

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖОТРАСЛЕВОЙ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЦЕНТР**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

**IV Всероссийская
научно-практическая конференция**

Сборник статей

21-22 марта 2017 г.

Пенза

УДК 800.879

ББК 81

А 43

Под редакцией: доктора педагогических наук, профессора
С.С. Пашковской;

кандидата педагогических наук, доцента,
Г.В. Вишневской.

А 43 **Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики:** сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции /МНИЦ ПГАУ. – Пенза: РИО ПГАУ, 2017. – 68 с.

Сборник составлен из статей исследователей, изучающих проблемы функционирования современного русского, английского и немецкого языков применительно к задачам лингводидактики, а также некоторые актуальные вопросы преподавания иностранных языков.

The collection includes the articles about the functioning problems of the Russian, English and German languages as applied to linguodidactics aims, also some actual questions of the foreign language teaching.

УДК 656.11

ТУРЕЦКИЙ АКЦЕНТ В РУССКОМ ПРОИЗНОШЕНИИ

С.С. Пашковская

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия*

Методически обоснован дифференцированный подход, позволяющий выявить конкретные ошибки учащихся определенной национальности. «Опора» на родной язык учащихся приводит к нарушениям системы и нормы изучаемого (русского) языка, к проявлению интерференции. В статье представлен турецкий акцент в русском произношении.

Ключевые слова: интерференция, турецкий акцент, анализ фонологических систем изучаемого и родного языков

Лингвистический аспект модели обучения русскому языку как иностранному предполагает анализ фонологических систем изучаемого и родного языков учащихся и их сопоставление.

В прикладных целях описание звуковой стороны изучаемого (русского) языка содержит два психолингвистических фактора: интерферирующее воздействие родного языка учащихся и особенности функционирования фонетической системы русского языка в речевой деятельности.

Системность (фонологизм) и двуязычность (бинарность) сопоставительных описаний, их ориентация на выявление контрастов в системах контактирующих в обучении языков являются основополагающими в лингвистическом обосновании модели обучения русскому языку иностранных учащихся.

В соответствии с прикладными задачами сопоставительный анализ включает: 1) сопоставление на фонологическом уровне; 2) сопоставление на фонетическом (артикуляторно-акустическом) уровне; 3) фонологическую интерпретацию наблюдаемых фонетических соответствий.

При описании турецкого акцента опираемся на исследования В. С. Сегалю (1962), А. Н. Кононова (1967), С. Д. Милибанд (1975, 1977), В. В. Радлова (1977), Э. В. Севоратяна (1955).

Турецкий язык – один из тюркских языков. В турецком литературном языке насчитывается 12 гласных и 22 согласных фонемы. «Из 12 гласных 5 фонем, а именно **а, е, і, о, и** близки соответствующим фонемам **а, э, и, о, у** русского языка в безударном положении» (Севортян, 1955:23). Все турецкие гласные характеризуются значительной напряженностью. Гласные одного слова могут быть или только гласными переднего ряда [е, і, ѓ, ѓ] или только гласными заднего ряда [а, І, о, и]. За гласными заднего ряда [а, І, о, и] могут следовать только гласные заднего ряда (*naralar-крики*); за гласными переднего ряда [е, і, ѓ, ѓ] могут следовать только гласные переднего ряда (*anneler-мамы*). Эти две закономерности составляют *принцип нёбного притяжения*. В турецком языке есть ещё закономерности, которые составляют *принцип губного притяжения*. За негубными гласными могут следовать только негубные гласные. Всего в турецком языке 8 гласных звуков [а, І, о, и, е, і, ѓ, ѓ], которые подразделяются: а) по месту образования – на гласные переднего ряда (нёбные) и гласные заднего ряда (ненёбные); по участию губ в артикуляции – на лабиализованные и нелабиализованные; по степени раствора рта – на широкие и узкие.

В области гласных наблюдается:

«Турецкий гласный [І] несколько напоминает русское **ы**, но произносится более открыто...на слух он весьма близок русскому **а** или **о** в заударном положении...Фонематическое значение турецких гласных **І** и **і**, остающееся в некоторых русских языках под вопросом, не вызывает никаких сомнений...» (Севортян, 1962:24). По признаку длительности турецкие гласные «делятся на долгие и недолгие или условно краткие» (Севортян, 1955:35). На основании слуховых наблюдений с учётом экспериментальных данных, полученных В. А. Богородицким и его учениками (для татарского языка), можно сказать, что долгие гласные примерно в полтора-два раза протяжённее кратких.

В произношении турецких студентов наблюдается:

- Неразличение [и]- [ы].
- Отсутствие редукции.

В области согласных:

Сравнивая согласные турецкого и русского языков, следует отметить, что корреляция по твердости – мягкости, занимающая ведущее место в русском консонантизме, в турецком языке сравнительно невелика. Только [І] имеет ясно выраженный мягкий вариант [І’], сходный с мягким русским звуком, но с меньшей степенью палатализации. Происходит смягчение турецких согласных в позиции перед

гласными переднего ряда, но степень их палатализации невелика в сравнении их с русскими мягкими согласными.

«Согласные **b, d, f, j, m, n, s, ş, v, z** в общем произносятся как русские **б, д, ф, ж, м, н, с, ш, в, з**. Согласный **j** мало употребительный в турецком языке, проник ... вместе с заимствованными словами. Произносится в общем как русское **ж**, но нередко в начале слов... заменяется **дж**. Фонемы **ç, p, t** в отличие от согласных **ч, п, т** русского языка произносятся с заметным придыханием, довольно явственным в начале слов... Согласный **c** в произношении напоминает слитное **д и ж**, т. е. **дж** как, например, оно слышно в имени *Джамбул*. Согласный **у** похож на русское **й** перед гласными. Согласный **г** в сравнении с соответствующим согласным русского языка является менее напряжённым и раскатистым. Артикулируется он с одной-двумя вибрациями кончика языка» (Севоратян, 1955:26-28). В турецком языке насчитывается восемь глухих согласных, из которых 7 образуют пары со звонкими **t-d, p-b, k-g, ç-c, s-z, f-v, ş-j**. Первые четыре пары допускают взаимные переходы, то есть глухие согласные при определенных условиях могут озвончаться, а звонкие оглушаться.

Озвончение глухих [p], [t] в конце слов – интерферирующее влияние родного языка.

Недодифференцированность в русской речи турок проявляется в смягченном произношении русского [ш] по аналогии с турецким палатализованным [ш'апкъ].

Недодифференцированность проявляется в аффрицированном и смягченном произнесении русского [ж] в соответствии с имеющейся в турецком языке аффрикатой [д'ж'].

Неразличение согласных по твердости – мягкости.

Интерференция сверхдифференцированности находит отражение в смягченном произношении русского [л], что приводит к неразличению [л] - [л'].

Сверхдифференцированность проявляется в смягченном произнесении [к] в позиции после гласных переднего ряда и в конце слога или слова (что является позиционной особенностью этого звука в турецком языке) – вторни[к'].

Небольшое оглушение [p] в позициях перед согласными и в конце слова.

Смягчение ряда согласных после **ё, ю**, что объясняется обязательным в турецком языке смягчении согласных [p, r, s, t, v...] после губных [ó, ú] «люк» [л'ук'].

Субституция (непривычное произнесение идентичных фонем) наблюдается в замене русского [x] турецким [h].

Для русской речи турок характерны следующие произносительные отклонения, связанные с нарушением законов сочетаемости фонем и их позиционной реализации: *протеза* – [изд'эс']- «здесь»; *эпентеза* – [б'ил'и]зко - «близко». Отмеченные ошибки - результат сингармонической интерференции.

Оформление русских слов либо переднеязычными, либо заднеязычными фонемами «человек» - [ч'эл'эв'эк], «сильный» - [с'ил'н'ии] – [сылный]. Происходит сингармонизация несингармоничных русских слов.

В области суперсегментных явлений

«В отличие от русского языка, где так велика смысловозначительная роль ударения, в турецком языке последнее развито не в такой мере. Вместе с сингармонизмом оно служит выражением границ турецкого слова, помимо других своих функций ... В русском языке ударный гласный удлиняется больше, чем в турецком. Безударный долгий гласный в турецком слове довольно часто протяжнее краткого ударного гласного... В русском языке ударный гласный произносится значительно сильнее, чем остальные гласные в слове, в турецком же ударный гласный по своей силе лишь немного превосходит остальные гласные слова.» (Севортян, 1962:131). В турецком языке словесное ударение падает обычно на последний слог слова.

Сдвиг ударения к концу слова по аналогии с ударением в родном языке.

Разрушение ритмической модели слова в связи с увеличением количества слогов в слове.

Трудности в усвоении русского подвижного ударения.

Трудности в усвоении русской интонации, проявляется «рубленая речь», выделение в отдельную синтагму каждого слова предложения.

Неумение выделять интонационный (логический) центр вопросительных предложений (ИК-2, ИК-3).

ВЫВОД

1. Методически обоснован дифференцированный подход, позволяющий выявить конкретные ошибки учащихся определенной национальности. «Опора» на родной язык учащихся приводит к нарушениям системы и нормы изучаемого (русского) языка, к проявлению интерференции.

2. Сопоставительный анализ фонетических систем двух языков – содержательная база для создания национально обучающей программы и национально ориентированных тестов.

Список использованных источников.

1. Севортян Э.В. Фонетика турецкого языка , 1955

TURKISH ACCENT IN RUSSIAN PRONUNCIATION

S.S. Pashkovskaia

*FSBEI HE «Penza State University»
Penza, Russia*

The differentiated instruction reveals concrete mistakes of students of a certain nationality is methodically reasonable. "Native language Support" of students leads to violations of system and standard of the foreign (Russian) language, to manifestation of an interference. This article is devoted to the Turkish accent in Russian pronunciation.

Keywords: interference, Turkish accent, analysis of phonological systems of the foreign and native languages

УДК 656.11

ПРОБЛЕМЫ ПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

С.С. Богомолова

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Россия.*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с методикой обучения русскому языку как иностранному при изучении фонетики. Особое внимание уделено вопросам произношения, которые являются основой для развития и совершенствования всех видов речевой деятельности.

Ключевые слова: процесс обучения, произношение, слухо-произносительные навыки, фонетический слух.

Звук – минимальная единица речи, которая является результатом артикуляционной деятельности человека. Каждый человек слышит звучание чужого языка через «призму» звуковой системы родного языка. Как известно, процесс изучения русского языка как иностранного начинается с овладения артикуляционной и перцептивной базой русского языка, в постановке правильного произношения. Овладение правильным произношением – необходимое условие развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Речь иностранца не может совпадать с речью русского. Произношение будет

иметь акцент даже при обучении в языковой среде. В системе обучения произношению различают следующие виды курсов: а) вводно – фонетический, б) сопроводительный, в) корректировочный. Характерной особенностью начального курса обучения русскому языку как иностранному является трудность освоения звуковой стороны нового языка. Студенты особое внимание уделяют правильному произношению изучаемых звуков в слогах, словах в потоке речи. Задача преподавателя на этом этапе заключается в развитии и автоматизации слухо-произносительных навыков и фонетического слуха. Это является основной целью при обучении произношению. Она реализуется в вводно-фонетическом, а затем в сопроводительном курсе фонетики во время всего процесса обучения. Основным требованием к отбору фонетического материала является представительность по отношению к фонетической системе русского языка. Это значит, преподаватель должен отработать русские фонетические особенности прежде всего действительно актуальные для коммуникации, в соответствии с их реальным функционированием в русской речи. Специальные фонетические упражнения различного характера позволяют отработать фонетические навыки. Цель преподавателя - отработать и автоматизировать произносительные навыки изучаемых звуков в процессе учебно-речевых и игровых действий.

Игровая деятельность, благодаря своей универсальности, обеспечивает овладение языком в системе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Система фонетических игр и упражнений позволяет снять психологическое напряжение, пробудить интерес к изучаемому звуку, фонетическому явлению. Но учебно-фонетический материал должен быть подобран с учетом лексико-фонетической интерференции родного языка студентов и с опорой на фонетическую систему русского языка.

Необходимо учитывать и типичные трудности для представителей разных национальностей. Это противопоставление согласных по звонкости и глухости, твердости и мягкости, оглушение и озвончение согласных, произношение шипящих, редукция безударных гласных.

Все эти языковые явления вытекают из особенностей русского алфавита и слогового принципа русской графики, который указывает на взаимообусловленный характер согласных и следующих за ними гласных звуков. На начальном этапе в качестве фонетического материала берутся произведения малых жанров русского фольклора (загадки, пословицы, поговорки). Они представлены с переводом, художественно оформлены и в различных вербальных таблицах, которые иллюстрируют данное фонетическое явление в живой разговорной

речи. Изучение фонетики можно разделить на несколько этапов. На первом этапе фонетические игры опираются на слухо-зрительную имитацию и носят характер фрагментарного знакомства. Они способствуют развитию фонетического слуха и произносительных навыков у студентов. Задания должны носить рецептивно-репродуктивный характер, а в работе – использоваться буквенные таблицы, которые представляют собой набор картинок с изображением предметов, в названии которых есть изучаемая буква. Буквенные таблицы также составляются с учетом специфики русского алфавита и наглядно представляют особенности русского языка.

Задача второго этапа – научить соотносить звуки с графическим начертанием букв в процессе сопоставительного чтения слогов, слов. Фонетические игры носят рецептивный, рецептивно-репродуктивный характер.

Задача третьего этапа – практическое усвоение звукового строя русского языка. Отработка и совершенствование произносительных навыков заключаются в чтении и заучивании стихов, скороговорок, отгадывании загадок и т. д. Упражнения носят репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный характер. В зависимости от языковой подготовленности учащихся преподаватель может сделать соответствующие перестановки, а некоторые игровые упражнения использовать на всех трех этапах работы, постепенно усложняя фонетический материал. На втором и третьем этапах работы над звуком используются вербальные таблицы. Каждая таблица ориентирует учащихся на определенную фонетическую трудность. Преподаватель или группа, хором или индивидуально, попарно, по горизонтали и вертикали читают данные слоги, слова и выполняют данные ниже задания. Затем приступают ко второй части таблицы. Занимательный материал, представленный во второй части, позволяет учащимся не только увидеть и закрепить изучаемое языковое явление в живой разговорной речи и практически применить приобретенный навык произношения, но и проявить смекалку, быстроту, а также немного отдохнуть.

Таким образом, совершенствование и закрепление слухо-произносительных навыков происходит в различных условиях словоупотребления (слог, слово, предложение и т. д.), а в характере игровых фонетических упражнений прослеживается определенная система: от игровых заданий перцептивного и рецептивно-репродуктивного характера на первом этапе к репродуктивным и репродуктивно-продуктивным игровым заданиям на втором и третьем этапах. А преподаватель в зависимости от языковой подготовленно-

сти студентов может сделать соответствующие перестановки, некоторые игровые упражнения использовать на всех трех этапах работы, постепенно усложняя фонетический материал.

Список использованных источников.

1. Битехтина, Н.Б. Русский язык как иностранный: фонетика/ Н.Б. Битехтина, В.Н. Климова. - М.: Русский язык. Курсы, 2011. - 128 с
2. Брызгунова Е.А. Вводно-фонетический курс русского языка. -М., 1982.
3. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка: Пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами. М., 1963.
4. Князев СВ., Пожарицкая С.К. К 54 Современный русский литературный язык: Фонетика, орфоэпия, графика и орфография: Учебное пособие для вузов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2011. -430 с. - (Gaudeamus)

THE PROBLEMS OF PRONUNCIATION IN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN ONE

S.S. Bogomolova

*FSBEI HPE «Penza State University»
Penza, Russia.*

The article deals with the problems associated with the methodology of teaching Russian as a foreign language in the study of phonetics. Special attention is focused on the pronunciation issues, which are the basis for the development and improvement of all types of speech activity.

