

Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО Ивановский государственный энергетический университет
имени В.И.Ленина

Традиции и новаторство в преподавании родного и иностранного языков в вузе

Материалы международной научно-практической конференции
3-4 февраля 2011



Иваново 2011

ББК Ч 48.131 + Ч 48.17
УДК 378.147:811

Традиции и новаторство в преподавании родного и иностранного языков в вузе:
материалы международной научно-практической конференции (3-4 февраля 2011) / Сост.
С.Ю. Тюрина. – Иваново, 2011. – с. 205

ISBN

В сборнике представлены материалы выступлений участников международной научно-практической конференции, посвящённой 15-летию кафедры интенсивного изучения английского языка Ивановского государственного энергетического университета и открытия специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Рассматривается широкий круг лингвистических и методологических проблем в области преподавания родного и иностранного языков в высшей школе.

Сборник адресован преподавателям языковых дисциплин вузов и аспирантам.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Рецензенты:

Г.В. Токарева, канд. филол. наук

С.Ю. Тюрина, канд. филол. наук

кафедра интенсивного изучения английского языка
Ивановского государственного энергетического университета

ISBN

© Ивановский государственный энергетический
университет имени В.И.Ленина

Содержание

- 1 Дударева Н.А. Переводчик в сфере профессиональной коммуникации: итоги, проблемы, перспективы 6

Секция 1. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам: традиции и инновации

- 1 Даминова С.О. Цели, задачи и принципы подготовки по иностранному языку бакалавров и магистров в вузах неязыковых специальностей 9
- 2 Дмитриева С.В., Казакова М.А. Исследование метафорических конструкторов в аутентичном тексте как способ формирования лингвокультурологической компетенции 13
- 3 Егорова А. В. Фразеологические сборники нового поколения как средство активного изучения английского языка 19
- 4 Замараева Г.Н., Камайданова Н.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как психолого-акмеологическая проблема 21
- 5 Иванова Ю.Е. Роль новостных сообщений ВВС при обучении языку бизнес-общения 24
- 6 Казакова М.А., Прохорова А.А. Новые подходы в формировании лингвострановедческой компетенции при обучении английскому языку 27
- 7 Казарова Е.И. Обучение письму как способ развития индивидуального творческого развития студентов 29
- 8 Лаврентьева Н.Г. К вопросу о реализации компетентностного подхода при обучении английскому языку студентов-бакалавров гуманитарного профиля 34
- 9 Лекомцева К.М. Организация учебной деятельности по овладению изучающим чтением на английском языке 36
- 10 Мишутинская Е.А. Подготовка магистрантов к научно-исследовательской деятельности в курсе иностранного языка в неязыковом вузе 38
- 11 Огородникова Н.В. Теоретические положения обучения чтению на иностранном языке (из опыта работы в Кировской государственной медицинской академии) 40
- 12 Панкратова М.В. Лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации: к проблеме определения категории вежливости 43
- 13 Петрашова Т.Г. Мониторинг качества языковой подготовки как элемент образовательной политики университета 44
- 14 Тропкина Ю.В. Жанровый подход при обучении иноязычной письменной речи: особенности делового письма 47
- 15 Точёнова Н.В. Прогресс обучаемого – ответственность преподавателя? 50
- 16 Цуприк Ю.С. Роль невербальных средств коммуникации в обучении иностранному языку 52
- 17 Черновец Е.Г. Обучение чтению научно-технических текстов как предмет методического исследования преподавателя военно-технического вуза 55
- 18 Чиркова Е.И. Обучение говорению с помощью некоторых приемов НЛП-графики 56
- 19 Ermakova I.V. On Strategies of Faster Reading (From the experience of teaching reading to students of “Translator in Professional Communication” speciality) 58
- 20 Ermakova I.V., Romanova O.A. On Developing Impromptu Speaking Skill 61
- 21 Lima E. Issues in CALL: Authenticity of Materials 63
- 22 Moustafa S.H. Analysis of ELL student’s narrative in light of genre-based pedagogy of systemic functional linguistics 67
- 23 Orlova E.V. Learner-centered approach to teaching collocations 76
- 24 Vishnevskaya G. M. Pronunciation Error Variables in ESP: The Case of Russian English 78

Секция 2. Информационно-коммуникативные технологии в практике обучения иностранным языкам

