочетания *auf brennender Felsenwand* автор передал сложной конструкцией:

Хӳйӳр ҫинче пӳр пальма пӳччен ӳснине,

Хӳвел хӳртсе ӳна пӳхнине.

(На песке пальма растет в одиночестве, и солнце сильно греет её).

Слово *brennend* (*пылающий*) переведено на чувашский язык целым предложением *хӳвел хӳртсе ӳна пӳхнине*, используя слово *Felsenwand* (*у́тес*), Г. Гейне говорит о неприступной, накаляемой солнцем скале: *Palme, die auf brennender Felsenwand trauert*. Образ пальмы является образом печальной женщины, находящейся в тяжелом заточении и мечтающей о свободе. Пальма растет обычно в пустыне, поэтому при переводе на чувашский язык слову *auf Felsenwand* подбирается эквивалент *хӳйӳр ҫинче* (*на песке*).

При чтении данного стихотворения на чувашском языке, слово *пӳр-пӳччен* (*оди́ноко*) встречается три раза, а Г. Гейне использовал данное слово только два раза. Таким образом, переводчику удалось точно и проникновенно передать мысль об одиночестве и бренности человеческого существования,

Поэтический перевод отличается от перевода прозы своим особо организованным поэтическим текстом, построенным в соответствии с рядом присущих поэзии признаков: рифмой, ритмом, размером и т. д. [2, с. 248]. Из проделанного лингвистического анализа следует отметить, что слова и чувства Г. Гейне и Я. Турхана очень похожи. У обоих авторов это стихотворение о любви северной сосны к южной пальме, которая тоже мучается любовной грустью. Несмотря на отсутствие грамматического рода имен существительных в чувашском языке, чувашский поэт и переводчик Я. Турхан смог разгадать и передать глубокий смысл и главную идею стихотворения Г. Гейне – это боль и трагедия одиночества. Подлинник полностью невозможно передать ни одним переводом: каждый переводчик находит в оригинальном произведении главное и подчиняет ему второстепенное, а всё остальное или опускается или заменяется им [2, с. 251]. В стихотворении Я. Турхана встречается та же печальная интонация, то же чувство одиночества и тоски, та же мечта о друге, который где-

то далеко скучает в одиночестве. Переводчику удалось не только точно и проникновенно передать мысль об одиночестве и бренности человеческого существования, но и обогатить передаваемое чувство выразительными средствами [5, с. 74].

Кроме стихотворения «Ein Fichtenbaum» («Сосна»), многие произведения Г. Гейне переведены на разные языки. Чувашские поэты и писатели были заинтересованы творчеством немецких поэтов и писателей, переводили их произведения на свой родной язык, чтобы носителям чувашского были доступны произведения великих немецких поэтов и писателей. Среди них можно отметить следующих поэтов, писателей и литераторов: Н.А. Андреева-Урхи, Г.Н. Айхи, П.П. Хузанкая, М.Г. Ястрана, А.С. Артемьева, Г. Шевкен, Г.Ф. Юмарта, С.А. Шавлы, В. Кошкина, Я.В. Турхана, В.Е. Митту и др. [4, с. 257].

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Кузнецова Т.Н.* Немецкая поэзия: лингвистические и стилистические особенности перевода на чувашский язык / Т.Н. Кузнецова, А.И. Трукова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 9. № 1. – С. 136–144.

2. *Трукова А.И.* Вариативность поэтического перевода / А.И. Трукова, Т.Н. Кузнецова // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 248–252.

3. *Трукова А.И.* Из истории переводов сонетов Шекспира: стилистико-компаративный аспект / А.И. Трукова, Т.Н. Кузнецова // Вестник Чувашского университета. – 2016. – № 4. – С. 245–249.

4. *Яковлева Т.Н.* История чувашско-немецкой литературных взаимосвязей / Т.Н. Яковлева // Вестник Чувашского университета. – 2010. – № 1. – С. 253–259.

5. *Яковлева Т.Н.* Немецкий и чувашский поэтические дискурсы: лингво-семантические и стилистические особенности перевода: дис. ... канд. филол. наук / Т.Н. Яковлева. – Чебоксары, 2010. – 183 с.

И.М. РАХИМБИРДИЕВА

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

e-mail: IMRahimbirdieva@kpfu.ru

телефон: +79375724840

Л.Р. САБИРЗЯНОВА

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: leisansap@mail.ru

телефон: +79600387741

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА СОВЕТИЗМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

М.А. ШОЛОХОВА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Цель данной статьи заключается в обзоре основных способов передачи языковых реалий советского периода на немецкий язык на материале произведений М.А. Шолохова. В данной работе был проведен анализ таких способов перевода советизмов, как калькирование, транскрипция, пояснительный перевод и эквивалент, статистически указана частотность использования того или иного приема перевода.

Ключевые слова: советская реалья, советизм, заимствование, калькирование, транскрипция, пояснительный перевод, эквивалент.

Советская эпоха обогатила наш язык большим количеством языковых реалий. А передача этих реалий – сложная задача, с которой часто сталкивается переводчик в своей профессиональной деятельности. Целью данного исследования является обзор основных способов перевода советских реалий на немецкий язык. Материалом послужили произведения М.А. Шолохова, а также их перевод на немецкий язык.

В.В. Акуленко справедливо подчеркивает, что с начала XX века в русской подпольной и полуполюгальной литературе, в трудах В.И. Ленина отшлифовывалась, имеющая международное значение терминология марксистско-ленинской фило-

софии и партийного строительства – кулак, большевизм, демократический централизм, кадры, ячейка, самокритика, линия партии и др. Эта терминология вошла в широкое употребление и в была заимствована западноевропейскими языками после победы Великой Октябрьской социалистической революции [1, с. 112].

Возникновение Советского Союза и связанное с ним формирование нового государственного строя, новой идеологии, новой культуры вкупе с научно-техническим прогрессом – все это явилось предпосылкой для появления целого ряда новых слов и выражений, которые получили широкое распространение в нашей стране и за рубежом. Например, в немецкий язык вошли слова: *большевик, комиссар, субботник*. А такие понятия как *спутник, Совет* стали всемирно известными.