Key words: learning process, pronunciation, auditory and pronunciation skills, phonemic hearing.

УДК 371.3

РЕКУРРЕНТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Г.В. Вишневская

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Россия*

В статье рассмотрены теоретико-методологические и содержательно-технологические основы развития рекуррентного образования как социокультурного феномена в системе непрерывной подготовки преподавателей иностранного языка. Раскрыты сущностные характе-

ристики дополнительного профессионального образования педагогов в контексте непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: рекуррентное образование, преподаватель иностранного языка, непрерывное образование

На современном этапе развития образовательных систем в различных странах мира главными их характеристиками являются: непрерывность, информатизация, вариативность, фундаментализация в сочетании с прикладной направленностью. Одной из наиболее перспективных линий в развитии образования является идея непрерывности образования на протяжении всей жизни человека.

Сущностными характеристиками непрерывного образования являются: доступность во времени и пространстве, диверсификация и персонифицированность, гибкость и разнообразие. Для определения категории непрерывного образования международное профессионально-педагогическое сообщество использует ряд терминов.

В современной литературе можно встретить такие устойчивые сочетания, как «образование взрослых» (adult education); «пожизненное образование» (lifelong education); «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education); «дальнейшее образование» (further education); «перманентное образование» (permanent education); «пожизненное учение» (lifelong learning); «рекуррентное (возобновляющееся) образование» (recurrent education).

В зарубежной педагогической науке достаточно активно разрабатывается проблема рекуррентного образования как особого образовательного континуума, охватывающего всю продолжительность жизни индивидуума и включающего все аспекты жизнедеятельности общества.

Рекуррентное образование обычно трактуется как возобновляющееся «по частям» образование в течение всей жизни, и, как правило, чередующееся с трудовой деятельностью.

Рекуррентное образование как социокультурный институт представляет собой систему организаций и учреждений, обеспечивающих воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала всех сфер общественного, материального и духовного производства, способствующих экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества и личностному становлению индивида. Оно способствует выработке умения адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности, обеспечивает человеку понимание самого себя и окружающей среды, содействует успешному

выполнению его социальной роли, является важным условием непрерывного развития человеческой личности.

Введение уровневой системы высшего образования дает новый импульс исследованию проблемы лингвометодической подготовки будущего преподавателя с точки зрения ее непрерывности, взаимосвязи процессов обучения студентов иностранному языку и методике его преподавания, системообразующей роли методики преподавания иностранного языка в профессиональной деятельности преподавателя и в его подготовке в вузе.

Растущий статус иностранного языка, связанный с укреплением экономических, политических и культурных связей между странами, глобализацией информационных процессов и средств массовой коммуникации, определяют современные требования к преподавателю иностранного языка и необходимость модернизации его подготовки.

Непрерывное (рекуррентное) образование предоставляет возможность преподавателям иностранного языка обновлять, дополнять ранее приобретенные знания и умения, расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специализацию, осваивать новые профессиональные области, расширять профессионально-поведенческий репертуар.

Система непрерывного профессионального образования в области лингводидактической подготовки – это единый комплекс образовательных институтов социально-гуманитарного профиля различного уровня и назначения, дающий в совокупности человеку реальную возможность получить и постоянно совершенствовать свой уровень общего и профессионального образования, удовлетворять свои познавательные и духовные потребности, успешно подниматься по ступеням своей «индивидуально-образовательной лестницы».

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, образованию принадлежит особая роль двигателя системных изменений в экономике и обществе. В связи с этим в России существует острая потребность в подготовке большого количества специалистов-практиков, способных ориентироваться в происходящих изменениях, самоопределяться в новых условиях, готовых к систематическому повышению квалификации и переподготовке в быстро меняющихся ориентирах профессиональной деятельности на современном рынке труда и преобразованию собственной трудовой деятельности.

Исключительная роль в современной структуре рекуррентного образования Российской Федерации принадлежит системе повышения

квалификации и дополнительного профессионального образования, которая определяется высокой ответственностью данной системы за развитие трудовых резервов и человеческого капитала страны.

Система дополнительного профессионального образования, которая предоставляет педагогам вариативные возможности для повышения квалификации (профессиональной переподготовки) и выбора индивидуальных траекторий профессионального самосовершенствования в контексте непрерывного педагогического образования, имеет значительные возможности на этапе постдипломного образования. При этом становление преподавателя иностранных языков как профессионально автономного специалиста в системе дополнительного профессионального образования должно выстраиваться в логике модели профессионального самообучения.

Это предполагает его участие в определении целей, содержания и стратегий повышения квалификации; ориентацию на активное, компетентное и эффективное участие во всех сторонах общественной жизни; развитие компетенций профессионального автономного специалиста (способностей к самоуправлению, решению проблем, рефлексии, самонаблюдению, самоконтролю и самокритике) и творческой самостоятельности слушателей.

Другой важной особенностью содержания повышения квалификации преподавателей иностранных языков – его психолого-педагогическая направленность.

В процессе реализации дополнительного профессионального образования используются методы активного обучения: технологии педагогического консультирования, групповая работа, дискуссии, индивидуализированные задания, проекты, ориентированные на совместное с коллегами решение профессиональных проблем.

Таким образом, система дополнительного профессионального образования преподавателей иностранного языка предстает одновременно и как общественно-государственная система, обеспечивающая реализацию принципа непрерывности обучения в обществе, и как внутренний процесс, сопровождающий становление субъекта профессиональной деятельности на основе обучения в течение всей жизни. При этом по отношению к жизнедеятельности человека система ДПО выполняет две основные (базовые) функции: профессионально-личностного развития и адаптации к изменяющейся ситуации.

В целом, сущностными характеристиками современной системы рекуррентного (непрерывного) образования преподавателей иностранного языка являются: вариативность и гибкость (реализация разнообразных профессионально-образовательных программ и услуг

с использованием современных технологий преподавания иностранного языка с учетом как специфики контингента обучающихся, так и запросов работодателей); модульность (поэтапное овладение вариативными модулями профессионально-образовательных программ по формированию различных компетенций преподавателей иностранного языка); полифункциональность (определяется широким спектром функций учреждений дополнительного профессионального образования, многофункциональностью видов профессионально-образовательных услуг); доступность во времени и пространстве (развитие форм дистанционного обучения с применением инфотелекоммуникационных технологий); многоуровневость (обеспечивает непрерывность и преемственность языкового профессионального образования, превращая его в «образование через всю жизнь»).

Список использованной литературы

1. Вишневецкая Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. № 10. С. 235-239.

2. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Вольхин С.Н. Рекуррентное образование специалистов социальной сферы: феноменология и контекст развития // Ученые записки. 2012. № 7. С. 104-109.

3. Малев А.В. Непрерывная лингводидактическая подготовка преподавателя иностранного языка: дисс....д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2015.

3. Носачева Е.А. Система непрерывного профессионального образования преподавателей иностранных языков. URL: http://akmepsy.sgu.ru/sites/akmepsy.sgu.ru/files/17._nosacheva.pdf

RECURRENT EDUCATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

G.V. Vishnevskaya

*FSBEI HE «Penza State University»,
Penza, Russia*

The article considers theoretical-methodological and content-technological bases of recurrent education as a socio-cultural phenomenon in the system of continuous training of foreign language teachers. Essential characteristics of additional professional education of teachers in the context of continuous pedagogical education are revealed.

Keywords: recurrent education, foreign language teacher, continuous education

УДК 371

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ГУМАНИТАРНОЙ ТЕМАТИКИ

С.Ю. Дмитриева

ФГБОУ ВО «Пензенский ГАУ»
г. Пенза, Россия

Статья рассматривает особенности текстов гуманитарной тематики, их терминологии, синтаксической структуры, а также их перевод на русский язык. Дается сравнение с текстами по другим отраслям науки.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, термин, полисемия, омонимия, структура.

Высшее образование давно перестало быть только профессией. Оно является элементом общей культуры и влияет на становление личности. Более того, университетское образование – это не просто получение специальности и диплома, это еще и вхождение в культурную элиту общества. Поэтому очень важно в подготовке специалиста-профессионала формирование его мировоззрения, возможностей позитивного взаимодействия с другими людьми, а также людьми, представляющими другую культуру.

Значительную роль в решении такой задачи могут и должны сыграть преподаватели гуманитарных дисциплин. Именно педагоги-гуманитарии создают условия для развития личностных способностей студентов, формируют их интеллектуальные, эстетические и нравственные качества.

Речевое общение является основой в любом виде деятельности. Культура речи соединяет в себе логику, словарный запас и культуру мышления. То же самое можно сказать о речевом общении на иностранном языке, поскольку приобщение к культурным ценностям не должно ограничиваться только культурой своей страны.

Ни для кого ни секрет, что в современном глобальном мире, владение иностраным языком является очень весомым аргументом в успешной карьере человека. Кроме того, это значительно расширяет кругозор, ведь сейчас, в эпоху Интернета, появилась масса возможностей ознакомиться и получить интересующую информацию на иностранном языке, тем самым расширить горизонты своих профессиональных возможностей и общекультурного роста.

Существует множество специальных словарей для перевода научно-технической и экономической литературы. Успешный перевод

основан на знании терминологии и грамматических основ языка, а также на понимании реалий. Гуманитарные науки по своей природе существенно отличаются от технических или естественных наук. Под гуманитарными науками подразумевают науки «о человеке, истории, культуре». И вследствие этого терминологии гуманитарных наук обнаруживают меньшую строгость и упорядоченность терминологических систем, а также большую зависимость от соответствующих идеологических концепций.

В качестве терминов обычно рассматриваются имена существительные или построенные на их основе словосочетания. Большинство исследователей считают, что основными чертами, отличающими термин от обиходного слова, являются однозначность, отсутствие в нем эмоциональной окраски и ограниченная сфера употребления. Однако некоторые ученые-лингвисты ставят под сомнение однозначность терминов. Но большинство считают, что говорить о многозначности в отношении терминов некорректно, поскольку обозначаемое термином научное понятие замкнуто и обособленно, и термин, соответственно, перенимает те же характеристики изолированности.

Для рассмотрения словарного состава были взяты 5 текстов (по философии, педагогике, обществознанию, истории и религиоведению). Объем каждого – 2500 печ. знаков приблизительно 150-170 слов. Количество терминов и терминологических групп составило примерно 1/6 часть от всей лексики. Причем, в текстах по философии и педагогике часто употреблялись такие термины, как «душа», «чувственные восприятия», «божественное сверхъестественное начало». В рамках рассматриваемых текстов эти слова выступают как термины, несущие определенную смысловую нагрузку понятную ученым и специалистам в данных областях. Но также слова «душа», «божественное» «дух» и др. могут употребляться в обиходной речи, в поэзии, прозе, причем будут, скорее всего, отличаться яркой эмоциональной окраской, что совсем не характерно для терминов.

В связи с этим, имеет смысл считать, что имеет место не полисемия, а омонимия, что подтверждает и тот факт, что подобные термины часто принадлежат к разным специальным подъязыкам. С другой стороны, если рассматривать термины гуманитарных наук, то можно отметить, что они не отличаются замкнутостью, поэтому вопрос о полисемии в данной научной области возникает значительно чаще. Возможно, причина состоит в том, что термины гуманитарных наук заимствованы из общелитературного языка. Терминология, как часть общелитературного языка, пополняется и развивается посредством общеязыковых способов, основными из которых являются мор-

фологический, семантический и синтаксический. Семантический способ терминообразования, частным случаем которого является метафорический перенос, считается одним из самых продуктивных в терминологии.

Под метафоризацией понимают процесс производства сложной семантической структуры на базе исходных единиц. Метафора - как художественный образ, служит формой обобщенного отражения и познания действительности, созданной на основе образного мышления, представляющего собой органическое единство чувственно-созерцательных и рационально-абстрактных форм познания.

Однако присутствие терминов не исчерпывает особенностей научного стиля. Синтаксическая структура стремится быть стройной, полной и по возможности стереотипной. Язык науки, в том числе и гуманитарных дисциплин, носит номинативный характер, т.е. наука называет, определяет. В языке науки господствуют имена существительные и прилагательные, оттеснившие глагол на третье место.

По оценкам большинства исследователей признано, что наиболее частотным в научном стиле речи русского языка является родительный падеж. Если сравнивать с английским языком, то основываясь на собственном опыте работы со специальной аутентичной литературой, можно сказать следующее:

Студенты и аспиранты Пензенского ГАУ работают со спец. текстами разного тематического направления: экономика, агрономия, зоотехния, экология, техника и т.д. Для исследования были взяты оригинальные тексты (по пять текстов для каждого направления) по экономике, экологии, с/х технике примерно одинакового объема (2500 знаков). Выявлено, что в текстах по с/х технике по частотности употребления предлогу *of*, являющемуся показателем родительного падежа, здоровую конкуренцию составляет предлог *by*, который указывает на носителя действия и может указывать при переводе на творительный падеж. В экономических текстах предлог *of* употребляется чаще чем в технических, но здесь наряду с ним (и даже как альтернатива ему широко используется герундий с прямым дополнением).

Таблица 1

Тематика текстов	Частота употребления предлога <i>of</i> как показателя родительного падежа при переводе				
	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Engineering	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
	12	12	9	9	13
Economics	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
	13	10	14	18	19
Ecology and agronomy	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
	11	13	16	17	10

В рассмотренных текстах по экологии предлог of употребляется примерно также часто, как и в экономических текстах, что можно заметить в выше приведенной таблице.

Для сравнения были взяты оригинальные тексты по гуманитарным дисциплинам примерно такого же объема

Таблица 2

Тематика текстов	Частота употребления предлога of как показателя родительного падежа при переводе				
	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Music	16	11	10	15	14
	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Social sciences and humanities	12	12	14	15	14
	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5

Опираясь на рассмотренный материал, можно сделать вывод, что по синтаксической структуре тексты по гуманитарным дисциплинам схожи с техническими и другими научными текстами. Хотя можно отметить некоторые особенности:

В научных текстах чаще употребляется страдательный залог и герундий чем в текстах по гуманитарным дисциплинам;

Гуманитарные тексты чаще содержат притяжательный падеж (с апострофом) и реже существительное в роли определения;

Инфинитивные и причастные обороты чаще встречаются в текстах гуманитарной тематики.

В западной науке предлагаются несколько методов перевода терминов, которым присущи специфические коннотации соответствующего иностранного языка: использование функционального эквивалента, свойственного культурным и языковым традициям страны (cultural /functional equivalent); буквальный перевод каждого слова (translating word by word); заимствование оригинального термина языка-источника (transcribing (i.e. borrowing the SL term)); создание неологизма (neologising).

Российскими учеными выделяются следующие способы перевода терминов: беспереводное заимствование, калькирование, трансформационный перевод, описательный перевод/интерпретация.

Список использованных источников.

1. Анисимова, А.Г. К вопросу о переводе терминов гуманитарных наук Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2002. – Вып. 21. – 184 с.
2. Дорофеева, Т.Г. К вопросу о мирном взаимоотношении представителей различных мировоззренческих ориентаций // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №27. – С.29-36.

3. Дорофеева, Т.Г. К вопросу об образовательных технологиях / Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 7 частях. ООО «АР-Консалт». – 2013. – С. 105-106.

4. Дорофеева, Т.Г. Нравственные основания монотеистических религий: монография / Т.Г. Дорофеева. – Пенза: РИО ПГСХА, 2015. – 200 с.