1	Байдельдинова Г.М., Дарибаева А.Е., Жумабекова А.Е. Роль и место телекоммуникаций при изучении иностранного языка в системе высшего образования	81
2	Вансяцкая Е.А. Использование ИКТ при изучении курса «Грамматика» на специальности «Международные отношения» исторического факультета ИВГУ	83
3	Зимакова Е.С., Зимакова Н.С. Инновационные педагогические технологии в обучении иностранному языку	86
4	Костина Е.В. О перспективах использования информационных технологий при обучении иностранным языкам в вузе	88
5	Наумова Е.А., Коршунова Л.Ю. Мультимедийные электронные ресурсы в обучение английскому языку	91
6	Филатова М.В., Абросимова И.Н., Ежова С.А., Разорёнова Н.А. Электронное учебное пособие как инновационное средство изучения английского языка для специальных целей	95
7	Штанько Е.В. Методические вопросы внедрения ИКТ на разных этапах обучения английскому языку	97

Секция 3. Тестирование в системе обучения иностранному языку в вузе

1	Безбородова С.А. Недостатки использования компьютерного тестирования для контроля обученности по иностранному языку	102
2	Тюрина С.Ю., Староверова Е.Б. Система оценки коммуникативных навыков в устном дискурсе в рамках компетентностного подхода	105
3	Филатова М.В., Григорян А.Ю. Тестирование как основной измеритель компетенций студентов в области владения английским языком	109
4	Щербакова Е.В. The Role of Context in Vocabulary Assessment	113
5	Pchenitchnaia L.V. Implementing Assessment and Continuous Improvement Processes to Satisfy ABET Engineering Criteria	118

Секция 4. Теоретические и дидактические проблемы переводоведения и подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации

1	Амангельдина Г.А., Какжанова Ш.А., Сагиндыкова А.С. Актуальные вопросы теории и практики перевода	119
2	Гундина Е.А. Европейский опыт подготовки переводчиков: по материалам методического семинара «Профессиональная подготовка переводчиков» (переводческий факультет НГЛУ)	121
3	Иванова Н.К. “Highlights” для студентов – переводчиков в терминологической лексике английского языка	124
4	Ледяева Е.В. О работе с текстами по практическому курсу профессионального перевода отделения «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (на примере естественнонаучной группы)	127
5	Манчева Е.Г. Как написать и перевести аннотацию	129
6	Мартынова Т.В. Практическая подготовка переводчика в сфере профессиональной коммуникации	133
7	Филатова Е.А. К вопросу о подготовке студентов по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профкоммуникации» в различных сферах LSP	138
8	Фрезе О. В. Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации к письменному деловому общению в электронной среде в рамках компетентностного подхода	140
9	Яшина Н.К. Письменный научно-технический перевод – перевод для специальных целей	143

Секция 5. Лингвистический и методический аспекты оптимизации обучения русскому языку в вузе

1	Атаева Е.В. Использование образовательного потенциала дисциплины «Русский язык и культура речи» в целях формирования общекультурных и профессиональных компетенций специалиста	145
2	Бандурина Н.С. Из опыта преподавания темы «Официально-деловой стиль речи» студентам, обучающимся по специальности «Связь с общественностью»	147
3	Беспалова О.Е. Виды словарной работы на занятиях по культуре речи в техническом вузе	150
4	Волкова Е.В., Зиятдинова Ю.Н. Роль родного языка в аспекте межкультурной коммуникации	152
5	Долинина И.В. Продуктивные способы и типы словообразования существительных в языке молодежи	154
6	Карякина М.В. Проблемы преподавания лингвистических дисциплин в техническом вузе	157
7	Колесова Е.А. К проблеме изучения официально-делового стиля в иностранной аудитории	160
8	Кроммер Э.В. Пять шагов к успеху: работа над морфемной структурой слова со студентами-иностранцами	162
9	Крюкова Н.А. Об обеспечении языковой компетенции учащихся высших учебных заведений	165
10	Мальцев И.В. Возможности быстрого перевода заимствованных лексем на занятиях РКИ	169
11	Маркелов В.С. Профессиональная компетентность иностранного аспиранта	172
12	Петрова Н.Э. Об оптимизации обучения русскому языку в системе преподавания РКИ	174
13	Синельникова Т. М. Игровые моменты при обучении устной речи иностранных учащихся на занятиях по русскому языку	177
14	Соколова О.И. Реклама как средство формирования речевой культуры	178
15	Сотова И.А. Курс «Русский язык и культура речи» в свете требований ФГОС ВПО 3-ГО поколения	181
16	Танабаева А., Акынжанова А. Организация самостоятельной работы студентов по русскому языку в техническом вузе	185
17	Тимохина Т., Касенова Н. Активизация познавательной деятельности студентов посредством использования нетрадиционных форм обучения	187
18	Титова Ж.Н., Усатенко М.Н. Нетрадиционные формы занятий в иностранной аудитории	190
19	Токарева Г.В. Проблема содержания обучения и методического обеспечения дисциплины «Русский язык как иностранный» в энергетическом вузе	192
20	Фалина В.А. Проблема адаптации студентов дальнего и ближнего зарубежья к условиям проживания и обучения в российском техническом вузе	196
21	Фалоджу Дж.О., Фархутдинова Ф.Ф. Номинативные цепочки: лингвокультурологический аспект	199
22	Шашкина Е.М. Практика преподавания русского языка и культуры речи в вузе	202