Количество русских заимствований в немецком языке до Великой Октябрьской революции было не так велико, как после 1917 года. Ранее в немецкий язык переходили слова со сферы торговли и повседневной жизни. Например, *Kopeke, Rubel, Werst, Taiga, Tundra, Pelmeni, Wodka, Samowar* и т. д.. А в послереволюционные годы из русского языка в немецкий стало проникать большее количество слов, которые, прежде всего, отражали новые понятия советской действительности и поэтому чаще всего назывались советизмами (*Kolchos, Sowjet, Komsomol, Sowjetwirtschaft*).

С каждым годом государство СССР развивалось и его значение среди других стран мира также возрастало, на этой основе увеличивалось количество русских заимствований в многочисленных языках. Особенно большая волна заимствований наблюдалась после Второй Мировой Войны.

Как известно, в 1949 году на территории бывшей Германской империи появились два новых государства: ФРГ и ГДР. ФРГ в основном ориентировалась на Америку, а ГДР была под влиянием Советского Союза. Это влияние стало причиной образования новых слов в таких областях, как государственная организация, административное управление, политика в сфере культуры, которые в дальнейшем оставались неизвестными. Некоторая часть этих новых слов –

кальки с русского языка. Число этих заимствований все же уступает количеству англицизмов и американизмов в немецком языке.

Слова, непосредственно заимствованные с русского языка, образованы от древнегреческих или латинских основ, и они могут рассматриваться в немецком языке как интернационализмы. К таким словам относятся следующие: *Aktiv, Kollektiv, Kombinat, Kosmonaut, Politbüro, Komsomol* [5]. А также были заимствованы такие слова, как *Held der Arbeit, Kulturhaus, Volkswirtschaftsplan, Politruk, Leninismus, MTS, Traktor, Kolchos, Moskwitsch-Wagen*.

Существует несколько форм заимствований советских реалий, т. е. советизмов в немецком языке. М.Д. Степанова предлагает следующую классификацию [2]:

1) «Собственно-заимствования» – это слова, которые перешли в тот или иной язык, путем простого принятия иностранного слова вместе с его значением, также сохраняя свою исконно звуковую форму, и при этом согласовываясь с фонетическими правилами немецкого языка. Например, *Kolchosa, Sputnik, Bolschewik*. Иными словами, перечисленные слова переведены путем транскрипции [2, с. 85]. Большинство данных слов без каких-либо изменений сохранило свою прежнюю семантику. Но в настоящее время лишь малая часть этих слов находится в употреблении.

2) Калька. Группа советизмов, переведенных методом калькирования, постоянно увеличивалась за счет новых слов, которые появлялись вместе с новыми понятиями. Из немецкого языка приводим следующие примеры: *Герой Труда – Held der Arbeit, пятилетка – Fünfjahrplan, стенгазета – Wandzeitung, дом культуры – Kulturhaus или Haus der Kultur*.

3) Следующая группа – это слова, в которых закрепилось иноязычное значение, или, выражаясь по-другому, использование немецких слов в новом для них значении. Но также при этом сохраняется и прежнее значение слова. К примеру, немецкое слово *Aktiv* употреблялось ранее только в значении «активная форма глагола», сегодня под влиянием русского языка оно приобрело новое

значение «рабочая группа», например *студенческий актив*. Также существуют следующие примеры: *Norm, Fall, Akademiker, Brigade, Szene* [2, с. 86].

4) Последняя форма заимствований – это слова, переданные способом поясняющего перевода. Данный метод похож на калькирование, но от него он отличается тем, что при переводе описывается или пересказывается значение иностранного слова. В немецком языке к этой группе можно отнести следующие советизмы: *бедняки – Kleinbauern, середняки – Mittelbauern, батраки – Landarbeiter*.

Благодаря различным точно подобранным способам перевода советизмов, незнакомые немцам советские понятия будут ярко и четко выражать заложенную в них информацию. Но, чтобы выбрать тот или иной метод перевода, надо учесть фоновые знания реципиентов.

Что касается обработанного материала, то в первой книге романа советского писателя М.А. Шолохова «Поднятая целина» [4] и в его немецком переводе, совершенным Эдуардом Шиманом “*Neuland unterm Pflug*” [8], мы нашли всего 38 советизмов. Проанализировав найденные нами советские реалии и сделав необходимые вычисления, получаем следующее соотношение способов перевода: калька – 42 %, пояснительный перевод – 21,1 %, транскрипция – 15,8 %, эквивалент – 21,1 %.

Как видно, большинство слов, отражающих явления советской жизни и советский быт в романе «Поднятая целина», были переведены способом калькирования. Возьмем некоторые примеры: слово «*райком*» в немецком переводе дается как *Bezirkskomitee*. Под русским вариантом этого слова подразумевается словосочетание «*районный комитет*». А «*райком*» является аббревиатурой.

Таким образом, если проведем параллель между русским и немецким эквивалентом данного понятия, мы сможем увидеть, что немецкое *Bezirkskomitee* тоже состоит из двух частей: *Bezirk* и *Komitee*, что переводится как «*район*» и «*комитет*».

По такому же принципу переведено и следующее слово – «*Партячейка*» – *die Parteizelle*. Если сделаем словообразовательный разбор, то мы узнаем, что

слово *Parteizelle* распадается на две части *Partei* и *Zelle* (*партия* и *ячейка*), также как и его русский эквивалент – «*партийная ячейка*». Следующие примеры такого типа: *агитколонна* – *die Agitationskolonne*, *сельсовет* – *Dorfsowjet*, *Советская власть* – *die Sowjetmacht*, *партработа* – *die Partearbeit*, *райпартком* – *Bezirkskomitee der Partei*, *последняя директива крайкома* – *die letzte Direktive des Gaukomitees*.

Такие способы как пояснительный перевод и замена слова его эквивалентом стоят на втором месте по частотности использования в немецком переводе романа «Поднятая целина».

Остановимся сначала на пояснительном переводе. Наш очередной пример переведен именно таким методом: *Процент коллективизации по району – 14,8 %*. *Все больше ТОЗ (товарищество по совместной обработке земли)*. – *Kollektiviert sind im Bezirk 14,8 %, meistens Landbearbeitungs – Genossenschaften*.

Из данного предложения мы видим, что слово «коллективизация» переведено пассивной конструкцией *kollektiviert sind*. А понятия *ТОЗ* или *товарищество по совместной обработке земли* передается словом *Landbearbeitungs (обработка земли)* и к нему также полагается объяснение, что это *Genossenschaft*, то есть товарищество.