5. Мавлюдов, И.Н. Проблема доступности и понимания языка обучения для студентов высших учебных заведений / И.Н. Мавлюдов, И.В. Самойлова // Проблемы управления качеством образования: сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Шатовой А.В.; Чуворкиной Т.Н.. – 2015. – С. 52-55.

6. Мавлюдов, И.Н. Экологические основы профессионально-педагогической деятельности / И.Н. Мавлюдов, И.В. Самойлова // Экологические основы прогрессивных технологий: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – 2015. – С. 77-81.

7. Самойлова, И.В. Педагогика в портретах / И.В. Самойлова, И.Н. Мавлюдов // К 65-летию ФГБОУ ВО Пензенская ГСХА: сборник научных трудов профессорско-преподавательского состава. ВО Пензенская ГСХА, Межотраслевой научно-информационный центр (МНИЦ). Пенза, 2016. – С. 108-115.

8. Самойлова, И.В. Экологические взаимоотношения преподавателя и студентов / И.В. Самойлова, И.Н. Мавлюдов // Экологические основы прогрессивных технологий: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Пенза. – 2015. – С. 100-104.

9. Проблемы перевода научной литературы: монография // под ред. С.Ю. Дмитриевой, Л.Р. Башковой – Пенза, ГСХА МНИЦ 2015.

10. Дмитриева С.Ю. Стимулирование познавательной и коммуникативной активности студентов неязыковых вузов на занятиях английского языка / С.Ю. Дмитриева // Образование, наука, практика: инновационный аспект: сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию ФГБОУ ВПО «Пензенская ГСХА». Пенза: РИО ПГСХА, 2011. – с. 149-151

SOME OF THE FEATURES OF THE TEXTS OF HUMANITARIAN SUBJECTS

S. Yu. Dmitriyeva

*FSEE HT Penza SAU
Penza, Russia*

The article deals with characteristics of texts on humanities, their terminology, syntactic structure and translation into Russian. The comparison with other sciences is given on the examples.

Key words: humanities, term, polysemy, homonymy, structure.

В статье рассматриваются особенности интерактивного метода обучения.

Ключевые слова: интерактив, метод, образование, преподаватель, студент.

Процесс обучения – это процесс взаимодействия между преподавателем и студентами с целью приобщения студентов к определенным знаниями, навыкам, умениям и ценностям. Существуют три группы методов взаимодействия преподавателя и студентов: пассивные, активные и интерактивные.

Пассивный метод. Форма взаимодействия преподавателя и студента, в которой преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а студенты выступают в роли пассивных слушателей. Этот метод широко используется на лекциях в вузах.

Активный метод. Форма взаимодействия преподавателя и студента, в которой студент является активным участником образовательного процесса. Здесь преподаватель и студенты находятся на равных правах. Пассивный метод предполагает авторитарный стиль взаимодействия, то активный больше предполагает демократический стиль. Так проходят семинарские занятия в вузах.

Интерактивный метод. Слово «интерактив» пришло из английского от слова «interact». «Inter» – это «взаимный», «act» – действовать. Этот метод ориентирован на широкое взаимодействие студентов между собой. Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты учебной группы оказываются вовлеченными в процесс познания.

Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на семинарах организуются индивидуальная, парная и групповая работа.

Интерактивная модель обучения базируется на:

- личностно-ориентированном обучении и системно-деятельностном подходе, гуманизации и демократизации отношений субъектов образования;
- изменении роли студента в обучении: он становится равноправным субъектом образовательного процесса, самостоятельно ведущим активную познавательную деятельность;
- изменении роли преподавателя: он выступает уже в качестве организатора самостоятельной активной познавательной деятельности обучающихся, их компетентного консультанта и помощника, обеспечивающего не просто контроль знаний и умений студентов, а диагностику их обученности с целью своевременной коррекции намечающихся отклонений;
- изменении способов и средств обучения: 1) становятся традиционными методы активного и интерактивного обучения, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной творческо-исследовательской деятельности, направленной на поиск и решение проблем, применение знаний на практике; 2) коллективная и групповая работы превалируют над фронтальной формой обучения; 3) информационные технологии широко применяются наряду с традиционными средствами обучения; 4) учебные материалы используются студентами для самостоятельного поиска знаний;
- изменении способов и средств педагогического управления: преподаватель становится менеджером, способным выявлять пробле-

мы, регенерировать идеи, принимать решения и нести ответственность за их реализацию. Он прогнозирует, проектирует и планирует не только педагогическую, но и учебную деятельность студентов, т.е. разрабатывает структуру и содержание совместной деятельности по реализации поставленной образовательной цели и достижению планируемых результатов учебной деятельности, инициирует и поддерживает обучающихся при прогнозировании, планировании и организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, строит образовательный процесс как учебный диалог и полилог.

Интересным представляется использование в образовательном процессе различных способов и средств наглядного представления аналитической информации в виде различных графических организаторов, которые подразделяются на:

- способы и средства структурирования и деструктурирования информации, установления связей и взаимосвязей между изучаемыми понятиями, явлениями, событиями, темами («Таблица Инсерт», «Схема «Кластер»», «Категориальная таблица», «Концептуальная таблица», «Таблица З/Х/У»);

- способы и средства анализа, сравнения и сопоставления информации («Диаграмма Венна», «Таблица SWOT-анализа», «График «Анализ сил»).

- способы и средства выявления, анализа и планирования решения проблемы («Схема «Почему?»», «Схема «Рыбий скелет»», «Иерархическая диаграмма «Как?»», «Структурно-логическая схема «Каскад»», «Структурно-логическая схема «Пирамида»», «Схема «Цветок лотоса»).

Яркими формами обучения выступают различные способы и средства организации обучения в сотрудничестве, в качестве которых могут выступать: «Техника взаимного обучения «Зигзаг»», «Техника совместного обучения «Кооп-кооп»», «Техника «Думайте в парах/Обменяйтесь мнениями»».

К популярным формам обучения относятся способы и средства коллективного решения проблемы, оценки и выбора приоритетных идей в виде: дискуссии, дебатов, «Мозгового штурма», «Техники балльной оценки и выбора приоритетной идеи», «Техники дневника», «Техники 6-6», «Техники Пинборд», «Техники Дельфи».

Итак, в современных условиях наряду с традиционными методами обучения важно использовать различные формы диалоговой работы для оптимизации образовательного процесса в высших учебных заведениях.

Список использованных источников.

1. Дорофеева, Т.Г. К вопросу об образовательных технологиях / Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 7 частях. ООО «АР-Консалт». – 2013. – С. 105-106.

2. Дорофеева, Т.Г. Светская школа и русская православная церковь / Дорофеева С. Ю. // Философия отечественного образования: история и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. / МНИЦ ПГСХА. - Пенза: РИО ПГСХА, 2014. – 14-17. с.

3. Мавлюдов, И.Н., Самойлова И.В. Проблема доступности и понимания языка обучения для студентов высших учебных заведений / Мавлюдов, И.Н., Самойлова И.В. // Проблемы управления качеством образования: сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГСХА. - Пенза: РИО ПГСХА, 2015. – с.52-55

4. Методы научных исследований: учебное пособие / В.В. Шумаев, А.В. Поликанов, А.В. Мачнев и др. – Пенза: РИО ПГСХА, 2016. – 245 с.

5. Самойлова, И.В., Мавлюдов И.Н. Проблема повышения качества подготовки студентов к семинарским занятиям / Самойлова, И.В., Мавлюдов И.Н. // Проблемы управления качеством образования: сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГСХА. - Пенза: РИО ПГСХА, 2015. – с.70-73.

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING AT THE UNIVERSITY

T.G. Dorofeeva

*Penza state agrarian university
Penza, Russia*

The article discusses the features of interactive learning method.

Keywords: interactive, method, education, teacher, student.

УДК 80

КЛАССИФИКАЦИЯ ГЛАГОЛОВ РАЗРУШЕНИЯ И ИХ СЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА

О.В. Кашкарова

*ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный технический университет»
г. Липецк, Россия*

Статья посвящена изучению глаголов разрушения и их классификации. Анализ, проведенный на материале словарей, прессы и художественной литературы, позволил отобрать рассматриваемые лек-

сические единицы, а затем, на основании семантических признаков, разделить их на группы, выделив прототип в каждом классе.

Ключевые слова: глаголы разрушения, лексическая группа, семантический признак, прототип, дифференционный признак, сочетаемость.

Глаголы, обозначающие разрушительное воздействие на объект, относятся к многочисленному и разнообразному по составу лексическому разряду глаголов конкретных действий, который изучен недостаточно. В английском языке более 300 таких глаголов.

Для лингвистического анализа нами были отобраны лексические единицы со значением разрушения путем анализа словарей и произведений художественной литературы и прессы, в которых эксплицитно и имплицитно представлено понятие разрушение. Семантическим основанием для выбора глаголов послужило понятие разрушение. Различные толковые словари дают следующие определения процессу разрушения: Разрушить - 1. ломая уничтожить, превратить в развалины. 2. перен. Нарушить, расстроить, уничтожить (Ожегов С. И. 1984). Разрушить – 1. Ломая уничтожить, превратить в развалины. Р. здание (Лопатин В. В. 1997: 573). Разрушить – 1. Уничтожить, руша, ломая. Р. мост, дамбу, оборонительные укрепления. Р. снарядом, воздушной волной, взрывом, штормом. 2. Ликвидировать, заставить исчезнуть (Кузнецов С. А. 1998: 1081).

Как мы видим, дефиниции толковых словарей ограничивают значение у глагола разрушать указанием на процесс разрушения, главным образом, сооружения. Но, обратившись к экстралингвистическим источникам, мы понимаем, что процесс разрушения намного шире, подразумевает не только механическое, но и химическое, биологическое, температурное и физическое разрушение живых существ, таким образом, понятие разрушения не ограничивается лишь глаголами, в которых данное понятие репрезентируется эксплицитно. К тому же, разрушение – это часть более широкого понятия деформация, а как отмечалось выше, деформации могут подвергаться практически все вещества и объекты, как живые, так и неживые, что расширяет способность глаголов номинировать процесс разрушения.

Таким образом, под разрушением мы будем понимать любое физическое воздействие, приводящее к полному или частичному изменению структуры объекта, нарушающее его целостность.

На основании определенных критериев все эти глаголы можно разделить на классы, которые будут самостоятельными, но их границы будут условными в силу того, что глаголы разрушения многознач-

ны и помимо значения разрушения они могут нести значение повреждения, как, например, глаголы burn, cut, или значение уничтожения, как, к примеру, глаголы kill, parch, из-за чего возможен их переход из одной группы в другую.

В основу различий таких групп Потапенко Т.А., например, кладет такую логико-понятийную категорию как мера. Он выделяет три группы: разрушение как таковое, разрушение как уничтожение и разрушение как повреждение (Потапенко 1983:51).

Чтобы расклассифицировать полученные нами глаголы, на основании рассмотрения словарных дефиниций и при анализе лексем на синтагматическом уровне, нами были выделены следующие семантические признаки:

- способ совершения действия;
- орудие или средство действия;
- результат действия (степень разрушения – полная или частичная);
- интенсивность действия;
- оценочный компонент.

Глаголы соотносятся друг с другом по каждому семантическому признаку, следовательно, их можно расклассифицировать на основании любого признака. В значении того или иного глагола ярко проявляется тот или иной признак, или несколько признаков. Соглашаясь с Потапенко Т.А., мы считаем, что такой признак глаголов как способ совершения действия – является, с одной стороны, дифференциальным, с другой стороны, интегральным, так как дает возможность объединить их в классы, являясь наиболее общим. Глаголы, полученные в результате анализа фактического материала, могут быть разделены на 5 групп лексических единиц, с выделяемыми внутри их подгруппами, на основании эксплицитно выраженных в их семантике признаков.

В каждой из выделенных нами групп, может быть выделен прототип, который в наиболее общей форме содержит наибольшее количество общих признаков данной группы или подгруппы. Прототип можно определить как «лучший образец категории», «центральный или типичный элемент категории» (Лакофф 1988). С когнитивной точки зрения – «это ментальная репрезентация, или когнитивный ориентир, это концепт, лежащий в основе формирования категории и определяющий её содержание (Болдырев 2000: 82)».

Болдырев Н.Н. (Болдырев 2000: 78-79) перечисляет основные характеристики прототипов в виде следующих моментов.

1. В каждой категории обнаруживаются центральные элементы для данной категории – прототипы (прототипическое ядро) - и менее

типичные элементы. Степень приближения разных элементов категории к ядру определяется степенью их общего сходства с прототипом.

2. Категории формируются вокруг прототипов, которые выступают в качестве когнитивных опорных точек. В них воплощены все наиболее характерные признаки категории, что позволяет по прототипу опознать категорию в целом.

3. Принадлежность объекта к той или иной категории определяется его сходством с прототипом.

4. Границы между категориями могут носить неопределенный характер, а сами категории могут не иметь четко очерченных границ из-за градации прототипических характеристик по их общему количеству и значимости для данной категории.

5. Внутренняя структура категории определяется разнообразием характеристик, из которых наиболее значимыми оказываются те, что свойственны прототипу и являются общими для всех членов данной категории.

6. Прототипические элементы категории максимально отличаются от прототипических элементов других категорий.

7. Категории обладают определенной гибкостью, которая диктуется меняющимися знаниями о мире и ситуации общения, поэтому они могут включать в свой состав новые элементы, даже если они имеют один или несколько общих с прототипом признаков.

К первой группе относятся глагольные лексемы, репрезентирующие понятие разрушение, которое предполагает разделение предмета на несколько частей с использованием или без использования вспомогательных средств. В семантике данных глаголов сочетаются два дифференциальных признака – способ действия и использование орудия или средства действия (например, *to cut – to make a narrow opening in (smth) with a sharp edge or instrument, accidentally or on purpose*). (Дефиниции здесь и далее даются по [Longman 1922, Dictionary of English Language and Culture]). Семантика некоторых из этих глаголов содержит информацию о наличии этих признаков эксплицитно или они проявляются в предложении на функциональном уровне. Таким образом, к глаголам первой группы мы относим: ***cut, slash, rip, crack, split, tear, shred*** и т. п. Глаголы данной группы могут быть подразделены на подгруппы на основании наличия или отсутствия орудия действия. Поэтому у каждой подгруппы выделяется свой прототип: *to cut, to rip, to split*.

В глаголах второй группы наиболее ярко проявляется такие признаки как интенсивность действия и результат действия, указывающие на полное разрушение объекта, в большинстве случаев не подле-

жащего восстановлению (например, *to destroy – to damage (smth) so severely that it cannot be repaired*). Сюда можно отнести следующие глаголы: ***break, disintegrate, ruin, destroy, wreck, demolish, collapse, burst, smash, burn, crash, ...***. Прототипом данной группы является глагол *to destroy*.

Третья группа, с прототипом *to explode*, включает глаголы, репрезентирующие понятие разрушение, осуществляемое при помощи определенных средств, а именно взрывчатых веществ (*to explode – to blow up or burst* (например, *esp. a bomb or other explosive*). В глаголы третьей группы мы включаем следующие: ***blow up, explode*** и т. п.

Четвёртая группа включает глагольные лексемы, репрезентирующие значение частичного разрушения, повреждения, причинение вреда обычному состоянию объекта, без полного его разрушения (например, *to damage - to cause damage to (the process of spoiling the condition or quality of smth)*). Такое воздействие на объект в некоторых случаях мы можем отнести к деформации. К данной группе принадлежат следующие глаголы: ***damage, hurt, hit, injur, ...***. Прототипом служит глагол *to damage*.