Материалы конференции
**«Традиции и новаторство в преподавании родного и иностранного языков
в вузе»,**

посвящённой 15-летию кафедры и открытия специальности
«Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Дударева Н.А.
Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

**ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ИТОГИ,
ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Кафедра интенсивного изучения английского языка Ивановского государственного энергетического университета создана в 1996 году для подготовки инженеров-переводчиков. С 1997 года, после появления Государственных требований к минимуму содержания подготовки специалистов по дополнительному (к высшему) образованию с присвоением квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», подготовка ведется в рамках обозначенной специальности. Ситуация в сфере преподавания иностранного языка в техническом вузе в то время была довольно неутешительной: рынок труда все более нуждался в специалистах, свободно владеющих языком, в то время как выпускники неязыковых вузов не владели языком на достаточном уровне. Перед новой кафедрой была поставлена задача: разработать систему подготовки специалистов, способных работать на иностранном языке без помощи переводчика, специалистов, которые сами смогут выполнять функции переводчика, по крайней мере, в своей предметной области. Ясно, что решение этой задачи было невозможно в рамках существовавших организационных, управленческих и методических принципов. Поэтому в качестве концептуальной и методологической основы проекта была выбрана философия тотального управления качеством (TQM). С этой философией мы познакомились в вузах США, с которыми ИГЭУ сотрудничал с 1992 года, и многому из того что мы используем в своей работе, мы научились в США. Не вдаваясь в подробности теории TQM, скажу только, что сила ее в системности. Качество персонала, качество учебно-методической и материально-технической базы, качество рабочих процессов и качество управления – только все это в совокупности обеспечивает качество образования, отвечающее современным требованиям.

За период своего существования кафедра подготовила более 400 переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. В настоящее время мы набираем пять групп по 12 человек в год: две – на бюджетное обучение и три – на контрактное. Накоплен большой опыт работы, есть определенные успехи, которыми мы по праву гордимся. Наши студенты принимали участие в различных олимпиадах и конкурсах по английскому языку и неизменно завоевывали призовые места:

- Всероссийская олимпиада по английскому языку в Тольятти – три призовых места и 1-е общекомандное место (2007)
- Региональная межвузовская олимпиада по иностранным языкам в Вологде – одно первое, одно второе и два третьих места (2008)
- Конкурс молодых переводчиков в Санкт-Петербурге – третье место (2007, 2008)
- Межвузовская студенческая регата по английскому языку во Владимире – две команды награждены Дипломами первой степени (2010)

Хорошо показали себя наши студенты на конкурсе «Полиглот» на знание двух языков в Казани и среди студентов-лингвистов на Олимпиаде в Нижнем Новгороде. Кафедра также гордится результатами студентов, которые сдавали международные экзамены на знание английского языка как иностранного, типа TOEFL, IELTS и GRE (количество баллов за TOEFL от 637 до 697).

Благодаря хорошей подготовке по английскому языку, наши выпускники неоднократно выигрывали гранты и стипендии на обучение в магистратуре и докторантуре престижных университетов США, Германии, Франции, Великобритании. Некоторые уже защитили там диссертации и сейчас работают. Следует отметить, что хороших инженеров и программистов ИГЭУ готовил и раньше, но только владение английским языком позволило нашим студентам и выпускникам учиться, защищать диссертации и работать за рубежом. Кроме выше названных стран, наши специалисты работают в Южной Корее, Индии, Чехии, а также в международных и российских компаниях Москвы, Петербурга, Ярославля, Иванова, Архангельска, Тюмени. Девиз кафедры «С

нами вы откроете мир!» для многих оказался пророческим. Результаты опроса выпускников кафедры на предмет востребованности знания английского языка в их профессиональной деятельности показали, что 72% выпускников используют язык в своей работе. Особенно следует отметить, что уже более 20-ти наших выпускников избрали карьеру технического переводчика в качестве основной. Забегая вперед, скажу, что профессиональный успех студентов, получивших у нас диплом переводчика, является главным критерием качества работы кафедры ИИАЯ.