Если обратимся к данному примеру *середняки и бедняки – Mittel- und Kleinbauern*, то мы можем понять, что понятия «средний и бедный класс» на немецкий язык переводятся как «средний и маленький крестьянин». На наш взгляд, эти слова точно передают основной смысл использованных в романе советизмов. По ним можно понять, что имел в виду автор, и благодаря этому немецкий читатель легко уловит, о чем идет речь в тексте. К данной группе также относятся слова: *колхозы-гиганты – kollektive Riesenwirtschaften*, *продразверстка – die Lebensmittelumlage*, *колхоз – die Kollektivwirtschaft*, *работать ударно – eifrig arbeiten*, *хлебозаготовка – die Getreidebeschaffung*.

Рассмотрим следующий способ – подбор эквивалента. Как мы уже выше заметили этот способ тоже весьма популярный и употребительный. Использование эквивалента означает, что при переводе реалий не приходится придумы-

вать или составлять новое слово при помощи того или иного метода, что на языке перевода уже существует данное понятие, которое нам необходимо передать. Из исследуемого нами материала мы можем привести следующие примеры: *товарищество – die Gesellschaft, обобществленный семфонд – gemeinsamer Saatfond, товарищ Сталин – Genosse Stalin, обобществить – vergesellschaften.*

Последний способ передачи советизмов, который мы рассмотрим, – это транскрипция. В немецком переводе романа «Поднятая целина» т. е. “*Neuland unterm Pflug*” транскрибированные слова встречаются довольно редко. К примеру, *кулак – der Kulak, колхоз – Kolchos.* А если обратимся к рассказу этого же писателя «Нахаленок», немецкий перевод “*Der Bastard*”, выполненный Марией Ривкин, то мы найдем там следующие примеры: *большевик – der Bolschewik, коммунист – Kommunist.*

Вышеупомянутые советизмы в немецком тексте не сопровождаются сносками и не имеют после себя описаний или объяснений, на наш взгляд, потому что к выходу немецкого перевода романа к данным понятиям не требовались какие-либо толкования. Большинство читателей уже были знакомы с этими реалиями, то есть они обладали фоновыми знаниями. Более того, многие советские понятия, переведенные путем транскрипции, вошли в употребление и в другие европейские языки. Многие из них стали интернационализмами, как, например, слова *ленинизм, комсомол, спутник.*

Мы также проанализировали рассказы М.А. Шолохова «Нахаленок» [3] (перевод на немецкий язык выполнен Марией Ривкин “*Der Bastrad*” [6]) и «Судьба человека» [4] (“*Ein Menschenschicksal*”, перевод Neues Deutschland [7]). В ходе нашей работы мы также нашли ряд советизмов, такие как *коммунист – Kommunist, большевик – der Bolschewik, продотряд – die Erfassungskolonne, из исполкома – vom Exekutivkomitee, военврач – Militärarzt, батарея «сорокопятка» – eine 45-mm-Pak-Batterie* и др. Проанализировав полученный список слов, мы пришли к выводу, что большинство советских реалий, которые содержатся в этих рассказах, авторы перевода передали при помощи калькирования.

Таким образом, сделав подсчеты всех найденных нами советизмов в произведениях М.А. Шолохова в переводе, мы приходим к выводу, что преобладающим способом перевода является калькирование (48 %), по сравнению с пояснительным переводом (22 %) и транскрипцией (20 %). А наименьший метод, который употреблялся при передаче советизмов на немецкий язык, – подбор эквивалента (10 %).

Также следует отметить, что в анализированных нами произведениях переводчиками не употребляется гипо-гиперонимический способ перевода советизмов.

Делая вывод, необходимо сказать, что являясь частью реалий, советизмы все же отличаются от них. Главное различие, прежде всего в фоне. Как основа этих фоновых знаний рассматриваются коренные расхождения между советским и несоветским образом жизни в целом. Кроме того, не все советизмы обладают основными признаками реалий – национальным колоритом и отсутствием эквивалентов в других языках.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Акуленко В.В.* Вопросы интернационализации словарного состава языка / В.В. Акуленко. – М.: Издательство Харьковского университета, 1972. – 215 с.
2. *Степанова М.Д.* Лексикология современного немецкого языка, 2-е изд. испр. / М.Д. Степанова, И.И. Чернышева. – Москва, 2005. – С. 86.
3. *Шолохов М.А.* Донские рассказы / М.А. Шолохов. – М.: Художественная литература, 1980. – 302 с.
4. *Шолохов М.А.* Поднятая целина. Судьба человека / М.А. Шолохов. – М.: Художественная литература, 1978. – 654 с.
5. *Herkunftswörterbuch Etymologie der deutschen Sprache: Band 7 / Duden*, 2001. – 650 p.
6. *Scholochov M.A.* Der Bastrad / M.A. Scholochov; Übertragung aus dem Rus. M. Riwkin. – D.: Neues Deutschland, 1966. – 50 p.

7. *Scholochov M.A.* Ein Menschenshiksal / M.A. Scholochov. – D.: Neues Deutschland, 1959. – 36 p.

8. *Scholochov M.A.* Neuland unterm Pflug / M.A. Scholochov; Übertragung aus dem Rus. E. Schiemann. – D.: Iskra Revoluzii, 1936. – 320 p.

К.А. САХИБУЛЛИНА

преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: kadria85@ahoo.com

телефон: +7 987 274 68 61

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ОРНИТОНИМОМ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ И НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологические единицы с компонентом орнитонимом и способы их перевода с английского на русский и на татарский языки. Оценочный компонент фразеологического значения сохраняется в процессе перевода, но так же наблюдаются некоторые отличия.

Ключевые слова: языкознание, перевод, фразеологические единицы, компонент орнитоним.

Phraseological unit is more difficult to describe in the dictionary than the word – to present the word in the dictionary it is enough to show its origin and to put the vocabulary entries in the alphabetical order. This method is impossible to use with the units which consist of more than one word. The main objective of the phraseological dictionary is to achieve high adequacy in the process of transferring PU of one language by the means of the other language. In this research we tried to find different ways of translation given of phraseological and paremiological units from English into Russian and from Tatar into Russian.