Пятая группа глаголов связана с полным уничтожением объекта или его частичным повреждением и её прототипом является глагол *to kill*. Особенностью глаголов этой группы является тот факт, что их объект всегда является одушевленным и данный вид разрушения относится к биологическому (*to kill - to cause death or cause to die*). Здесь могут быть выделены следующие глаголы: ***kill, shoot, slaughter,*** и т. п.

Сочетаемость глаголов разрушения играет важную роль в выявлении дополнительных семантических признаков. При сочетании с наречиями может выявляться такой признак как интенсивность действия и оценочный компонент. *With the airplane sinking fast, Mel used a hunting knife to slash desperately and wildly. This soft wood splits easily. Will the white cups ..., that our Sarah breaks in shire light-heartedness of spirit, be carefully mended?*

Дополнение, называющее орудие или средства действия, выявляет не только признак орудия или средства, но и признак способа совершения действия. В английском языке такие признаки выявляются через сочетание глагола с предложным дополнением. Например: *I tore my sleeve on a thorn. I broke the vase with the hammer. More than 1,000 people have been killed by the armed forces.*

Признак степени разрушения может выявляться через сочетаемость с предложной группой *into pieces*: *The window broke into pieces*. Или при сочетании с наречиями: *We were nearly smashed on the shore. The houses were badly smashed.*

Список использованных источников.

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. ут-та, 2000. - 123с.
2. Большой толковый словарь русского языка/ Сост. и глав. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 1998. – 1536с.
3. Лопатина В. В. Русский толковый словарь: Ок. 35000 слов. – 4-е издание., стер. – М.: Рус. яз., 1997. – 832с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Рус.яз. 1984. - 816с.
5. Потапенко Т. А. Лексико-семантическая характеристика глаголов с общим значением разрушительного воздействия на объект//Филол. науки. 1982. № 5.- С. 50-56.
6. Dictionary of English Language and Culture. – Longman: Longman Group, 1992.
7. Lakoff G. Classifiers as a reflection of mind//Noun classes and categorization: Proc. of a symposium on categorization and noun classification, Eugene, Oregon, October 1983. – Amsterdam, 1986. – p. 13-51.

CLASSIFICATION OF DESTRUCTION VERBS AND THEIR SEMANTIC PECULIARITIES

O.V. Kashkarova

*FSBEI HPE "Lipetsk State Technical University"
Lipetsk, Russia*

The article investigates verbs of destruction and their further classification. The analysis made on the basis of dictionary articles, newspaper and fiction texts made it possible to select a number of lexical units and divide them into groups having taken into account some semantic features. The article also deals with linguistic peculiarities of the verbs in each group and group prototypes.

Key words: verbs of destruction, lexical group, semantic feature, prototype, differential feature, combinability.

УДК 656.11

ИНТЕНСИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

С.А. Крючкова

*ФГБОУ ВПО Российский национальный исследовательский
медицинский университет им. Н.И. Пирогова, г. Москва, Россия*

В данной статье раскрываются необходимость и важность применения интенсивных образовательных технологий, позволяющих обучить учащихся навыкам аудирования и говорения с использовани-

ем большого лексического материала за короткий промежуток времени.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, технология обучения иностранным языкам, современные технологии обучения иностранным языкам, интенсивный метод обучения, методика обучения, интенсивные образовательные технологии, компьютерные технологии.

На современном этапе развития общества владение иностранным языком стало реально востребованным в практической и интеллектуальной деятельности человека. Обучение иностранному языку происходит в связи с непрерывностью языкового образования на новом уровне, а также за счёт профильно-ориентированных модулей и стержневого лингвистического курса. Выстраивается определённая модель обучения, включающая необходимость интегративного подхода к отбору содержания. Профильный характер языкового образования следует рассматривать как углублённое овладение изучаемым языком не только как средством общения, средством межкультурной коммуникации, но и как средством перспективной учебно-профессиональной и профессиональной деятельности в различных областях специализации.

Новые технологии чётко описывают и фиксируют образовательные результаты. Современные педагогические технологии, такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет - ресурсов, помогают реализовать личностно – ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обучения, склонностей.

Иностранный язык имеет свою специфику, и эти технологии могут обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого обучающегося, предоставляя каждому из них возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования навыков и умений. Рассматривая вариант обучения в сотрудничестве важно отметить, чтобы учащийся сам захотел приобрести знания, поэтому проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности очень важна.

Проектная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов. Метод проектов, известный как метод проблем, является совокупностью учебно – познавательных приёмов, позволяющих решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией.

тацией этих результатов. Главной задачей интенсивного метода обучения иностранному языку является овладеть, в условиях жёсткого лимита времени, иностранным языком как средством общения и средством познания, выработать умения и навыки понимания устной речи на иностранном языке в нормальном (естественном) или близком к нормальному темпе при практически неограниченной бытовой, общественно-бытовой и общенаучной тематике. Отбор словарного материала для курса интенсивного обучения происходит по частотно-тематическому принципу. Это означает, что при тематической организации каждого конкретного текста урока тематически достоверные слова проходят дополнительный фильтр-проверку с точки зрения их частотности, сочетаемости, наличия и возможности введения синонимов, антонимов и омонимов.

Что касается грамматических явлений языка, то все они нашли отражения в курсе обучения. При их введении соблюдается тот же принцип: языковая достоверность (залог, видо-временные формы, артикли), смысловая противопоставленность и возможность проиллюстрировать её на материале урока.

Возьмём для примера такую тему как «Моя профессия». Она может быть рассмотрена под различным углом зрения. Возможны такие варианты: 1. Расскажите, чем вы увлекались, когда учились в школе. 2. Скажите, почему вы решили выбрать данную профессию, кто вам посоветовал или вы сами решили. 3. Скажите, нравится ли вам данная профессия, куда вы хотели бы пойти потом работать. Каждый из перечисленных пунктов можно рассматривать как микроситуацию. Чтобы оценить успехи учащихся в умении сказать правильно 3-5 предложений по каждой из микроситуаций, преподаватель предлагает, чтобы не менее 10 человек высказалось по ней. Таким образом преподаватель может составить ясную картину об умениях учащихся ещё на стадии подготовки по теме, то есть в процессе становления умения и может корректировать свою работу в зависимости от установленного на данный момент уровня учащегося. Особое значение в интенсивном курсе обучения приобретает вопрос распределения учебного материала и времени. Оно определяется и регулируется целым рядом факторов различной природы: дидактическими, психологическими, социопсихологическими. Все эти факторы одинаково важны, взаимосвязаны и подчинены задачам обучения.

Наибольшую популярность и доступность приобретают зарубежные курсы обучения иностранным языкам. Так, например, обучение аудированию в зарубежных учебных пособиях рассматривается интересно и современно. Упражнения, направленные на обучение этому виду ре-

чевой деятельности, интегрируются в общую систему упражнений, являясь основой для формирования других речевых навыков. Аудио и видеоматериалы имеют большую информационную ценность и помогают решить проблему мотивации. Основная цель интенсивного метода - обучить учащихся навыкам аудирования и говорения с использованием большого лексического материала за короткий промежуток времени с учётом новых интенсивных образовательных технологий.

Компьютерные технологии рассматриваются как способ более успешного обучения иностранным языкам. Под компьютерными технологиями обучения понимается совокупность средств и методов создания педагогических условий работы на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи и интерактивного продукта, которые моделируют часть функций педагога по обработке информации, организации и управления познавательной деятельностью. Они характеризуются рядом преимуществ: способствуют высокой мотивации процесса, повышают языковую культуру, обеспечивают индивидуальность обучения, повышают профессиональную культуру специалиста, позволяют тренировать все виды речевой деятельности, создают коммуникативные ситуации, формируют лингвистические способности, автоматизируют языковые и речевые действия, способствуют проявлению творческих возможностей, способствуют экономии времени, обеспечивают высокое качество образования. Компьютерным технологиям свойственны основные дидактические принципы учебного процесса: наглядность, доступность, научность, последовательность, практическая ориентированность. В наше время компьютерные технологии существенно влияют на учебный процесс. Всемирная сеть представляет уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, общаться с носителями языка, создавая естественную языковую среду и формируя способность к межкультурному общению. Информационные возможности интернета очень велики. Они предоставляют большой выбор и доступ к огромному объёму информации со всего мира и способствуют эффективному овладению иностранными языками в единстве с культурой их носителей.

Принимая во внимание, что идёт активный процесс обновления языкового образования и его направление к более высокому уровню, выпускник учебного заведения должен обладать нужными знаниями, умениями, навыками, осуществлять различные виды деятельности, уметь пользоваться новыми информационными технологиями и быть всегда готовым к сотрудничеству.

На анализе определённой педагогической ситуации каждым преподавателем осуществляется конкретный выбор технологии. Объ-

зательно скажутся на определение технологии обучения иностранно-му языку и количество времени, отведённое на учебный предмет, тему; и уровень подготовленности обучающихся, их возрастные особенности; материальная оснащённость образовательного учреждения; уровень подготовленности самого преподавателя. Такой подход к интенсивным технологиям обеспечит высокий результат обучения.

Список использованных источников.

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. / Г.А. Китайгородская – Москва : «Высшая школа», 1986.-200с.
2. Олифер В.Н. Новые технологии в обучении. / В.Н. Олифер – Санкт-Петербург; БВХ, 2000.-215с.
3. Богдашкина Г.П. Электронные образовательные ресурсы в обучении иностранным языкам. Томск, 2010
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Учебное пособие М., 1998

INTENSIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

S. A. Kryuchkova

*The Russian national research medical university of N. I. Pirogov
Moscow, Russia*

In this article need and importance of use of the intensive educational technologies allowing to train pupils in skills of audition and speaking with use of big lexical material for a short period reveal.

Keywords: training in foreign languages, technology of training in foreign languages, modern technologies of training in foreign languages, intensive method of training, training technique, intensive educational technologies, computer technologies.

УДК 81

КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.А. Просина

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия.*

В статье рассматривается вопрос о необходимости включения культурного компонента в преподавание иностранного языка, русского как иностранного. Это позволит более продуктивно формировать

коммуникативную компетенцию, а также повысит мотивацию изучения иностранного языка.

Ключевые слова: язык, культурный компонент, картина мира, аккумулятивная, регулятивная функции, инофон, речеупотребление, стадильность, ксенофобия.

Ксенофобия – следствие недостатка не интеллекта, таланта или каких-то качеств, она – следствие недостатка культуры.

Е.И.Пассов

Говоря о взаимообусловленности и единстве языка и культуры, Э. Сепир писал: «Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [5,с.-185]. Культура – это то, что «данное общество делает и думает», а язык «есть то, как оно думает» [5, с.-14].

Как результат утверждения о единстве языка и культуры появляются вопросы, связанные со способами реализации данного единства при обучении русскому языку как иностранному, а также в каком объёме и на каких этапах обучения культурный компонент должен включаться в процесс обучения.

Одна из основных задач преподавания иностранного языка (русского языка как иностранного в том числе) – это обучение языку не только в качестве средства общения, но и в качестве средства, способного повысить уровень комфортности и в процессе обучения или работы, и в жизни инофона в стране изучаемого языка, что в конечном счёте сливается с задачей соизучения культурной и общественной жизни данной страны: желая «понять внутренний мир русского или немца, поляка или француза, следует изучить соответственно русскую, немецкую, польскую, французскую культуру» [2,с.-129]. На современном этапе обучения языку культурный компонент становится в число приоритетных.

Включение культурного компонента при обучении русскому языку как иностранному необходимо для формирования способности к общению на изучаемом языке [6,с.-25]. А это подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями, т.к. без них нет практического овладения языком. Процесс общения - это обмен информацией. В связи с этим должна быть информация, образующая исходный пункт для общения [1,с.-93], а именно: владение языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими), а

также содержательными знаниями о мире, которые в совокупности составляют языковое сознание народа-носителя изучаемого языка.

Во-первых, и материальная, и духовная культуры всегда национальны, и всегда воплощаются в языке. Во-вторых, в языке через особое видение мира выражается национальный характер культуры, так как каждому языку присуща особенная для каждого народа внутренняя форма. В-третьих, язык является соединительным элементом между человеком и миром вокруг. В-четвертых, язык и культура сходны в структурном и функциональном плане.

Выполняя познавательную функцию, культура дает картину мира, средством познания которой является язык. С регулятивной функцией связана система норм и требований ко всем видам деятельности человека. Реализуя аккумулятивную функцию, язык является хранителем национального опыта. Культура же в рамках информационной функции передает опыт как внутри одного поколения, так и от поколения к поколению. Через коммуникативную функцию языка и культуры осуществляется общение.

Итак, функциональное и структурное единство дают возможность вводить понятие “мир изучаемого языка” (Тер-Минасова С.Г.), включая в него и особенности речеупотребления, и фоновые значения единиц языка и речи. Необходимо понимать, что уровень знакомства с культурой страны изучаемого языка напрямую влияет на качество взаимоотношений инофона с носителями языка.

Краткий словарь философских терминов определяет культуру как совокупность созданных человечеством материальных, духовных и социальных ценностей, функционирующих в качестве искусственных средств человеческой жизнедеятельности. Можно вычленить несколько компонентов культуры.

1. Словесная культура. Слова - смыслодержательная основа каждого языка, отражение жизни народа, продукт его исторического развития. В результате можно сказать, что слова, как составляющая речевой деятельности, содержат не только прямое лексическое значение, но и фоновую информацию, необходимую для реального общения.

2. Прагматичная культура. Она определенным образом ограничивает, регулирует поведение людей и в связи с этим – возможности использования языка на разных уровнях.

3. Идеологическая культура. В разных социумах составляющие культуры различны: ориентация на личность или коллектив, общественные связи или кровные узы и т.д. В итоге это определяет различия во взглядах на мир и в оценке поведения людей.

4. Невербальная культура предельно национальна. И в случае каждого социума имеет свою специфику.

Вне зависимости от уровня владения языком (базовый или продвинутый) главная цель обучения – формирование способности к коммуникации, в частности через приобщение к культурному наследию и усвоение реалий другой национальной культуры. При включении культурного компонента в процесс обучения иностранному языку необходимо учитывать конкретные принципы:

1 – стадильность (на каждом этапе информация должна соответствовать уровню обученности, подготовленности инофона),

2 – умеренность в подаче материала (излишняя информация может привести к обратной реакции, вплоть до культурного шока),

3 – научность в отборе и подаче материала, включающая также системность, точность, актуальность и целесообразность

О необходимости включать в содержание преподавания иностранного языка, русского как иностранного, в частности, элементов культуры народа-носителя языка говорят культурологи, языковеды, психологи, лингвисты. Объяснение состоит в том, что подобная осведомленность важна для правильной интерпретации реальной конкретной ситуации в инокультурной среде. Это, в конечном счете, способствует более осознанному овладению иностранным языком, русским как иностранным в качестве средства общения, повышает мотивацию изучения языка.

Итак, язык – это часть культуры, и в то же время в нем отражаются все изменения, происходящие в культуре. Изучение языка – это путь, который дает возможность диалога двух (или более) культур: родной и иностранной, ибо через культуру выражается неизмеримость бытия человека, и насколько неисчерпаем и многогранен человек, настолько многогранна и неисчерпаема культура, носителем которой он является.

Список использованных источников.

1. Альмяшова Л.В., Овчерук Л.Д. Формирование лингвокультурологических компетенций студентов нелингвистического вуза// Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5), с. 92–94

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г., Костомаров. – М., 2002. – 269 с.