Что же позволило кафедре достичь таких впечатляющих результатов? Есть несколько составляющих успеха. Конечно, кафедра четко понимает свою миссию на рынке образовательных услуг, имеет видение, знает свои сильные и слабые стороны, видит возможности дальнейшего развития и осознает потенциальные риски. А главное – понимает стратегическую важность качества для завоевания и сохранения прочных позиций на рынке современных образовательных услуг.

Но, пожалуй, из всех составляющих успеха самое важное – это коллектив преподавателей. Современная наука управления считает, что успех любой организации зависит от того, насколько она сможет реализовать интеллектуальный и трудовой потенциал своих сотрудников. В одной из книг по качеству есть история о двух камнетесах, вырезающих блоки из гранита. Посетитель каменоломни спросил их, что они делают. Первый, довольно мрачного вида рабочий, ответил: «Режу блоки из этого проклятого камня», а второй, который был, похоже, доволен своей работой сказал: «Я член команды, которая строит собор». Видимо, второй рабочий смог увидеть что-то интересное в своей работе, возможно, кто-то увлек его и помог испытать гордость за выполненную работу. И если резчик камня может гордиться своей работой, то почему это не может делать преподаватель, занимающийся одним из самых благородных дел на земле? Так вот задача любого коллектива создать такие условия и такую атмосферу, чтобы все члены коллектива ощущали себя «строителями собора» и могли наиболее полным образом раскрыть свой потенциал. На кафедре работает 15 преподавателей, из них 7 кандидатов наук (1 из которых также имеет степень магистра прикладной лингвистики), 8 доцентов, 2 преподавателя учатся в аспирантуре, 1 работает над докторской диссертацией. С одной стороны, разные и по возрасту, и по своим человеческим качествам, с другой стороны, похожие своей увлеченностью, ответственностью, трудолюбием. Безусловно, все – профессионалы в своем деле, ориентированные на постоянный профессиональный рост и никогда не останавливающиеся на достигнутом. Это команда единомышленников, работоспособная и мотивированная. Но вместе с тем, очень требовательный коллектив. И для того чтобы такие преподаватели могли работать творчески и с полной отдачей, на кафедре созданы соответствующие условия труда и есть возможность регулярно повышать свою квалификацию. В области повышения квалификации кафедра лидирует в вузе по количеству курсов и семинаров, которые преподаватели посещают ежегодно. Дважды мы организовывали интенсивные курсы по методике преподавания с приглашением известного методиста из Петербурга к.ф.н., магистра лингвистики Е.Г.Беляевой, на которые приглашали и коллег из других вузов города. По мнению преподавателей, такие курсы не только дают чисто профессиональные знания, но и мотивируют на достижение еще более высоких результатов. Для преподавателей такие курсы – это удовлетворение их потребности в профессиональном росте, для студентов – гарантия того, что их образование будет полноценным, несмотря на то, что знания устаревают, забываются, а преподаватели стареют и теряют активность.

Следующим компонентом успеха является учебный план. Разработка учебного плана, по мнению Эдвардса Деминга, основоположника TQM, является тем этапом, на котором закладывается будущее качество всего образовательного процесса. Исходя из требований, предъявляемых рынком труда в плане перевода, было принято решение о прикладном характере языковой подготовки будущих переводчиков. А ограниченное количество часов и невысокий исходный уровень владения языком студентов, поступающих на специальность, заставили практически отказаться от теоретических курсов и сделать упор на практических. В остальном мы придерживаемся классических подходов к изучению языка: сначала основательное изучение грамматики, анализ текста, речевое общение, затем вводятся профессионально-ориентированные курсы делового английского, теории и практики перевода, технического перевода, лингвострановедения (Великобритания и США), эффективного письма. Учебный план мы несколько раз перерабатывали и совершенствовали, например, исключили курс фонетики, но добавили курс активного аудирования; предлагаемый вначале курс домашнего чтения заменили на более востребованный курс эффективного письма. В целом наш учебный план несколько шире предлагаемого Государственными требованиями, но мы считаем, что вряд ли можно говорить об избыточности знаний и умений применительно к профессии переводчика.