Phraseological equivalents with the ornithonym component are usually PUs of mostly Latin, ancient Greek origin or the units originated from the holy books. Phraseological equivalents themselves are divided into two subgroups: full equivalents and partial equivalents. Full equivalents have the same significative-denotative meaning, the same subjective-evaluative, functional, stylistic, emotional and expressive components of connotative meaning and the same grammatical and componential structures. For example, an English PU eng. *Repeat like a parrot* [73] has the full equivalent in the Russian language рус. *Повторять как понызай* [73]. Both of these PUs have the same connotation, negative evaluation. They are also structurally equal and have *verb+conjunction+noun* model. In the process of translation from Tatar into Russian there are also some full equivalents can be found. Tat. *аккош жыры* – rus. *Лебединая песня* – swan song. This phraseological unit was used for the first time in the fable of Ancient Greek fable writer Aesop (VI century B.C.), which is called “They say swans sing before they die”. This term derived from the legend that, while they are mute during the rest of their lives, swans sing beautifully and mournfully just before they die. This isn't actually the case – swans, even the inaccurately named Mute Swans, have a variety of vocal sounds and they don't sing before they die. This expression was also popular in Ancient Rome, where it was used by the Cicerone. After him this expression became fixed. Nowadays it is utilized to speak about a final gesture or performance, given before dying or retirement. If people ever did believe in the 'singing before death' story, few would now claim to do so. 'Swan-song' is now used figuratively and most commonly to refer to celebrated performers embarking on '*farewell tours*' or '*final performances*'. Thus, being originally from ancient Greece, this phraseological unit has equivalents not only in the Russian and Tatar languages, but also in English and many other European languages.

There are also partial phraseological equivalents that can be found in different languages. PUs belonging to this group do not have big difference in their plane of expression and content. Comparing all partial equivalents extracted from the dictionaries, we divided them into three subgroups. The first subgroup of partial equivalents includes PUs where ornithonym component of one language is changed by another

one in the other language. For example: *goose – hen*: eng. *The goose that lays golden eggs* [73] – рус. *курица которая несет золотые яйца* [73] (lit. a hen that lays golden eggs) – this phraseological unit means that someone or something is a source of wealth. As it is usually used to describe a subject, feature or event, it has more neutral evaluation rather than positive or negative. The fact that ornithonym components differ, does not have a reflection on the evaluation. Thus the neutral evaluation is retained in phraseological equivalents. There is the phraseological unit in the Tatar language: tat. *Сандугачны каргага алыштырган* (lit. to change a nightingale to a crow) which is translated into Russian as *выменял кукушку на ястреба* (lit. to change a cuckoo to a hawk). Both of these units have pejorative evaluative seme. But it is necessary to pay attention to the fact, that in the Tatar language, this expression means to change something good for something bad. In the Russian language this expression is interpreted as changing something bad for a worse (the cuckoo had a symbolic meaning of a “baleful” person, the hawk was perceived as an evil soul. Though in both of the languages this expression endowed with the negative evaluation, the level of expressiveness differs.

The second subgroup of partial equivalents is made up from PUs where the ornithonym component in one language is changed by some other element in the other language: *chicken – egg*: eng. *As a hen with one chicken* [73] – рус. *носятся как курица с яйцом* [73]; The ornithonym *chicken* is replaced by the *egg* in the Russian language. Either chicken or egg both are used to reproduce the same meaning of the object of care. *duck – fish*: eng. *Take to something, like a duck to water* [73] – рус. *Чувствовать себя как рыба в воде* [73]. Both of these partial equivalents have ameliorative evaluative seme. They are used to describe a person who is good at something. When in the English language *duck in the water* is used, in Russian it is *fish in the water*. We must mention that in the English language there is also a phraseological unit *take something, like a fish to water* which is used exactly as the one with the unit *duck*.

The third subgroup of partial equivalents is the equivalents which differ in their structures or in some aspect of connotative component of meaning. For example: eng.

Chatter like a magpie [73] – рус. *Трещать как сорока* [73], the word *chatter* is replaced with the word *трещать* instead of *болтать* (chatter), which has more negative connotation. This idiom has equivalents in many languages. There is no definite source to define where and when it appeared. But what concerns the ornithonym “magpie”, it had the meaning of talkative, gossipy woman. This phraseological unit has negative evaluation, due to the fact that for both cultures talking too much is a sign of being not intelligent. One more example: eng. *Solemn as an owl* [73] – рус. *Мудрый как сова* [73] – this is the meaning which Kunin gave in his dictionary of phraseological units, but he mentioned that in this case “мудрый как сова” has an ironic shade and negative connotation. At the same time, there is another PU eng. *As wise as an owl* – which also can be translated as “мудрый как сова” but it means “wise person” and has positive connotation. This PU is not mentioned in the dictionary compiled by Kunin.

In the Big English - Russian phraseological dictionary the author also finds the examples of occasional use of some PUs and their translations: eng. to *be no chicken*[73] – рус. *Быть не первой молодости* [73], in the context *she is not a chicken*[73] – *она отнюдь не птенчик* [73]. Such translation can be accepted as analogues, but they are used only in a particular context.

Quite a big amount of phraseological analogues as the variants of translation can be found in the Tatar – Russian phraseological dictionary. Tat. *карга жимгә төшкәнче* – рус. *ни свет, ни заря* – very early. The evaluative component of the given units is neutral, but it may change in speech. Depending on a context or the mood of a speaker the evaluative meaning can be pejorative or ameliorative. Tat. *безгә дә карга утырыр әле* – рус. *и на нашей улице будет праздник* – the sun will shine in our side of fence. Phraseological analogues have different structures, but it does not influence on evaluation. Tat. *авызына саескан төкергән* – рус. *язык хорошо подвешен*. This expression is used when speaking about a person who has a way with words or a good speaker. Tat. *әтәч күкәй салганда / әтәч азан әйткәндә* – рус. *когда рак на горе свиснет* – expression is utilized to speak about

an event which will never happen. The phraseological units in both of the languages have negative connotation, and they are endowed with pejorative evaluative sense.

Loan translation or word for word translation may be used only when the translated expression has the same figurative meaning as in the source language, it is easily perceived and does not seem unnatural or extrinsic to the generally accepted translation rules. Loan translation is used quite often in translation but there are not so many calques given in the dictionaries. Eng. *proud as a peacock* [73] – рус. *Горделивый как павлин* [73]; eng. *the red cock in his house* [73] – рус. *ему пустят красного петуха* [73]; eng. *shoot at a pigeon and kill a crow* [73] – рус. *Делать вид что стреляешь в голубя, а убить ворона* [73]. There are even less examples of loan translation were found in the Tatar-Russian phraseological dictionary: tat. *каз боты кимертү* – рус. *заставить грызть гусиную ножку* – to tie the sleeves of someone's shirt while he / she is swimming in the river. In fact, loan translation appears in the process of translation itself and it depends on a context.