3. Жданова, Г. А., Альмяшова Л. В. Актуальные проблемы лингвистики и обучения иностранным языкам // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. № 3. с. 25–29.

4. Краткий словарь философских терминов / penuda.ru»краткий-словарь-философских-терминов.html.

5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии/ Э.Сепир; пер. с англ. – М.:Группа Прогрес Универсус, 1993.-656с.

6. Соловьева Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. [Пособие для студентов педагогических вузов и учителей].- М.: Просвещение, 2006

7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

CULTURAL COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN N.A. Prosina

*FSBEI HPE "Penza State University"
Penza, Russia.*

The article considers the need to include a cultural component in the teaching of a foreign language, Russian as a foreign language. This will make it possible to more effectively form a communicative competence, and also increase the motivation for learning a foreign language.

Key words: Language, cultural component, picture of the world, accumulative, regulatory functions, inophone, re-use, stadiality, xenophobia.

УДК 372.881.111.22

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ОШИБКА И СПОСОБЫ ЕЁ ИСПРАВЛЕНИЯ

Е.П. Сергеева

*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»
г. Липецк, Россия*

В статье рассматривается понятие фонетической ошибки, лингвистические и методические причины, объясняющие низкий уровень владения фонетической стороной иностранного языка. Автором выясняются критерии сформированности фонологической (фонетической) компетенции и называются насущные проблемы грамотного исправления фонетической ошибки. Статья содержит краткий обзор возможных способов исправления ошибок по наиболее трудным темам фонетики немецкого языка.

Ключевые слова: фонетика, фонетическая ошибка.

О сформированной фонетической компетентности можно говорить в том случае, если учащийся располагает необходимыми знаниями о фонетической системе изучаемого языка, о правилах образования и функционирования разноуровневых единиц фонетической системы, если он может использовать эти сведения при фонетическом оформлении иноязычной речи и владеет фонетическими навыками, необходимыми для реализации коммуникативных намерений.

Низкий уровень владения произносительной стороной иностранного языка можно объяснить следующими причинами:

1) наличие существенных различий в артикуляционной и ритмической базах родного и иностранного языка и связанные с этим трудности в овладении фонетическими навыками иностранного языка;

2) несущественность иноязычного акцента при решении коммуникативной задачи, если он не мешает коммуникации;

3) обучение произношению, как правило, требует затрат времени и сил, которые часто не оправдываются получаемыми результатами.

Фонетическая ошибка – это любое фонетическое явление, которое не соответствует произносительной норме данного языка (Rausch, Rausch 1993: 46). Ошибка может вкратиться как в произнесение отдельного сегмента речи (артикуляция звука), так и в суперсегментное единство звуков на уровне слога (позиционно-комбинаторные явления в виде ассимиляций разного рода, закона конца слов и слогов и т.п.), фонетического слова (ударение) и фразы (ритмические и другие интонационные особенности).

В связи с этим насущными становятся такие проблемы, как разработка методического аппарата для описания фонетических ошибок (Rausch, Rausch 1993: 47-57), определение структурных компонентов комплекса фонетических корректировочных упражнений (Dieling, Hirschfeld 2000: 47-62), учёт стадильности при коррекции фонетических навыков, отбор материала для фонетических корректировочных упражнений, выбор приёмов исправления, а также совершенствование способов контроля уровня сформированности фонетических навыков.

Все эти задачи не решить в рамках одной статьи, проблема требует системного подхода, однако некоторые наши соображения нам хотелось бы в этой связи подчеркнуть.

Во-первых, **ошибку можно исправить только тогда, когда она осознаётся учителем как таковая.** Оценить какое-то явление как ошибочное учителю помогает знание артикуляционных и ритмиче-

ских особенностей немецкого языка по сравнению с русским. Необходимым условием формирования фонетической компетенции учащихся является профессиональная подготовка и предметная компетенция преподавателя (Козьмин, Богомазова 2002: 20, 25, 29, 42).

Во-вторых, чем меньше звук, фонетическое слово или интонационная модель отличается от норм родного языка, тем сложнее нам зафиксировать произносительную ошибку и отработать процедуру её исправления.

Произносительная ошибка как никакая другая языковая ошибка связана с наличием в памяти у учителя и ученика нормативного образа для сравнения и идентификации фонетической единицы (Rausch, Rausch 1993: 88-94). Идентификация ошибки усложняется тем, что необходимо абстрагироваться от речевой ситуации, собеседника как такового и эмоций, которые окрашивают нашу речь, то есть отбросить субъективное и сосредоточиться на объективном – на произношении.

Это тем более проблематично, что особенностью произносительной ошибки является то, что она не «сильно» затрудняет общение, произносительная ошибка – акцент – не нарушает диалог, если собеседники искренне заинтересованы в общении.

Тем самым выдвигается следующее положение о том, что исправление произносительной ошибки не должно стать самоцелью, прерывающей общение, переключая собеседников с содержания на форму. Это не оправданно как в реальной речевой ситуации, так и в учебной. Действия учителя должны зависеть от цели, которую он ставит перед собой. На уроке фонетики исправлению произносительных ошибок логично уделить больше места, но на уроке практики устной и письменной речи не продуктивно сбивать человека с мысли, особенно если это слабый студент, а его произносительная ошибка не привела к непониманию содержания в целом.

Итак, прежде чем перейти к реальным ошибкам и способам их исправления сделаем следующие выводы:

Произносительная ошибка – это всё, что не соответствует норме языка;

Чем меньше отличий у фонетических единиц родного и иностранного языка, тем сложнее зафиксировать ошибку и отработать её;

Чем больше отличие, тем легче зафиксировать ошибку и отработать её;

Учитель должен обладать знанием о закономерностях произношения и произносительных привычках иностранного языка, чтобы быть в состоянии «услышать» и исправить ошибку;

Произносительная ошибка не препятствует общению, не подлежит обязательному исправлению;

Однако никто ещё не отрицал, что нормативное произношение приятно на слух и украшает общение. Вот это-то и будет служить нам стимулом в работе над собственным произношением и произношением наших студентов.

В заключении рассмотрим способы коррекции произношения по некоторым темам. Например, следующая таблица приводит пример базовых звуков русского языка для отработки артикуляции соответствующих немецких звуков.

При этом следует учитывать особенности работы с базовыми звуками, которая требует некоторых навыков. Базовые звуки, т.е. такие звуки родного, третьего или изучаемого языка (назовём их базовыми языками), на основе которых путём незначительного изменения артикуляционных укладов и движений органов речи можно образовать требуемый звук иностранного языка (Rausch, Rausch 1993: 95). Примеры, которые приведены к русским базовым звукам, напр., *химия*, *хихикать* не терпят словоизменения, т.к. артикуляция русского [х'] приближается к артикуляции немецкого [ç] только в данном звуковом контексте.

немецкий звук	русский звук
[a:] die Schar [a] scharr!	[А] шар
[i:] die Biene [i] bitte	[И] нить, Нина би`ток – bitte -`быть
[e:] geben [ɛ] essen [ɛ] (Unterschied nur in der Dauer)	[Э] тени, пели, сети шест, цеп, целый
[ç] Chemie	[Х'] химия, хихикать [Й] мой, твой, свой, май, дай, злой (произнесённые шёпотом)
[x] auch	[Х] ахать

Не менее важным, чем коррекция и тренировка произношения отдельных звуков, является работа над специфическим ритмом немецкой речи. Ритм немецкого предложения – это чередование ударных и безударных слогов по их напряжённости, громкости, темпу произнесения и высоте тона голоса. В этой связи важны два факта:

Во-первых, ударные слоги произносятся с большим мускульным напряжением, громче, медленнее и располагаются выше, чем безударные.

Во-вторых, ударные слоги одной фразы, располагаются на примерно равном расстоянии друг от друга, независимо от количества безударных слогов, которые находятся между ними.

Приведём пример для тренировки данных особенностей немецкого ритма. Жирным шрифтом выделенные слоги должны быть выделены голосом и сопровождаются звонким хлопком открытых ладоней, тогда как безударные слоги сопровождаются глухим ударом кулака одной руки об открытую ладонь другой. Безударные слоги часто редуцируются, проглатываются, их следует произносить быстрее и тише.

Время на произнесение каждой строчки (т.е. акцентной группы) должно быть примерно равным.

Ein Mops	-----
lief in die Küche	-----
und stahl dem Koch	-----
ein Ei .	-----

Список использованной литературы:

1. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen: Fernstudieneinheit 21 [Текст] / H. Dieling, U. Hirschfeld. – Berlin: Langenscheidt, 2000. – 200 s.
2. Rausch R., Rausch I. Deutsche Phonetik für Ausländer [Текст] / R. Rausch, I. Rausch. - Berlin: Langenscheidt, 1993. – 404 s.
3. Козьмин О.Г., Богомазова Т.С. Теоретическая фонетика немецкого языка: Учебник [Текст] / О.Г. Козьмин, Т.С. Богомазова. - М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2002. – 256 с.

PHONETIC ERROR AND ERROR CORRECTION

E.P. Sergeeva

*FSBI HE «Lipetsk State Technical University»
Lipetsk, Russia*

In the article the concept of a phonetic error is envisaged as well as linguistic and methodical reasons for the low level of foreign phonetics knowledge. The author finds out the criteria of efficient phonologic (phonetic) competence and claims essential problems of competent phonetic error correction. The article contains a short re-view of possible methods according to which errors in the most difficult topics of German phonetics are corrected.

Keywords: Phonetics, phonetic error.

УДК 37.02

ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В. В. Тихонова

*МОУ «Гимназия №1»
г. Балашов, Саратовской обл., Россия*

В данной статье рассматриваются теоретические основы обучения в сотрудничестве английскому языку и практическое применение данной технологии на уроке на примере совершенствования грамматических навыков учащихся. Теоретический материал, приведенный в статье, представлен из различных источников.

обучение в сотрудничестве, совершенствование грамматических навыков, приемы обучения.

В современном обществе ученик и его личность находятся в центре внимания. Поэтому учителю необходимы особые формы и методы для организации обучения учащихся, способствующие их развитию. Новые технологии, их применение в преподавании иностранного языка, позволяют сделать урок интересным, повышает качество образовательного процесса. Один из вариантов соответствующих технологий – обучать детей в сотрудничестве, что создает возможности активного обучения учащихся. При этом учебные ситуации могут отличаться. Как же заинтересовать ребят обучением и результатом? Можно создать несколько малых групп из учащихся (в каждой группе присутствуют учащиеся с высокой, средней и слабой успеваемостью), при этом задание - одинаковое. К тому же, им должно быть комфортно работать вместе.

В итоге, дети несут ответственность за общий результат в группе, помогают друг другу в работе, изучении темы, стараются убрать непонимание в данных вопросах. Это полезно как для мотивированных учащихся с отличными учебными результатами, так и для детей с пробелами в обучении, т.е. дети обучаются, сотрудничая как между собой, так и с учителем. Оценка на группу дается общая, а не лично для каждого ученика. Существуют разнообразные варианты обучения в сотрудничестве. На уроке, в сотрудничестве, вы можете познакомить учащихся с грамматическим явлением, новой лексикой и выполнить упражнения на отработку данного материала, совместно проверить домашнюю работу, поработать над орфографией и прочитать текст. Целью моего мастер-класса является представление одного из приемов, посредством которого реализуется успешное обучение в со-

трудничестве на уроке английского языка. Этот прием назван Jigsaw ("пила"). С помощью этого приема будем совершенствовать грамматические навыки. Организуем учеников в небольшие группы (3-4 человека) для работы. Грамматическую тему разбиваем на части. Каждая группа изучает свою подтему. В дальнейшем происходит «встреча экспертов»- лидеров разных групп, которые встречаются и обмениваются новой информацией, как эксперты, по своему вопросу. После этого эксперты знакомят других членов группы с новым материалом (обучают их).

Предлагаю вам поработать в группах и изучить такого грамматического явления, «Придаточные предложения условия (Conditionals 1,2,3),используя метод обучения в сотрудничестве. Перед началом работы преподавателю необходимо объяснить суть предстоящей деятельности, разделить на группы (3 -4 группы по 3-5 человек в каждой), распределить материал на смысловые фрагменты для каждой группы. Учащимся необходимо заполнить таблицу. При этом каждая группа - свою колонку таблицы с примерами.

На первом этапе учащиеся используют справочную информацию (первоначальные группы). 1 этап- заполнить таблицу. Затем лидеры разных групп (эксперты) собираются и делятся полученной из справочных источников информацией, задают вопросы, стараются эффективно объяснить данную подтему участникам из других групп (они изучали другие части темы). 2 этап - встреча экспертов, предоставление новой информации, заполнение оставшихся колонок с примерами. На следующем этапе эксперты должны воспроизвести полученные знания учащимся своей группы (объяснить другие подтемы, изученные в группе экспертов). 3 этап – возвращение экспертов в свои группы, объяснение теории и примеров. В дальнейшем, предполагается отработка этого материала в грамматических заданиях, которые разработаны для данного раздела. 4 этап – тренировка и применение нового грамматического материала. На завершающем этапе мы контролируем и оцениваем итоговые знания и действия учащихся, выясняя, насколько произошло усвоение темы. Формы контроля могут быть разнообразными.

А именно, устный опрос, письменные тесты (индивидуальные) и т.д.. Оценку выставляем общую на всю группу. Индивидуальные результаты перед этим суммируются. Происходит систематизация знаний, учащиеся осмысливают тему. 5 этап – контроль и оценка. Цель урока: развивать навыки распознавания и образования придаточных предложений условия, коммуникативные умения, умения работать с информацией, в группах.

Dear colleagues, imagine that you're the 9th year students. Well students, today you'll have to study grammar carefully and do some exercises using cooperative learning. I suggest working in groups of three students in each group. Your "experts" will help you. Take your seats. You will get some sheets of paper and you'll have to do the tasks given in them. If it is necessary I'll give you a helping hand. Look at the board, do this task, please. Read the sentences, match them with the descriptions below (A-D) Say the sentences in your language.

A an imaginary situation in the present/future

B an impossible situation in the present/future

C a real possibility in the present/future

D a general truth or fact

1. If animals don't drink water, they die. 2. If we all plant trees, forests won't disappear. 3. If we all used bicycles, there wouldn't be so much pollution. 4. If all governments had banned hunting, the tiger wouldn't have become an endangered species.

Key: (1.D. Если животные не пьют воду, они умирают. 2.C. Если мы все посадим по дереву, леса не исчезнут с лица земли. 3.A.Если бы мы все пользовались велосипедами, не было бы столь сильного загрязнения воздуха. 4.B.Если бы правительство всех стран запретили охоту на тигра, он бы не вошел в число вымирающих животных.)

You said about an imaginary situation, an impossible situation, a real possibility, a general truth or fact. What is the grammatical subject in the Russian language these examples remind? So, what's the theme of our lesson? Yes, well done. We'll study the theme «Conditionals».

I stage – filling in their column of the table. Each group should complete their column of the table and write an example there. You may use this grammar reference and phrases to write an example.

1. It/not rain/tomorrow

2. weather/ be /warm/

3. gallery/ be /open yesterday/

4. he/study hard last year

a. go to the beach b. go to an exhibition c. pass the exams d. go on a picnic.

II stage – meeting the experts of the groups, sharing information and filling in other columns of the table. Now the experts of the groups should meet to share information and to fill in the remaining two columns with examples. You have four minutes. III stage – work in the initial groups, explanation of the theory and translation examples. You've already finished this task. Experts should return to their groups to explain the theory and to test the translation of the examples. IV stage – training and applica-

tion of grammar by students. Well, using learned grammatical rules, do the following task together in your group, then answer one by one in each groups .