Учебно-методическая база – это те входные материальные ресурсы, которые требуются для реализации учебного плана. Формирование базы процесс длительный и дорогостоящий, но это

непременное условие качественной работы и студента и преподавателя. После того как кафедра начала подготовку переводчиков на контрактной основе, а также занялась обучением корпоративных клиентов, мы стали зарабатывать достаточно для приобретения и книг и оборудования. На данный момент наша база удовлетворяет нашим запросам и позволяет работать на достаточно высоком уровне. У нас собственная библиотека, насчитывающая около шести тысяч томов, аудио и видеозаписи и воспроизводящее оборудование, множительная техника, компьютеры, в том числе нетбуки и ноутбуки, большое количество словарей (бумажных и электронных), видеопроекторы и т.д. Но для того чтобы и дальше оставаться нашим конкурентным преимуществом и удовлетворять растущим запросам наших студентов и преподавателей, база должна постоянно совершенствоваться. И, похоже, в этой погоне за совершенством нет финишной прямой.

Что касается студентов, наше большое достижение – процесс отбора. Мы прекрасно понимаем, что успех всей программы будет зависеть от качества исходного материала, с которым мы будем работать. Мы разработали методику проведения вступительного тестирования, материалы лексико-грамматического теста (которые регулярно обновляются и являются конфиденциальной информацией), критерии оценки устного высказывания. Это наше ноу-хау и предмет гордости. Цель процедуры отбора – найти работоспособных, обучаемых, мотивированных и имеющих удовлетворительный начальный уровень английского языка студентов. Кроме этого, они должны хорошо успевать по основной специальности – это требование вуза. С момента поступления студентов на специальность кафедра уделяет большое внимание созданию благоприятной среды обучения и формированию партнерских отношений между студентами и преподавателями. И те и другие должны понимать, что берут на себя определенные обязательства по отношению друг к другу и несут равную ответственность за успех общего дела.

Все перечисленные выше составляющие качества подготовки являются предпосылками качества процесса преподавания. Действительно, приняты квалифицированные и мотивированные преподаватели, которые постоянно совершенствуют свой профессиональный уровень. Для их качественной работы созданы необходимые условия: они обеспечены хорошими учебниками и техническими средствами обучения, на кафедре рабочая атмосфера, в коллективе партнерские отношения. Преподаватели работают с заинтересованными студентами по учебному плану, отвечающему самым высоким требованиям. Ну а дальше все будет зависеть от того, что происходит в аудитории. Наши студенты особенные: они одновременно получают два образования и, следовательно, перегружены. Поэтому так важно сделать обучение интересным. (Good education is entertaining, good entertainment is educating!). В этом нам помогают технические средства обучения: разнообразные аудио и видеоматериалы, в том числе аудиокнижки и видеолекции зарубежных преподавателей, художественные фильмы, а также мини-конференции и ролевые игры. Для работы со студентами привлекаются носители языка: в общей сложности в течение пяти семестров более 10 американских преподавателей проводили занятия для студентов и преподавателей кафедры, принимали участие в наших внеаудиторных мероприятиях. Мы разработали методики проведения конкурса на знание английского языка для студентов 2-го курса, когда мы в первый раз выводим их на большую сцену, конкурса ораторов на английском и русском языках, конкурса на лучшее эссе. Мы проводим викторины по Великобритании, знакомим студентов с западными тестами ВЕС и TOEFL. Студенты пишут и защищают курсовые работы по США, используя Power Point и прочие средства эффективной презентации. Это все наше ноу-хау – для каждого из этих мероприятий разработаны критерии оценки знаний и умений студентов, методика проведения, сценарии, подобраны темы и подготовительные материалы. А студенты, постигая премудрости английского языка, параллельно расширяют свой кругозор и эрудицию, получают навыки эффективной коммуникации, учатся делать качественные презентации, отстаивать свою точку зрения убедительно, логично и последовательно.