When the PU has no equivalents or analogues in the target language, and can not be translated word for word, translator resorts to use descriptive translation. It is also the function of the dictionary to give explanation and comments to this or that PU. About 70 % of the PUs in the phraseological dictionary compiled by Kunin have either descriptive or lexical translation. As in the examples, eng. *play the peacock* [73] – важничать; eng. *a sitting duck* [73] – легкая добыча; eng. *does a duck swim?* [73] – неужели вы сомневаетесь в моей согласии; eng. *A cuckoo in the nest* [73] – нежданный гость; eng. *Cold turkey* [73] – подвлиянием минуты, без подготовки etc. When in the Kunin's dictionary it is possible to find descriptive translation for almost every unit, in the phraseological dictionary by Safiullina we can observe this type of translation less: tat. *әтәч куразы* – рус. *надменный человек* – arrogant person or queer fish; tat. *әтәч тиресе* – рус. *тонкий матуриал* – very thin material; tat. *бүдәнә симертү* – рус. *области жиром* – to gain a weight, to become fat; tat. *сандугач койрыгы борып алу* – рус. *покурить табаку* – to smoke a tobacco. We should mention that these units are given to explain the meaning of PU

in the dictionary. In the context, these variants can be changed by word for word translation or some analogues.

The English-Russian dictionary of idioms by A.V. Kunin, contains about 20 thousand units. There are not so many units with the orhithonym component. The results of our research show that there are 8,6 % of English PUs have full Russian equivalents, 8,6 % of them have partial equivalents, 14,5 of PUs have their analogues in the Russian language, for 7 % of PUs the author used calques and 71 % of them have neither equivalents no analogues.

The Tatar-Russian phraseological dictionary by F.S. Safiullina contains 16 thousand units. But there are more phraseological units with the ornithonym component can be found in this dictionary than in the first one. Among them 19 % of the Tatar phraseological units have full phraseological equivalents in the Russian language, 6 % have partial equivalents, 26 % have phraseological analogues, only 2 % of PUs are given calque translation into the Russian language and 40 % of expressions are translated using descriptive method.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Аммер К.* The American Heritage dictionary of idioms / Christine Ammer. 2nd ed. Boston: Houghton MifflinHarcourt Publishing Company, 1997. 729 p.

2. *Аюпова Р.А.* Стилистические аспекты перевода / Р.А. Аюпова, А.З. Гайнутдинова. – Казань, 2013. – 85 с.

3. *Гильмутдинова И.В.* Теоретические вопросы фразеологии в трудах отечественных и зарубежных ученых // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 364 с.

4. *Исанбет Н.* Фразеологический словарь татарского языка: в 2х тт. – Казань: Тат. Кит. Нашр., 1989.

5. *Сафиуллина Ф.С.* Татарско-Русский фразеологический словарь. – Казань: Магариф, 2001. – 335 с.

6. *Соболева Н.П.* Лингвокультурологические аспекты контекстуального использования фразеологизмов в рекламных слоганах // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2017. - № 45. – С. 139–150.

7. *Соболева Н.П.* Влияние особенностей контекста на окказиональное использование фразеологических единиц в рекламных слоганах к фильмам / Н.П. Соболева // Вестник СПбГУ. – Санкт-Петербург. – Сер. 9. – 2015. – Вып. 2. – С. 155–163.

8. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. = СПб: Специальная литература. 1996.

К.К. ЧАН

Индустриальный университет Вьетчи (Вьетнам)

e-mail: tranquangquy88@gmail.com

А.С. СУХРИСТИНА

ассистент

Казанский национальный исследовательский

технологический университет

e-mail: sukhristina@yandex.ru

телефон: +78432365768

ПУТИ СОХРАНЕНИЯ РОДНОЙ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА ВЬЕТНАМСКОГО СООБЩЕСТВА КАЗАНИ¹

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросам изучения путей сохранения и развития национальной культуры и языка вьетнамской диаспоры Казани.

Ключевые слова: вьетнамская культура, традиции, национальная идентичность, Дом дружбы народов

¹ *Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ «Проектирование и реализация модели сетевого взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с целью интернационализации инженерного образования», проект № 15-26-09001.*

В настоящее время, когда глобализация является неотъемлемой частью развития общества, особенно остро встает вопрос сохранения национальных традиций и языка этнических групп, проживающих в крупных мегаполисах. Все чаще мы становимся свидетелями того, как представители различных национальностей перестают использовать в общении родную речь, переходя на универсальные языки коммуникации страны, в которой они проживают – русский, английский. Под доминирующим влиянием культуры страны проживания стираются особенности, свойственные различным национальностям, уникальные культурные традиции вытесняются более общепринятыми, уходят в прошлое легенды и сказания, а представители этих этнических групп теряют свою национальную самобытность. Для того, чтобы сохранить свою культуру и передать ее следующему поколению в условиях проживания за пределами родной страны, представители различных национальностей объединяются в сообщества, создают свои диаспоры, организуют дома культуры. Практически в каждом крупном городе России существуют Дома дружбы народов, призванные выступать в качестве площадки для поддержания традиций многочисленных этнических групп, проживающих на территории нашей стран. Не является исключением и Казань – один из самых многонациональных городов России, дом для представителей более 115 национальностей [1]. Среди них представлена и вьетнамская община, численность которой составляет около тысячи человек. Некоторые вьетнамцы живут и работают в Казани уже более 20 лет, другие приехали недавно для получения высшего образования. Вьетнамское общество Республики Татарстан «Доанкет» имеет свой сайт в сети Интернет, где регулярно обновляется информация о предстоящих культурных событиях в городе [2].

Несмотря на то, что численность вьетнамцев, проживающих в Казани, намного меньше, чем в Москве и Санкт-Петербурге, проблема сохранения, поддержания и развития вьетнамской культуры и языка является не менее актуальной.

В семьях вьетнамцев, постоянно проживающих в России, ярко выражена проблема исчезновения культуры родного языка из бытового употребления.