1. Complete and write the sentences, then say what type of conditional each sentence is.

1. If I see Tim, I (invite) him to the party. 2. If you (ask) me, I would have helped you with the gardening. 3. If you finish your homework, we (go) out. 4. If I were you, I (clean) before you use it. 5. If I had known it was your birthday, I (buy) you present. 6. If you (exercise) more, you would be a lot healthier. 7. If you (study) hard, you will get good grades. 8. If he (come) to the party, he would have had a great time. 9. If I (arrive) home earlier, I would have time to cook. 10.If she (lose) her earrings, she would be upset. 11.If my team (play) better they could win the cup. 12.If we had left the camera at home, we (not take) any photographs.

Key:

1. If I see Tim, I will invite him to the party (Type 1). 2. If you had asked me, I would have helped you with the gardening. (Type 3). 3. If you finish your homework, we will go out. (Type 1). 4. If I were you, I would clean before you use it. (Type 2). 5. If I had known it was your birthday, I would have bought you present. (Type 3). 6. If you exercised more, you would be a lot healthier. (Type 2) 7. If you study hard, you will get good grades. (Type 1). 8. If he had come to the party, he would have had a great time. (Type 3). 9. If I arrived home earlier, I would have time to cook. (Type 2) .10.If she lost her earrings, she would be upset. (Type 2). 11.If my team played better they could win the cup. (Type 2). 12.If we had left the camera at home, we wouldn't have taken any photographs. (Type 3).

2. Write true answers to the questions in full sentences. Each group responds to only one question.

1. If you had to go and live on a desert island and could only take three things with you, what would you take? 2. If you had been born two hundred years ago, what would your life have been like so far? 3. If you had woken up late this morning, what would have happened?

Key: Expected answered.

1. If I had to go and live on a desert island and could only take three things with me, I would take my laptop, my MP3 player and my favorite toy. 2. If I had been born two hundred years ago, my life so far would have been much more difficult than it is now. 3. If I had woken up late this morning, I would have missed the first lesson at school.

3. Discuss the questions. The student from the first group should ask the question for the student from the second group and that one should answer, then the student from the second group should ask the question for the student from the third group and so on. What would you do if you: noticed someone following you? spilt coffee all over someone? locked yourself out of your house? saw someone cheating in an exam? found a huge spider in your bedroom? saw an injured man on the pavement? What would have happened if: you hadn't done your homework for today? you had gone to bed really late last night? you had been born in another country? you had found some money in the street this morning? you had been the President of your country? you had met a celebrity? In conclusion, let's check your new knowledge and every student will do the individual test. Assessment will be total for all group.

Test. Put the verbs in brackets into the correct tense.

If I _____ (earn) more money, I would buy my parents a really big house! If I _____ (know) Kevin was sad, I would have tried to help him. If I were you, I _____ (stop) smoking. If Jenny sees Jack, she _____ (call) you. If they play well, they _____ (win) the match.

Итак, на уроке английского языка мы можем работать над грамматическим материалом, используя приём Jigsaw. Обучая в сотрудничестве, мы повышаем эффективность учебной деятельности учащихся на уроках ИЯ, повышаем их мотивацию, улучшаем их результаты.

Список использованных источников.

1. Абрамова Н.В. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов-юристов / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2012

2. Абрамова Н.В. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов-юристов / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2012

3. Абрамова Н.В. Особенности языковой структуры и функционально-стилевая типология монологической речи в немецком языке / В сборнике: Лингвометодические аспекты преподавания иностранного языка в вузе межвузовский сборник научных статей. под общей редакцией Т. А. Гордеевой, О. Б. Симаковой. Пенза, 2014. С. 5-9.

4. Абрамова Н.В. К вопросу о психолингвистических особенностях иноязычной устной речи // В сборнике: Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. / Под редакцией С.С. Пашковской, Т.А. Румянцевой, Г.В. Вишневской. 2014. С. 8-11.

5. Ваулина Ю.Е. Английский язык..9 класс: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе./ Ваулина Ю.Е, Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В..-М.: Express Publishing: Просвещение, 2015- 216 с.

6. Ваулина Ю.Е. Английский язык..8 класс: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе./ Ваулина Ю.Е, Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В..-М.: Express Publishing: Просвещение, 2015- 216 с.

COOPERATION TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL STRATEGY OF ACTIVE LEARNING

V. V. Tikhonova

*MEI «Gymnasium №1»
Balashov, Saratovskaya obl., Russia*

This article reviews the theoretical foundations of learning in cooperation English language and practical application of this technology in the English lesson on the example of improving the grammatical skills of students. This material presented in this article comes from a wide range of sources.

Keywords: cooperative learning, improving grammar skills, the method of teaching in cooperation.

УДК 81'38 : 81'42

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕН ПЕРСОНАЖЕЙ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

А. А. Чеблукова, Н. Н. Пелевина

*ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»
г. Абакан, Россия*

В статье предлагаются результаты лингвистического анализа немецкоязычной литературы в функциональном аспекте. Устанавливаются и описываются основные функции имён собственных как одного из способов номинации персонажей в художественном тексте, адресованном детям.

Ключевые слова: детская литература, имя собственное, функция, автор, персонаж.

Идейно-тематическое содержание художественного текста, адресованного детям, и лингвистические средства формирования фикционального мира, наполненного персонажами и происходящими с

ними событиями, обусловлены рецептивной двойственностью детской литературы.

С одной стороны, они отвечают представлениям автора о том, что необходимо для развития личности ребёнка – адресата его литературного творчества, а с другой стороны, они должны привлекать юного читателя, поддерживать его интерес к изображаемым персонажам и рассказываемой истории. Это касается и функционирования имён собственных в детской художественной литературе.

Имя собственное выступает одной из национально-культурных констант, которые обогащают языковую картину мира ребёнка в процессе его «инкультурации» – социализации личности в свою родную культуру [1, с. 119]. Имена персонажей, связанные с культурно-историческими традициями своего народа, помогают юному читателю осознавать свою принадлежность определённой национально-культурной общности. Имена, свойственные культурно-исторической традиции другого народа, служат одним из сигналов инокультурной среды, в которой развивается художественное действие.

В детской литературе используются все формы имён собственных, употребляемые в немецкоязычном социуме:

- личное имя в полной форме: «Die klaut doch alles!» ruft Paul. «Ich war's nicht», sagt Anna. «Warum wirst du dann so rot?» fragt Sophie. «Weil sie lügt!» behauptet Marlene. [2, S. 144]

- личное имя в краткой форме: *Da stieg der kleine Hansi hinauf*. [3, S. 69].

- личное имя в уменьшительно-ласкательной форме: *Wir bleiben lieber auf dem Teppich, Jettchen*. [4, S. 61]

- личное имя в сопровождении фамилии: Nur Jörg Huber wohnt im hinteren Teil des Hochhauses. [2, S. 112]

- фамилия: Die Weissner! Die quatscht doch überall. [4, S. 118]

- фамилия в форме прилагательного: Das petermannsche Häuschen duckt sich auf einer Insel. (Jette, S. 8)

В немецкоязычной коммуникации, которая находит отражение в детской книге, стереотипный характер имеют сложные номинации взрослых лиц, образованные сочетанием:

- фамилии с именем существительным гендерной семантики *Frau, Herr, Fräulein*, которые употребляются как в повествовании о действиях персонажей, так и в обращениях к ним: *Herr Beimer setzt sich an den Lehrertisch und schaut in die Klasse. «Frau Gassner! Frau Gassner!» ruft Marlene, als ihre Lehrerin ins Klassenzimmer kommt*. [2, S. 152; 142]

• личного имени и существительных с семантикой родственных связей: *Das konnte Oma Klara schon als Kind nicht besonders gut.* [2, S. 40]

Этнокультурной спецификой обладают также номинации социальных объектов городской инфраструктуры, включающие имена их владельцев: *Lampen-Müller, Jules Weinstübchen, Buchhandlung Topf, Zigaretten-Mehmet, Schnellreinigung Maschke.* [4, S. 13]

Познавательную функцию выполняют имена известных лиц, которые носят учебные заведения (*Erich-Kästner-Grundschule* [2, S. 16]), а также имена литературных героев и знаменитых писателей, появляющиеся в детской художественной литературе как следствие интертекстуального взаимодействия.

Они способствуют реализации концептуально-тематической стратегии автора, отсылая к содержанию упоминающихся произведений, либо побуждают детей к их прочтению. В романе П. Гэртлинга «Jette» с этой целью используются литературные персонажи М. Твена и герои сказок В. Гауфа: *Den habe ich gestrichen. Wie Tom Sawyer. Tom stellte zur Hilfe Freunde an. Darunter einen, der hieß Huckleberry Finn. Ihm hat Mark Twain ebenfalls ein Buch gewidmet. Immerhin hat er dem kleinen Muck die Freiheit versprochen.* [4, S. 67; 106]

Основным назначением имени собственного при назывании персонажа является его идентификация среди других действующих лиц путём определённо-личной именной индексации: *In der kleinen Pause kicken Daniel und Silvan mit einem Tennisball im Klassenzimmer. Silvan dribbelt mit dem Ball zwischen den Tischen und Stühlen hindurch. Daniel verfolgt Silvan und versucht ihm den Ball wegzuschnappen.* [2, S. 51]

Данный пример из абсолютного начала рассказа М. Мая «Lasst uns miteinander...» иллюстрирует употребление имён собственных в идентифицирующей функции. Называя действующие лица, имена собственные служат средством их введения в художественное повествование.

Появление этих имён в дальнейшем тексте отсылает к называемым ими персонажам, т. е. осуществляют функцию референции. Если в системе языка имя собственное лишено постоянной референции, так как оно может служить для обозначения неограниченного множества лиц, то в художественном тексте имя собственное приобретает конкретное референциальное значение, указывая на определённое лицо, действующее в фикциональном мире.

В приведённом начале рассказа используется приём, позволяющий сразу же ввести читателя в художественное действие и создать

впечатление, что он знаком с персонажем. Детское произведение с экзистенциальной интродукцией начинается по образцу сказочного зачина, в котором обозначение действующего лица именем опирается на эксплицитно выраженную пресуппозицию его существования: *Es war einmal ein kleiner älterer Herr, der hieß Herr Moritz ...* [3, S. 22]. Интродукцию образует сложное предложение, в котором сначала утверждается существование персонажа как представителя класса лиц мужского пола немолодого возраста (*ein älterer Herr*), а затем сообщается имя этого персонажа (*Herr Moritz*), обеспечивающее его однозначную идентификацию в дальнейшем повествовании.

Для привлечения внимания юных читателей персонажи детских произведений могут наделяться именами, получающими необычное звучание вследствие словосложения или образования от слов с «говорящей» семантикой: *Herr Bubbelkühm und seine Tochter Flämmchen, Fräulein Lindenbaum, Frau Siedentopp, Herr Groß und Herr Klein* [3, S. 5; 33; 35; 78], *Baldur Bockelmann, Herr Müllerschön* [4, S. 21; 38].

В материале нашего исследования обращают на себя внимание художественные тексты, в которых имена собственные с необычным звучанием занимают «сильную позицию» заголовка. В заголовке имя собственное может присутствовать как единичная номинация лица или в составе словосочетания и предложения.

Такие заглавия не только дают читателю сжатую информацию о персонаже, которая раскрывается и обогащается дополнительными смыслами в контексте всего произведения, но и выполняют интригующую функцию: I. Brender «Konstanzemarie», M. Mai «Karola Köpfchen», M. Borlik «Cassandras Geheimnis», A. Langen «Geh nicht mit, Jasper!».

Функцию рецептивного управления выполняет также языковая игра на основе имён собственных. Например, в романе П. Гэртлинга «Jette» языковая игра строится на гендерном видоизменении фамилии действующих лиц, создающем комический эффект: *Petermann – Die Petermänner, die eigentlich drei Peterfrauen sind, heißen Hilde, Cordula, Grete. Welche der Peterfrauen? Die Peterfrau mustert sie verdattert. Topf – Die beiden hatten keine Kinder, der Topf und die Töpfin*. [4, S. 8; 36, 37; 29] Другими разновидностями языковой игры, предлагаемыми автором этого произведения, является образование имени собственного на базе синонима слова, от которого образована фамилия, и замена звуков в фонетической оболочке этого имени: *Karessol! Das klingt wunderbar verdreht. Da müsste ich auch Pfot anstatt Topf heißen. Es heißt Kasserol. So werden Töpfe auch genannt*. [4, S. 64]

Таким образом, основные функции собственных имён персонажей в детской художественной литературе обусловлены своеобразием концептуально-тематической и коммуникативно-прагматической стратегий автора детской книги, для реализации которых они используются в качестве одного из лингвистических средств.

Список использованных источников.

1. Гришаева, А. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
2. Die schönsten Erstlesegeschichten von Manfred Mai. – Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, 2003. – 169 S.
3. Bilder und Geschichten für Kinder. – Chemnitz: Westermann Verlag, 1992. – 80 S.
4. Härtling, P. Jette: Roman für Kinder. – Weinheim: Beltz Verlag, 1998. – 137 S.

FUNCTIONAL PECULIARITIES OF THE CHARACTER'S NAMES IN THE FICTION LITERATURE FOR CHILDREN

A. A. Cheblukova, N. N. Pelevina

*FSBEI HE «Khakas State University named after N. F. Katanov»
Abakan, Russia*

The article presents the results of the linguistic research of German literature in functional projection. Main functions of the proper names as the means of the character's designation in fiction texts for children are considered and described.

Keywords: children's literature, proper name, function, author, character.

УДК 372.881.1

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Н.С. Чуркина

*ГБОУ СОШ№19,
г. Сызрань, Россия*

Статья посвящена роли обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению учащихся. Иностранный язык рассматривается как важный фактор для процесса формирования личности. В статье раскрывается структура процесса овладения иностран-

ным языком учащихся старших классов. Проанализированы современные педагогические технологии необходимые в процессе изучения иностранного языка. Выделены некоторые аспекты профессионального общения учащихся при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: иноязычное общение, профессионально-ориентированное обучение, коммуникация, коммуникативная культура, компетентный специалист, развитие личности.

Одним из факторов подготовки квалифицированного специалиста является обучение учащихся старших классов иноязычному профессионально-ориентированному общению.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку формирует у учащихся навыки иноязычной коммуникации в определенных деловых, научных, профессиональных сферах. Профессионально-ориентированное иноязычное общение предполагает овладение профессионально-ориентированным иностранным языком в совокупности со знанием культуры страны изучаемого языка, с развитием личностных качеств учащихся и с приобретением специальных навыков, основанных на лингвистических знаниях [6].

Иностранный язык – это важный фактор для процесса формирования личности, так как он является источником культурного и профессионального развития личности, научно-технического и культурного прогресса общества.

Изучение иностранного языка знакомит с культурой страны, формирует коммуникативную культуру личности. Процесс овладения иностранным языком у учащихся старших классов должен иметь такую структуру, чтобы дать учащимся как языковые навыки и умения практического характера, так и формировать отдельные навыки профессиональной деятельности и культуры делового и повседневного общения, личностные качества.

Одной из задач обучения в средней школе является подготовка социально-активной личности и будущего компетентного специалиста [4]. Овладение основами профессионального общения дает возможность успешному переходу к профессиональной деятельности. Поэтому профессионально-ориентированное общение имеет особое значение уже на этапе обучения в старших классах средней школы.