Младшие поколения вьетнамцев находятся под огромным влиянием российской культуры. Общение между родителем и ребенком часто ведется на русском языке, и как результат со временем дети перестают говорить и понимать свой родной язык, теряют способность грамотно писать и выражать свои мысли на вьетнамском языке. Возникает вопрос: не является ли исчезновение национальной идентичности обратной стороной глобализации и международной интеграции?

Правительство Республики Татарстан серьезно относится к проблемам сохранения национальной идентичности и развития культуры народов Татарстана, уделяя особое внимание укреплению межнационального и межконфессионального понимания и согласия. Так, в 1992 г. при участии Президента Татарстана Минтимера Шаймиева состоялся первый Съезд народов Татарстана, на котором была принята резолюция о создании ассоциации национально-культурных обществ (АНКО). В 1997 г. Ассоциация получила бюджетное финансирование, а в 1999 г. Ассоциации был выделен Дом дружбы народов с государственным содержанием.

Деятельность Ассамблеи народов Татарстана охватывает этнокультурное движение всей республики. Действуют два филиала и восемь Представительств в городах: Набережные Челны, Нижнекамск, Альметьевск, Бугульма, Елабуга, Зеленодольск, Лениногорск, Чистополь, Тетюши, Менделеевск. В рамках Соглашения между Ассамблеей, МВД, УФМС и другими ведомствами решаются вопросы регистрации и пребывания граждан ближнего и дальнего зарубежья.

В состав Ассамблеи народов Татарстана входит 85 национальных общественных объединений, представляющих 35 народов. В республике работает 132 национально-культурных центра. Традиционными стали фестивали тюркских народов «Науруз», а многие народные праздники с многовековой историей, такие как: татарский (Сабантуй), русский (Каравон), чувашский (Уяв), марийский (Семьк), удмуртский (Гырон Быдтон) и другие. Для возрождения традиционных национальных промыслов и ремёсел созданы Центр развития худо-

жественных промыслов, Палата ремёсел, Художественно-экспертный совет по народным промыслам [3].

В развитии Ассамблеи и Дома дружбы принимает участие и молодежь – создана «Молодежная Ассамблея народов Татарстана», объединяющая активных, инициативных молодых людей, которые ценят культуру своего народа и уважают традиции других. Их деятельность отражается в таких проектах, как форум «Дружба народов – богатство Татарстана», молодежный межнациональный фестиваль «Культурная мозаика Татарстана», межвузовский студенческий фестиваль «День иностранного студента», спартакиада «Лига наций», «Межрегиональный конкурс-фестиваль «Кухни народов Поволжья», интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?», «Национальный обмен».

Все это вносит огромный вклад в поддержание и развитие культуры национальных сообществ, проживающих на территории республики, в частности вьетнамской диаспоры. Такой вклад сложно переоценить. Мероприятия, организуемые под эгидой национальных культурных автономий, не только согревают душу старшему поколению переселенцев, предоставляя им возможность общаться на родном языке и погружаться в родные ритмы, но и формируют представление о культурных обычаях и традициях у представителей младшего поколения, которые в силу различных причин не имеют возможности часто бывать в родной стране и воспитываются в атмосфере другой культуры.

Будучи оторванными от культурной среды своей страны, представители различных национальностей должны иметь возможность реализовывать свои потребности в общении на родном языке, не должны терять связи со своей исторической родиной. Это касается не только народов, проживающих в России. Всегда следует помнить, что огромное количество российских граждан (более 30 миллионов человек) живет за границей. Оказывая поддержку этническим группам, проживающим в России, мы обеспечиваем основы межкультурной дружбы, что в результате становится залогом ответного гостеприимства для наших соотечественников, проживающих за рубежом [4].

В качестве примера организации, которая оказывает активную помощь и поддержку в решении проблем сохранения, поддержания и развития национальной культуры представителей разных этнических групп, проживающих в России, можно привести Дом дружбы народов Татарстана, расположенной в г. Казани. Так, для вьетнамского сообщества организованы воскресные языковые классы для детей вьетнамцев, долгое время проживающих в Казани, а также класс вьетнамских народных танцев. Аналогичной деятельностью занимаются представительства Россотрудничества за рубежом. Так, для примера, деятельность Российского центра науки и культуры в Ханое заключается не только в организации мероприятий, посвященных продвижению российской культуры и популяризации изучения русского языка, но также направлена на культурную поддержку российских семей проживающих во Вьетнаме. Руководство центра организует проведение российских праздников, сеансы просмотра фильмов на русском языке, концерты классической музыки, художественные выставки, литературные вечера и многое другое [5].

Таким образом, государственная поддержка в сохранении культуры и родного языка национальных этнических групп способствует усилению дружеских связей между различными народами, повышению уровня толерантности граждан и является залогом формирования и устойчивого развития общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Население_Казани (дата обращения: 2.05.2017).
2. Общественная организация «Вьетнамское общество РТ «Доанкет». URL: <http://hvn.addnt.ru/> (дата обращения: 2.05.2017).
3. Ассамблея народов Татарстана. – URL: <http://addnt.ru/assembly/> (дата обращения: 2.05.2017).
4. Россотрудничество. URL: <http://rs.gov.ru/ru/activities/5> (дата обращения: 2.05.2017).
5. Российский центр науки и культуры в Ханое. URL: <http://vnm.rs.gov.ru/ru> (дата обращения: 2.05.2017).

Л.Н. ЮЗМУХАМЕТОВА

кандидат филологических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: land_yz@mail.ru

телефон: +79372891744

ПОСТМОДЕРНИЗМ В ТАТАРСКОЙ ПРОЗЕ: ТИПОЛОГИЯ И СПЕЦИФИКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности современной татарской прозы, написанной в рамках канонов постмодернистской эстетики. Специфика изучаемого предмета объясняется на фоне классического постмодернизма, уходящего корнями в западную философию и художественное восприятие мира. Национальная литература становится точкой трансформации традиционной парадигмы постмодернизма.

Ключевые слова: постмодернизм, современная татарская проза, смерть автора, игра, полифонизм.

Our researches of the last years show [2, 3, 4, 5]: in the Tatar prose the first samples of postmodern appeared at the end of the 1990th years, in Z. Khakeem, F. Bayramova G. Gilmanov, M. Kabirov's creativity. It is possible to note that postmodern paradigm of artistry is shown in the Tatar literature in two forms: first, at conceptual-content level of texts, defining forms of expression of a position of the author who is often only a function of the text (works by Z. Khakeem, M. Kabirov, T. Minnulin, A. Falyakh, R. Gabdelkhakova), secondly, as the methods of poetics integrated with elements of other art systems, before all modernism (G. Gilmanov "The legend of anonymous destinies") [5, 28-29].

At reference of modern Tatar texts to the postmodern direction we rely, in the first turn, on existence or lack of an author's voice, his function in the concrete work. Forms of expression of an author's position in modern Tatar prose defines national specifics of the Tatar postmodern prose. In communication with it, we allocate three

types of postmodern works. First, it is a number of works in which the position of the author doesn't find structural-content, ideological expression, it means the concept of "the death of the author" is implemented. In this case the role of the reader making conclusions of the drama collisions presented in the text in which the system of the existing social, political or interpersonal relations is reflected increases. In such sort of works there are narrative forms in which basis are subject-personazh reproduction and interpretation of the events. "The death of the author" declares about itself in stories "Kurku" / "The fear" of Z. Khakeem, "Elmayu" / "The smile" by M. Kabirov, in the novel "Minkhaj Majaralary" / "Adventures of Minkhaj" by T. Minnullin. The narration is led from a name of mentally sick person, the woman enduring remorse because of treason to the husband, the rural inhabitant – the listener of Minkhaj stories, or from a name of the aged wise man. In such way, the reader analyzes heroes' points of sight and formulates the assessment of the events, thus the author remains in the party being content with a role of scriptor. The polysemy of the text is provided with those possible options of reading to which points lexical and the plot-composition field of the work. For example, in Z. Khakeem's story conditionally these options "are fixed pro various type" readers: "reader-pshycoanalyst"; "the mass reader"; "reader-politician" and "reader-philosopher". "Reader-pshycoanalyst" finds the detailed description of development of a mental disease in the text (the text is perceived as the patient's monologue before the doctor recreating a step by step all process of a disease); "the mass reader" perceives history as permission of the conflict in "a love triangle" when the strongest wins against fight for love; "reader-politician" finds the generalized totalitarianism assessment in the text: the text shows practically all principles of emergence and preservation of such political systems. "Reader-philosopher" perceives the text as reproduction of the concept of superman by Nietzsche. In such way, in the Tatar postmodern literature "the death of the author" is compensated by "birth" of various reader's discursive strategies. This phenomenon in literary criticism received the name of "double coding" (Ch. Jencks's term).

In some postmodern texts [1], in that number and in the Tatar literature, the author-creator definitely correlates diverse voices, creating based on quotation mecha-

nisms polilogic intertext. With a voice of the storyteller several more other voices act, there is a polyphony. The prepotent point of sight is formed in process of comparison and crossing of all voices. Scriptor or the storyteller (use of the term "storyteller" is preferable to texts of the Tatar authors of this row) correlates, accumulates various approaches, interpretations of events which sometimes are cardinally contradicting each other and in that time in own way correct and having the right for existence. In such way, from one party, the chaotic nature of life is approved, and with another – domination of "one voice" interferes with full "release of sense" (Foucault, Barthes), a full deconstruction.

We called such works of the Tatar prose writers "polylogic" or "polyphonic" texts (they differ from polyphonic modernist texts). Striking examples are the novel "Legionary" by Z. Khakeem and the story "Sary Yortlar sere" / "The mystery of yellow houses" by M. Kabirov. In the story by M. Kabirov for the first time in the Tatar literature the narration from a name of the story-teller is followed by "someone else's word" which belongs to witnesses of events and it is voice of "we": this voice is allocated in the text even technically – by a "slanting" type. At each element of "someone else's word" from the most first offer there is an ascertaining of a thought, important for understanding of all contents of the work, it is structured around two epithets: "terrible" ("kotochkych") and "delightful" ("iskitkech"). The full contrast of an assessment of the one and same events by the story-teller (the idealizing sight point) and witnesses (the condemning sight point) forces the reader to look for the truth in other, "third", philosophical measurement. Exactly here it is possible to catch the "author's" voice which indicates lack of the absolute truth, her inaccessibility. But it isn't shown in the plot-composition or ideological-esthetic elements of the text [5, 19–21].

At last, in the third type of postmodern works in modern Tatar prose the author after all has some right for generalization, promotion of the certain philosophical concept approving a reality randomness though it is shown not so directly and strongly as in modernist texts. Such tendency is inherent in the majority of the Tatar postmodern texts. It is explained in the first turn by the fact that the strong didactic beginning is traditionally inherent in the Tatar literature.

In such works polyphony is shown not in contact of stories, subjective opinions, views and positions but in a polylogue of cultural texts: realistic history exists parallel to the fantastic, mythological, detective, romantic and etc. stories. Various sort of a quotations sending to the known folklore or art works, plots, ideological concepts form special technology of writing which structure-forming element is an author's opinion. It is possible to carry to such works stories "Kisher basuy" / "Carrot Field", "Agymsuda ni bulmas" / "That you will not meet in fluid water" and the novel "Gonakh" / "Sin" by Z. Khakeem, the novel "Berdenber hem kabatlanmas" / "The only and unique", stories "Akbabaynyng tugan kone" / "Day of the birth of Akbabay", "Chiksez tabut" / "An infinite coffin", "Sagyndym, kait inde" / "I have missed you, return already...", "UI" / "He", story "Kanatly keshe" / "The winged person" by M. Kabirov and also A. Falyakh and R. Gabdelkhakova's works. In such sort of works the author's beginning forms final sense [5, 21–22].

In postmodernism literature, besides different art receptions and means, to the forefront so-called "death of the author" comes out, works often represent from themselves symbiosis of different genres (art, literary, publicistic, documentary and so forth), etc. These characteristic properties give an opportunity for carrying out typological parallels between national literatures and identifications of the universal and unique in functioning of postmodernism in historic-literary process.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Гильманова А.А.* Развитие навыков критического чтения на материале художественной литературы на английском языке // Иностранные языки в современном мире: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. С. 164–168.

2. *Заһидуллина Д.Ф.* Яңа дулкында (1980–2000 еллар татар прозасында традицияләр һәм яңачалык) // Казан: Мәгариф, 2006. – 256 б.

3. *Саттарова А.М.* Современная татарская драматургия 1985–2000 гг.: Концепция эпохи и героя. Казань: Gumanitarya, 2003. – 152 с.