В настоящее время востребованы специалисты, умеющие профессионально общаться на разных уровнях. Это связано с тем, что расширяются возможности осуществления международных профессиональных контактов, например, участие в международных образовательных программах, коммуникация через интернет, использование

иноязычных ресурсов, получение диплома на иностранном языке. Исходя из этого, иноязычное общение является одним из основных компонентов профессиональной деятельности будущего специалиста. В современном обществе специалист должен уметь применять иностранный язык в реальных ситуациях межличностного и межкультурного общения. Он должен решать производственные задачи с коллегами с зарубежных стран, получать и анализировать необходимую информацию [1].

На занятиях по иностранному языку нужно научить правильно применять лингвистический и культурологический материал, формировать навыки межличностной коммуникации. При изучении иностранного языка особое значение уделяется задачам овладения речевой профессионально-ориентированной коммуникации, повышению культуры иноязычного делового общения.

Учитель должен построить урок таким образом, чтобы учащиеся могли выступать в качестве участников коммуникации на иностранном языке в заданной ситуации. Для эффективной коммуникации нужно применять навыки работы в группе, освоить различные социальные роли в коллективе.

Благодаря тому, что в ходе общения усваиваются культурно-этические нормы поведения, укрепляются межличностные отношения, учащиеся получают возможность дискутировать об актуальных современных событиях, учатся высказывать свою точку зрения о происходящем, аргументировать и отстаивать свое мнение.

Данное взаимодействие обеспечивает усвоение этики профессиональных взаимоотношений и приобретения социального опыта общения.

На занятиях нужно уделять особое внимание практике ведения научной дискуссии и овладению навыками написания докладов для того, чтобы сформулировать деловую и профессионально-коммуникативную компетенцию у учащихся [5]. Необходимо использовать новые информационные технологии при формировании иноязычных профессиональных навыков и умений.

Одна из программных целей содержания обучения иностранному языку – это умение учащихся воспринимать, интерпретировать коммуникативные иноязычные тексты, адекватно решать проблемно-ориентированные задачи. В случае осознанного овладения иностранным языком учащиеся имеют возможность самостоятельно использовать иноязычный коммуникативный материал с целью решения профессионально-ориентированных задач.

На основе анализа психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы выделены некоторые аспекты профессионального общения учащихся при изучении иностранного языка:

- аксиологическая значимость проблемы формирования профессионального общения субъектов обучения при обучении иностранному языку;
 - параметры и функции речевой иноязычной коммуникации;
 - психолингвистические и социокультурные характеристики иноязычной коммуникативной ситуации;
 - методический алгоритм моделирования иноязычного контекста с целью оптимизации иноязычного общения в коммуникативной ситуации;
 - организация и контроль педагогического взаимодействия учащихся в процессе усвоения иноязычного материала;
 - иноязычная коммуникативная компетенция, включающая лингвистический, социолингвистический, прагматический компоненты.
- Таким образом, в педагогическом процессе при изучении иностранного языка предполагается использование различных современных образовательных технологий [2,3].

Список использованных источников

1. Абрамова Н.В. Профессионально-ориентированное обучение как важнейший фактор повышения эффективности обучения иностранным языкам в юридическом вузе /Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2014. № 5 (100). С. 178-181.
2. Абрамова Н.В. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов-юристов /автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2012
3. Абрамова Н.В. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов-юристов /диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2012
4. Железовская Г.И., Гудкова Е.Н., Абрамова Н.В.Творческое саморазвитие личности в контексте личностно ориентированной парадигмы образования /Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 3. С. 40-44.
5. Краевский В.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Уч. пособие / Под ред. П.И. Образцова.- Орел: ОГУ, 2005. - 114 с.

TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY-ORIENTED COMMUNICATION FOR SENIOR PUPILS

N.S. Churkina

SBEI SGS №19,
Syzran, Russia

The article focuses on the role of teaching foreign language professionally-oriented communication of students. Foreign language is considered as an important factor for the process of identity formation. The article reveals the structure of the process of learning a foreign language for senior pupils. The modern educational technologies are analyzed necessary in the process of learning a foreign language. Some aspects of professional communication of students in learning a foreign language are highlighted.

Keywords: foreign language communication, professionally-oriented training, communication, communicative culture, competent specialist, development of personality.

УДК 81'33+81'42:27'1

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПОЖЕРТВОВАНИЕ» В РЕЛИГИОЗНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

И.А. Шашков, В.И. Теркулов

*ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко», Луганск, ЛНР
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», Донецк, ДНР*

Статья посвящена исследованию концепта как феномена когнитивной лингвистики. В статье автором рассматриваются лингвопрагматические средства как выбор и набор определенных лингвоманипулятивных и суггестивных тактик, используемых для репрезентации когнитивных признаков концепта «пожертвование» в жанровой организации религиозного интернет-дискурса.

Ключевые слова: концепт, религиозный интернет-дискурс, лингвосуггестивные тактики, лингвопрагматические средства, когнитивные признаки.

Лингвистические исследования сегодня характеризуются многообразием направлений. Одной из динамично развивающихся областей филологии является когнитивная лингвистика. «Когнитивное направление в лингвистике дает возможность выявить вербализованные

формы мышления, отражающие концептуальные (мыслительные) структуры в языке» [6, с. 26]. Развитие антропоцентрической парадигмы в лингвистике в настоящее время ставит перед филологами задачу исследовать непосредственно роль языка в познавательной деятельности человека, специфику отражения информации посредством языковых средств, способы ее «фиксации в языковых формах» [5, с. 8]. По мнению В.А. Масловой, «центральным в когнитивной лингвистике является категория знания, проблема видов знания и способов их языкового представления, так как именно язык является основным средством фиксации, хранения, переработки и передачи знания» [5, с. 8]. К ключевым терминам данной области современного языкознания относятся *концептосфера, категоризация, концептуализация и концепт* как приоритетный объект исследования для когнитивной лингвистики.

Несмотря на то, что еще в 1928 г. исследователь С.А. Аскольдов (С.А. Аскольдов-Алексеев) обратился к термину *концепт* в своей работе «Концепт и слово», повышенный интерес к данному феномену стал проявляться только в последние 15-20 лет. С начала 90-х гг. проблему изучения концепта в своих исследованиях поднимали и продолжают развивать Арутюнова Н.Д., Бабушкин А.П., Болдырев Н.Н., Вежбицкая А., Воркачев С.Г., Демьянков В.З., Залевская А.А., Карасик В.И., Лихачев Д.С., Маслова В.А., Попова З.Д., Рудакова А.В., Слышкин Г.Г., Степанов Ю.С., Стернин И.А., Теркулов В.И., Токарев Г.В., Хаустова Э.Д. и многие другие. Такой интерес к феномену концепта в филологии стал причиной возникновения ряда дефиниций этого термина. Так, А.В. Рудакова в своей работе «Когнитология и когнитивная лингвистика» (2004), принимая во внимание опыт исследователей-филологов, констатирует существование некоторых аналогов концепта, а именно: «лингвокультурема» (Воробьев В.В.); «мифологема» (Базылев В.Н., Ляхнеэньяки М.); «логоэпистема» (Бурвикова Н.Д., Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.); «ноэма» (Гуссерль Э.)» [6, с. 24].

Поливекторное изучение концепта на данном этапе приводит к возникновению множества трактовок самого термина *концепт*, под которым исследователи предлагают считать «сгусток смысла», «сгусток культурной среды в сознании человека», «единицу сознания», «ментальную сущность», «набор ментальных образований», «когнитивную структуру», «фрагмент языковой картины мира», «перцептивно-аффективное образование в сознании языковой личности», «концентрат культуры и опыта народа», «оперативная единица сознания» и др. В работе «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» В.И. Карасик

считает, что концепт «является лингвистически релевантной для языковой личности единицей знания» [3, с. 33]. М.М. Ангелова предлагает рассматривать концепт как «сложный когнитивный лингвосоциальный конструкт», который является «более объемным мыслительным конструктом человеческого сознания по сравнению с понятием» [1, с. 2].

Постановка проблемы. Учитывая уровень популярности и постоянно возрастающее число различных религиозных интернет-сообществ, простоту доступа к информации, предназначенную для предполагаемого адресата, т.е. для непосредственного участника религиозного интернет-дискурса, имеем основания предположить следующее: 1) материал сценария прецедентного текста является единственным способом представленности человека в религиозных сетевых сообществах; 2) с помощью лингвопрагматических средств, вербализующих и реализующих концепт *пожертвование* на различных уровнях (от лексем до текста) в прецедентных текстах, осуществляются приемы, стратегии и тактики воздействия на адресата путем некой трансформации концептуального содержания.

Задачи данного исследования предполагают: 1) анализ некоторых определений концепта и выявление специфических черт, характерных для концепта *пожертвование*, как религиозного; 2) изучение особенностей сообщения концепта *пожертвование* и его трактовки как одного из ключевых концептов в религиозном интернет-дискурсе; 3) выявление особенностей вербализации данного концепта и представление его когнитивных признаков в «Проповеди» и «Слове пастора» как жанрах религиозного интернет-дискурса; 4) определить особенности использования лингвопрагматических средств в жанрах религиозного интернет-дискурса.

Актуальность нашей работы обусловлена необходимостью исследования способов реализации названного концепта на уровне лингвопрагматических средств, используемых в виртуальной проповеди пастора церкви (как ретранслятора информации).

Объектом исследования в данной работе является концепт *пожертвование* в жанрах религиозного интернет-дискурса, реализуемый с помощью лингвопрагматических средств. **Материалом** для нашего исследования послужили прецедентные тексты «Проповеди» и «Слова пастора», представленных в свободном доступе на сайтах различных религиозных организаций.

Основное изложение материала. В процессе развития информационно-коммуникативного общества закономерным становится право на преимущество не только через владение информацией, но и умелое

оперирование информационным материалом. Появляется возможность программировать у человека (адресата) необходимое мировосприятие и отношение к реальности посредством лингвистических средств. Актуальным становится вопрос не только исследования сознания, но и оперирования им. В процессе такого оперирования возможным представляется использование именно концептов – «единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания» [5, с. 42]. По мнению М.М. Ангеловой, «концепт как ментальное образование высокой степени абстрактности связан преимущественно именно со словом. Из этого следует, что он включает в себя помимо предметной отнесенности всю коммуникативно значимую информацию» [1, с. 2]. Если «формирование концептов связано с познанием мира, с формированием представлений о нем» [5, с. 41], то можно предположить, что на определенном этапе коммуникативной интеракции может стать возможной в некоей степени трансформация содержания концепта, наполнение его другим смыслом. В нашем исследовании уместным является рассмотрение феномена концепта с точки зрения лингвокогнитивного и лингвокультурологического подходов. «Лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы к пониманию концепта не являются взаимоисключающими: концепт как ментальное образование в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, т.е. в конечном счете на культуру, а концепт как единица культуры есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида» [3, с. 97]. Как лингвокогнитивное явление В.А. Маслова детерминирует концепт в качестве «оперативной содержательной единицы памяти ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [5, с. 42]. Исследователь Л.Л. Григорьева трактует концепт как «единицу описания и анализа картины мира» [2, с. 8].

Исследуя концепт как основную единицу лингвокультурологии, В.И. Карасик определяет его как «многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная сторона» [3, с. 91]. На наш взгляд, с позиции инсайта наиболее удачную характеристику концепта предлагает Г.Г. Слышкин, считая его «единицей, призванной связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т.к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке» [7, с. 9].

В нашем исследовании считаем уместным, проанализировав ряд подходов к изучению феномена концепта, охарактеризовать особенности религиозного концепта в целом. Так, например, Ю.А. Маркина полагая, что «религиозный концепт представляет собой когнитивную

структуру, являющуюся продуктом интериоризации религиозных текстов», рассматривает концепт как «функционирующее в религиозном сознании индивида перцептивно-аффективное образование динамического характера, возникающее на основе усвоения религиозных текстов и общения с верующими индивидами и подчиняющееся закономерностям психической жизни человека» [4, с. 76].

Экстраполируя изложенные трактовки концепта как объекта исследований в области когнитивной лингвистики, нам представляется возможным вывести общие положения, присущие религиозному концепту с позиции когнитивно-прагматического подхода:

1. религиозный концепт – это комплексная мыслительная единица как индивидуального, так и коллективного религиозного сознания, с присущим ей набором когнитивных признаков;

2. когнитивные признаки религиозного концепта фиксируются и репрезентируются с помощью языковых средств разных уровней (лексема → прецедентный текст); «выражение концепта – это вся совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание» [3, с. 91];

3. совокупность концептов определенной религиозной тематической направленности формирует религиозную концептосферу, посредством языковых средств на уровне прецедентного текстового материала в жанровом разнообразии религиозного интернет-дискурса;

4. набор определенных лингвосуггестивных тактик обеспечивает реализацию коммуникативных интенций адресанта (ретранслятора прецедентного текста в субжанрах религиозного дискурса), а именно: осуществляется воздействие на религиозную концептуальную картину мира языковой личности адресата;

5. система религиозных концептов является конструкт-основой религиозной языковой картины мира;

6. религиозные концепты в силу присущей им трансцендентности, являются элементами сакральной концептосферы, т.к. моделируют систему сверхморальных ценностей участников религиозного интернет-дискурса;

7. концепты, реализующиеся посредством языковых средств в жанровом разнообразии религиозного интернет-дискурса, позволяют определить особенности языковых личностей его участников; «моделируя концепты, мы выявляем характеристики типизируемых личностей и типов дискурса; выделяя типы дискурса, мы с иных позиций устанавливаем характеристики личностей и определяем организующие тот или иной дискурс концепты» [3, с. 5].

Анализ словарей русского языка («Словарь синонимов русского языка», «Словарь русского языка») и английского языка («New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language», «The Macmillan English Dictionary for Advanced Learners») доказывает, что первичные терминологические значения лексемы *пожертвование* приводятся как: 1) дар (особенно денежный) обществу или организации; взнос в пользу чего-л., кого-л.; 2) акт совершения дарения; 3) деньги или средства / товар, которые даются организации, в особенности занимающейся оказанием помощи людям; 4) добровольный отказ от чего-л. Мы считаем, что данные толкования относятся к основному актуальному когнитивному признаку концепта.

Изучение дополнительного материала, предлагаемого такими интернет-ресурсами как толковый онлайн-словарь [<http://academic.ru>] интернет-энциклопедия «Википедия» [<https://uk.wikipedia.org>] и Национальный корпус русского языка [<http://www.ruscorpora.ru>] позволяет выявить ряд дополнительных когнитивных признаков исследуемого концепта, которые в соответствии с когнитивными установками и коммуникативными интенциями суггестора трактуются как *пожертвование*. Посредством сопоставления контекстового материала, предложенного источниками, имеем возможность проанализировать разнообразные ситуации, которые возможно соотнести с представлением о *пожертвовании*. Таким образом, дополнительные когнитивные признаки концепта *пожертвование* представлены как: *назначение платежа; даяние во имя чего-л., кого-л.; помощь; обязательное следование принятой традиции; безвозмездное даяние во искупление греха; свеча в храмах; ритуал; пожертвование жизнью временной ради обретения жизни вечной; смерть за кого-л., что-л.; затрата, которая окупается сторицей; инвестиция; безвозмездное финансирование; повод надежды на что-л.; молитва; повод для надежды на чью-либо снисходительность и помощь; повод избежать уплаты налога («потому что налогов с пожертвований не возьмешь»); способ участия в каком-либо деле, деянии, процессе («Через это пожертвование человек участвует в содержании храма»); «аналог» взятки; способ получить другой социальный статус; передача денег без принуждения и др.*

Под лингвопрагматическими средствами в данной статье мы подразумеваем выбор определенных суггестивно-манипулятивных тактик подачи текстового материала в жанрах религиозного интернет-дискурса, отвечающих коммуникативным интенциям суггестора, оказывающих манипулятивное воздействие на суггестента (посетителя религиозного сетевого сообщества) и способных спровоцировать с его стороны, прогнозируемые информатором ответные действия, вызвать эмоции, чувства и т.д.