4. *Шәмсутова А.* Хәзерге татар әдәбиятында яңарыш: фәнни мәкаләләр. Казан: Татар. кит. нәшр., 2010. – 205 б.

5. *Юзмухаметова Л.Н.* Постмодернизм в татарской прозе: форма и содержание // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов ИШ IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2016. – С. 183–187.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Айвазашвили Э.О., Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск
2. Айкашева С.Ю., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
3. Айнутдинова И.Н., доктор педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
4. Айнутдинова К.А., старший преподаватель кафедры уголовного права юридического факультета, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
5. Аксянова З.И., доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск
6. Альмухаметов А.Г., аспирант, Башкирский государственный университет
7. Андреева Е.А., кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
8. Андреева М.И., преподаватель, Казанский государственный медицинский университет, кафедра иностранных языков, г. Казань
9. Бадыгова А.Ф., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
10. Баранова А.Р., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
11. Баубекова Г.Д., доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан
12. Беляева Е.А., кандидат философских наук, доцент Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
13. Благовещенская А.А., кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
14. Булатбаева К.Н., доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан

15. Васенина А.О., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
16. Винникова М.Н., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) государственный университет, г. Казань
17. Гали Г.Ф., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
18. Галиахметова А.Т., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет
19. Геркина Н.В., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
20. Гильманова А.А., кандидат филологических наук, ст. преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
21. Горбунова Д.В., преподаватель кафедры иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет, г. Казань
22. Губайдуллина Р.Н., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
23. Дугричилова М.М., Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск
24. Ережепова А.Т., студент, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан
25. Загидуллин А.И., аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
26. Загладина Е.Н., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
27. Закирова Р.Р., кандидат филологических наук, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
28. Замолдинова Р.И., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
29. Захарова Н.А., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

30. Зеленкова А.В., преподаватель кафедры иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет, г. Казань
31. Зубкова О.С., доктор филологических наук, профессор, Юго-Западный государственный университет, г. Курск
32. Ибрагимова А.Н., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
33. Ильницкая Т.О., старший преподаватель, Тюменский государственный университет, г. Тюмень
34. Ильясова А.М., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
35. Исмагилова Г.К., кандидат филологических наук, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
36. Кадырова А.А., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
37. Казанцева Е.А., кандидат филологических наук, доцент, Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа
38. Каримова Р.А., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
39. Киященко О.А., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
40. Козлова Ю.А., преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
41. Кондратьева И.Г., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
42. Константинов Н.В., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
43. Корнева И.Г., преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
44. Кузнецова Т.Н., кандидат филологических наук, доцент, Чувашский государственный университет, г. Новочебоксарск

45. Куликовская Р.Р., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
46. Кунафина Н.И., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
47. Лазарева О.П., кандидат социологических наук, доцент, Тюменский государственный университет, г. Тюмень
48. Лучихина Л.Ф., старший преподаватель, Новосибирский государственный технический университет
49. Макаев Х.Ф., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
50. Макарова О.Ю., доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет, г. Казань
51. Мартынова Е.В., преподаватель, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, г. Казань
52. Милеев Д.В., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
53. Мубаракшина А.М., кандидат филологических наук, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
54. Муллагаянова Г.С., кандидат филологических наук, заведующий кафедрой гуманитарных и социальных дисциплин, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ, Набережночелнинский филиал, г. Набережные Челны
55. Нагель Штефани, переводчик, TransMission Übersetzungen GmbH, Stuttgart
56. Назмиева Э.И., кандидат педагогических наук, ст. преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
57. Никитина С.Е., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

58. Николаева О.А., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
59. Нурмиева Р.Р., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
60. Нурхамитов М.Р., преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
61. Огурлиева Р.В., Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск
62. Павицкая З.И., кандидат педагогических наук, доцент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, г. Казань
63. Переточкина С.М., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
64. Першина Н.О., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
65. Плахова Е.А., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
66. Праченко О.В., кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
67. Радионов М.В., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
68. Рахимбирдиева И.М., кандидат филологических наук, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
69. Ростомян Л.А., Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск
70. Сабирзянова Л.Р., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
71. Сагитова Р.Р., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
72. Сайфуллина А.Р., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

73. Сакаева, Л.Р., доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
74. Сахибуллина К.А., преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
75. Саяхова Д.К., магистрант, Башкирский государственный университет, г. Уфа
76. Сивакова И.В., бакалавр, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан
77. Сигачева Н.А., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
78. Соболева Н.П., кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
79. Соколова И.И., кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
80. Сокунова А.Д., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
81. Сухристина А.С., ассистент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации; переводчик Управления международной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань
82. Темирбулатова А.А., бакалавр, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан
83. Тихонова А.Ю., доктор культурологии, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск
84. Торговкина Э.Д., студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
85. Трукова А.И., кандидат экономических наук, доцент, Чувашский государственный университет, г. Новочебоксарск
86. Фахрутдинова А.В., доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

87. Фахрутдинова Г.Ж., доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
88. Хакимзянов Ф.С., доктор филологических наук, профессор, Аффонский университет Коджатеппе (Турция), г. Коджатеппе
89. Хакимзянова А.С., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
90. Харापудько Е.Н., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
91. Харисов Т.Б., доктор педагогических наук, профессор, Казанский центр социально-гуманитарного образования, г. Казань
92. Хованская Е.С., кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
93. Чан К.К., аспирант, Индустриальный университет Вьетчи, г. Вьетчи, Вьетнам
94. Чаоцзе Лю, аспирант, Шжэцзянский Океанический Университет, г. Чжоушань, Китайская Народная Республика
95. Шакирзянова Р.М., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
96. Шарафеева Л.Р., старший преподаватель, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга
97. Шахнина И.З., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
98. Шуваева И.Н., доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск
99. Юзмухаметова Л.Н., кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Учебное издание

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Сборник материалов
X Международной научно-практической конференции

Компьютерная верстка
Т.В. Уточкиной

Дизайн обложки
И.А. Насыровой

Подписано в печать 21.08.2017.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л.
23,60. Уч.-изд. л. 18,41. Тираж 100 экз. Заказ 148/6

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28