Среди разнообразных манипулятивных тактик наиболее характерными для таких жанров религиозного интернет-дискурса как «Проповедь» и «Слово пастора» и актуальными для репрезентации исследуемого концепта следует выделить: 1) повествование события с умышленным избеганием конкретных фактов; 2) приведение примеров, событий в качестве примера; 3) апеллирование к эмоциональной сфере читателя; 4) презентация опыта мнимого героя; 5) описание чьих-либо действий с крайне негативными последствиями; 6) выражение желания сообщить определенную информацию с помощью выражений *я бы хотел, желали бы, было бы хорошо..., хотелось бы и др.*; 7) обещание чего-л. при условии совершения какого-либо действия; 8) причисление к числу избранных; 9) обобщение; 10) позитивная самопрезентация; 11) повествование чуда, чудодейственных результатов; 12) констатация и сообщение единственно верного решения проблемы; 13) сообщение совершения единственно верного действия; 14) модальная передача необходимости долга, которая передается посредством слов *должен, обязан, следует, необходимо, крайне необходимо, нужно, важно и т.д.*; 15) выражение условия, при которых сбудется, случится желаемое (использование сложноподчиненных предложений с придаточными предложениями условия и времени); 16) побуждение к какому-либо действию (например, к молитве); 17) использование противопоставлений; 18) внушение «ложных» ценностей; 19) перенасыщение эмоциональными прилагательными.

Считаем, что применение указанных тактик позволяет репрезентировать разные когнитивные признаки концепта *пожертвование*. Разберем некоторые из них на примере текстового материала жанров религиозного интернет-дискурса.

1) *«В это время я хотел бы поделиться с вами словом о том, насколько важно проводить личное время с Иисусом Христом»* [<http://alchurch.org.ua/naedine-s-gospodom>]. Наблюдаем: репрезентация когнитивного признака – важность жертвования личного времени ради общения с Христом. Используемые тактики: желание поделиться информацией; модальная передача необходимости.

2) *«Ниже я привожу один из комментариев отрывка из <...>. Наш Господь ценит нашу любовь выше нашего служения»* [<http://alchurch.org.ua/naedine-s-gospodom>]. Наблюдаем: репрезентация когнитивного признака – жертвование через любовь, служение, молитву; жертвование как повод для надежды на то, что жертвование (деяние) будет оценено. Используемые тактики: приведение примера, обобщение в формате «свой, наш круг» (здесь: Наш Господь).

3) *«Одно только нужно нам: общение с Ним. Это та благая часть, которая не отнимется»* [<http://alchurch.org.ua/naedine-s-gospodom>]. Наблюдаем: репрезентация когнитивного признака – пожертвование как благое деяние, как спасение. Используемые тактики: сообщение верного действия ради удовлетворения единственно актуальной потребности.

4) *«Смертельный враг Господа Иисуса Христа в наше время - идея деловой активности; и идея эта пришла не из Нового Завета, а из мира, который требует, чтобы все были непрестанно чем-то заняты, непрестанно суетились»* [<http://alchurch.org.ua/naedine-s-gospodom>]. Наблюдаем: репрезентация когнитивного признака – намек на отречение от своих увлечений, ведения деловой жизни, проблем, амбиций, достижения целей, возможностей самореализации ради получения благосклонного расположения к себе Господа. Используемые тактики: побуждение к служению Господу; использование усиленной эмоциональности – «Смертельный враг».

5) *«Самое главное в Царстве Иисуса Христа - это личные отношения со Христом, а не полезность человека в обществе»* [<http://alchurch.org.ua/naedine-s-gospodom>]. Наблюдаем: репрезентация когнитивного признака – отречение от перспективы реализации себя как человека, полезного обществу ради общения (служения) Христу. Используемые тактики: противопоставление; сообщение истинно верного пути решения проблемы; внушение «ложной» ценности.

6) *«Не каждый может увидеть, какие сокровища может отыскать тот, кто проводит личное время наедине с Господом. Это принесет нам самое главное – познание Бога и Его путей»* [<http://alchurch.org.ua/naedine-s-gospodom>]. Наблюдаем: репрезентация когнитивного признака – любое пожертвование во имя познания Бога – это оправданная затрата. Используемые тактики: отнесение к числу избранных (достоин только тот, кто жертвует); внушение «ложной» ценности.

7) Один отец-христианин признался в следующем: *«<...> И в конечном итоге, если бы мне пришлось пройти этот путь заново, то я бы больше говорил о Боге, каждый день делясь со своей семьей познанием о Боге, чтобы направлять их к Нему»* [<http://alchurch.org.ua/kak-roditeli-mogut-vyzvat-razdrazhenie-v-detyah>]. Наблюдаем: репрезентация когнитивного признака – пожертвование временем ради общения с Богом как надежда на искупление совершенных провинностей. Используемые тактики: презентация опыта мнимого героя, его признания; приведение примера из жизни; сообщение условия, при котором возможно прощение.

Выводы 1) Особенности вербализации концепта *пожертвование* в жанрах религиозного интернет-дискурса определяют специфику репрезентации когнитивных признаков данного концепта посредством его фиксации языковыми средствами разных уровней; 2) применение лингвопрагматических средств, а именно: лингвоманипулятивных тактик позволяет репрезентировать разные когнитивные признаки концепта *пожертвование*; 3) с помощью лингвопрагматических средств, вербализующих и реализующих концепт *пожертвование* на различных уровнях (от лексемы до текста) в прецедентных текстах, осуществляются приемы, стратегии и тактики воздействия на адресата путем некой трансформации концептуального содержания.

Список использованных источников.

1. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Выпуск 3. М., 2004. – С. 75-78.
2. Григорьева Л.Л. Фразеологическая репрезентация религиозного мира человека (на материале русского, английского и арабского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2009. – 21 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Маркина Ю.А. Религиозный концепт как фрагмент религиозной картины мира // Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты. 2008. – С.75-78.
5. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. – 296 с.
6. Рудакова А.В. Когнитология и когнитивная лингвистика. Воронеж: Истоки, 2004. – 80 с.
7. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов. М.: Academia, 2000. – 141 с.

LINGUAL GRAMMATICAL MEANS OF REALIZATION OF THE CONCEPT OF "DONATION" IN THE RELIGIOUS INTERNET DISCOURSE

I. A. Shashkov, V. I. Terkulov

OP "Stakhanov pedagogical College of Luhansk national University named after Taras Shevchenko", Lugansk, LNR

**State educational institution "Donetsk national University", Donetsk, DNR*

The article is devoted to research into the concept as a phenomenon of cognitive linguistics. In the article the author considers linguistic pragmatic tools as a choice and set of definite linguistic-manipulative and sug-

gestive tactics used to represent cognitive features of the concept 'donation' in genre organization of the religious internet discourse.

Key words: concept, religious internet-discourse, linguistic-suggestive tactics, linguistic pragmatic tools, cognitive features.

УДК 656.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ОСНОВНЫМ УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Т.П. Щедрина

*ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова
г. Москва, Россия*

В статье рассматривается модель организации работы с основным учебным текстом тематического модуля в рамках компетентностного подхода. Предлагается использовать проблемные задания, обеспечивающие языковую коммуникацию, на всех этапах освоения лингвистического материала в рамках информационного поля, определенного текстом.

Ключевые слова: компетентностный подход, языковая коммуникация, проблемные задания.

В современной методике преподавания иностранных языков прочно обосновался компетентностный подход, предполагающий наличие знаний, умений и личностных качеств, которые обеспечивают готовность человека осуществлять необходимую деятельность. Согласно установкам языковой политики Совета Европы коммуникативная языковая компетенция позволяет осуществлять деятельность с использованием языковых средств и состоит из лингвистического, социокультурного и прагматического компонентов.

Организация учебного процесса по дисциплине "Иностранный язык" в рамках компетентностного подхода потребовала пересмотреть базовые методические приемы, переориентировав их с получения суммы знаний на деятельность, начиная с первичного ознакомления с материалом, предназначенным для освоения. В этой связи особое внимание следует уделить работе с основным учебным текстом в модуле учебного-методического комплекса, являющейся стартовой в череде учебных мероприятий, направленных на формирование иноязычных коммуникативных умений и навыков.

В ранее создаваемых учебниках основной текст обычно составлялся авторами исключительно с целью предъявить новые лексические и грамматические явления в контексте. В содержательном плане текст отличался упрощенным и несколько искусственным описанием хорошо известного студентам данного направления профессиональной подготовки явления и не провоцировал какое-либо обсуждение предъявленной информации. К тексту прилагались задания для заучивания слов и их морфологических гнезд, тренировки в формировании словосочетаний с правильным использованием предлогов и грамматических форм слов, а также трансформационные грамматические упражнения, обеспечивающие тренинг в построении различных типов грамматически корректных предложений. Такие упражнения и сегодня не только имеют право на существование, но и полезны. Однако их место в тестах для индивидуальной самостоятельной работы студентов. Сам же текст и задания к нему для иноязычной учебной деятельности должны быть принципиально иного характера. Уже на этапе работы с основным учебным текстом в серии учебных материалов одной тематической отнесенности можно обеспечить творческую атмосферу как в смысловом, так и в языковом аспекте его рассмотрения.

Прежде всего базовый текст следует использовать в качестве источника ключевой информации по теме модуля. Обрести способность извлечь ее в полном объеме и сформировать начальные знания в рамках темы - главная задача этого сегмента учебного процесса, предполагающего дальнейшее расширение информационного поля за счет других источников, включенных в модуль, а также совершенствование устных и письменных коммуникативных умений и навыков. Безусловно, учебный текст должен быть информационно значимым и доступным для понимания студентов данного уровня и направления профессиональной подготовки.

Для обеспечения полного понимания, систематизации, оценки содержания текста с последующим его обсуждением и таким образом формирования первичных навыков языковой коммуникации на примере рассматриваемой темы необходимо предоставить студентам соответствующие знания, но в деятельностном формате.

Так, прагматический компонент коммуникативной языковой компетенции можно обеспечить в процессе вводной беседы до чтения текста, в которой следует привлечь внимание обучающихся к практической значимости информации по заданной теме в их будущей профессиональной деятельности. В этой же беседе есть возможность затронуть социокультурные факторы, связанные с рассматриваемой те-

мой, можно предложить прояснить некоторые из них в материалах интернет или в справочной литературе и обсудить находки коллективно. При обсуждении обязательно определится ключевая лексика по теме, которая в ситуационном и заинтересованном общении осваивается быстрее и более качественно, чем при заучивании списков слов. Осуществляется тренинг ранее освоенных грамматических явлений в новом контексте и в условиях их спонтанного использования. Дотекстовая работа такого рода позволяет предоставить наиболее необходимые для понимания текста экстралингвистические и лингвистические знания.

При чтении текста есть возможность актуализировать прагматический и социокультурный компоненты формируемой компетенции, а также расширить тематический вокабуляр и определить новые грамматические модели для активного владения. Причем процесс освоения лексико-грамматического материала может оказаться более эффективным, если начать с обсуждения его значимости в формировании предложенного дискурса и параметров его контекстуального функционирования. Такая работа с лингвистическим компонентом коммуникативной компетенции важна еще и для более глубокого понимания содержания текста. Далее следует перейти к тренировке использования языкового материала в учебных речевых ситуациях различных уровней сложности, но постоянно ориентированных на тему модуля с целью подготовки к завершающему этапу работы с учебным текстом - обобщению предложенной в нем информации.

Изложение содержания текста предполагает следующий, более высокий уровень формирования компонентов коммуникативной языковой компетенции. В процессе выполнения сообщения неизбежно используются лексика и грамматика, идет переоценка и коррекция восприятия обучающимися социокультурной информации. Более того, задания на изложение фактуальной информации текста с различными коммуникативными установками, такими как “объясните”, “убедите”, “докажите” и подобными, прекрасная возможность для совершенствования прагматических умений и навыков.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что компетентностный подход делает обязательным деятельностную ориентацию учебного процесса по иностранному языку на всех его этапах – получение знаний, формирование первичных умений, навыков, умений более высокого порядка. Отклонение от этой линии методического поведения создает ненужные психологические барьеры между знаниями и практическим их использованием, преодоление которых очень трудоемкая и затратная в смысле времени процедура. Следует также отметить,

что деятельностный учебный процесс всегда основывается на проблемных заданиях, применимых ко всем элементам компетентностного подхода, на всех этапах их формирования, на всех уровнях языковой подготовки обучающихся.

Список использованной литературы

1. Ватютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. ИЯШ, 2014,
2. Каменская Л.С. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема. Вестник МГЛУ, вып. 12(672), серия Педагогические науки. Москва, 2013.
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург. Русская версия – МГЛУ, Москва, 2005.
4. Павлова И.П. Некоторые базовые понятия современной теории обучения иностранным языкам и их отражение в вузовских программах. Вестник МГЛУ, вып. 546, серия Лингводидактика. Москва, 2008.

COMPETENCE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRACTICES WHILE DEALING WITH COURSEBOOK BASIC TEXT IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

T.P. Shchedrina

*SBEI HE PRNRMU
Moscow, Russia*

The article describes a pattern of dealing with the basic text of a coursebook module using the competence approach in the language teaching practices. Problem solving assignments as a means of triggering language communication are suggested to use at all stages of mastering linguistic material in relation to the text information.

Keywords: competence approach, language communication, problem solving assignments.

СОДЕРЖАНИЕ

ТУРЕЦКИЙ АКЦЕНТ В РУССКОМ ПРОИЗНОШЕНИИ С.С. Пашковская	3
ПРОБЛЕМЫ ПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С.С. Богомолова	7
РЕКУРРЕНТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Г.В. Вишневецкая	10
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ГУМАНИТАРНОЙ ТЕМАТИКИ С.Ю. Дмитриева	15
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ Т.Г. Дорофеева	20
КЛАССИФИКАЦИЯ ГЛАГОЛОВРАЗРУШЕНИЯ И ИХ СЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА О.В. Кашкарова	23
ИНТЕНСИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ С.А. Крючкова	28
КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО Н.А. Просина	32
ФОНЕТИЧЕСКАЯ ОШИБКА И СПОСОБЫ ЕЁ ИСПРАВЛЕНИЯ Е.П. Сергеева	36
ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В. В. Тихонова	41
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕН ПЕРСОНАЖЕЙ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ А. А. Чеблукова, Н. Н. Пелевина	46
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ Н.С. Чуркина	50
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПОЖЕРТВОВАНИЕ» В РЕЛИГИОЗНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ И.А. Шашков, В.И. Теркулов	54
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ОСНОВНЫМ УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Т.П. Щедрина	63

Актуальные проблемы теоретической
и прикладной лингвистики

IV Всероссийская научно-практическая конференция.
Сборник статей.

**Сборник статей будет размещен в РИНЦ
(договор №760-03/2017К от 31.03.2017)**

Под редакцией *С.С. Пашковской, Г.В. Вишневской*
Ответственный за выпуск специалист по учебно-методической
работе МНИЦ *Е.А. Галиуллина*
Компьютерная верстка *А.А. Галиуллина*

Статьи публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 19.05.17
Бумага ГознакPrint
Тираж 105 экз.

Формат 60×84 1/16
Уч.-изд. лист. 3,61
Заказ № 50

РИО ПГАУ
440014, г. Пенза, ул. Ботаническая, 30