За долгие годы работы неоднократно возникали проблемы. В основном, это были «болезни роста»: по мере того как увеличивался набор студентов, все труднее становилось контролировать поток документации, работу кафедральной библиотеки – процесс управления становился неуправляемым. В соответствии с теорией тотального управления качеством были выявлены и проанализированы ключевые процессы, в которых возникли проблемы. Это были процесс приема студентов, процесс итоговой аттестации (государственный экзамен и защита аттестационных работ), процесс организации переводческой практики. Для каждого процесса был назначен ответственный, или «хозяин» процесса, намечены пути улучшения, и с тех пор проблемы в этих областях больше не возникали. В целом, процессно-ориентированный подход означает, что если все ключевые процессы доведены до совершенства, то продукт (в нашем случае студент), методично прошедший все процессы, на выходе тоже будет совершенным. Из нерешенных проблем можно назвать курс русского языка для переводчиков. Владение русским языком в работе переводчика имеет такое же

значение, как и владение иностранным. Но пока нет четкого понимания, каким должно быть содержание такого курса.

Совершенство наших процессов, или качество программы подготовки переводчиков, мы проверяем с помощью анкетирования. Разработаны критерии, с помощью которых мы оцениваем качество преподаваемых курсов (это добровольно, по желанию преподавателей), а также качество программы подготовки переводчиков в целом. Когда мы начинали применять анкетирование, было много сомнений и опасений. Сейчас можно с уверенностью сказать, что это эффективный способ анализа и совершенствования программы. Например, именно из студенческих отзывов мы узнали, что материально-техническая база, наша гордость, все чаще оценивается как хорошая, а не отличная. Значит, требуется улучшение.

Мы также проводим опрос выпускников кафедры о качестве их подготовки и востребованности полученной специальности. Но в этой сфере пока значительных достижений нет, т.к. связь со студентами прошлых лет установить трудно – меняются адреса, телефоны, электронная почта. Тем не менее, это ценная обратная связь, и отказываться от нее нельзя.

Каковы же дальнейшие перспективы специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и работы кафедры? Совершенно очевидно, что специальность состоялась: она востребована студентами и работодателями. Студенты, получившие данную специальность, – это специалисты нового поколения, имеющие рабочий уровень владения английским языком, что обеспечивает им доступ к зарубежной информации и помогает общаться с иностранными коллегами без языкового барьера. Они знакомы с культурой стран изучаемого языка, имеют широкий кругозор, лучше умеют управлять своим временем, более организованы и работоспособны. Можно сказать, что из них получаются более ценные специалисты. Думаю, именно востребованность данной специальности убережет ее от опасности сокращения в результате перехода российского образования на двухуровневую систему.

Дальнейшее совершенствование программы мы связываем с более широким распространением технических и программных средств обучения, что в данный момент сдерживается низким уровнем владения информационными технологиями преподавателями, особенно старшего поколения. Для кафедры это означает, что потребуются серьезные курсы повышения компьютерной грамотности преподавателей. С другой стороны, не все инновации оправдывают затраченные средства, и, как это часто бывает, лишь повышают стоимость образования и увеличивают прибыли компаний-производителей. Хорошего преподавателя они не заменят (хотя помочь ему могут). Перспективными направлениями деятельности представляется подготовка студентов к сдаче международных экзаменов TOEFL и IELTS, а также расширение работы с корпоративными клиентами в рамках непрерывного обучения. В целом, спрос на языковую подготовку в ближайшем будущем может даже возрасти из-за ожидающегося сокращения часов на изучение иностранного языка в рамках основного образования. Но уровень подготовленности по языку таких клиентов, скорее всего, будет снижаться. Все это потребует от языковых кафедр большей гибкости и изобретательности, готовности ориентироваться на клиента.

Секция 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

С.О. Даминова

Московский государственный университет, Москва

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ В ВУЗАХ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В связи с продолжающимся процессом глобализации в области межнациональных контактов (экономика, производство, наука, культура, образование и др.), а также принятыми в нашей стране решениями Болонской конвенции (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка 2003), в настоящее время в большинстве отечественных вузах осуществляется подготовка специалистов разных профилей в системе двух уровней бакалавриата (срок обучения от 2 до 4 лет) и магистратуры (продвинутый уровень обучения до 2 лет). Данная система существует наряду с традиционной подготовкой в условиях высших неязыковых учебных заведений – специализатуры (срок обучения в которой, как правило, 5 лет).

На уровне бакалавриата студенты получают базовое образование, дающее возможность осуществлять элементарное личностное и профессиональное общение, а в магистратуре – совершенствоваться в устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке преимущественно в сфере научных интересов, связанных с профилем полученной специальности, кроме того, они могут расширять объем знаний, навыков и умений в области иностранного языка.

Подготовка по иностранному языку, получаемая на уровнях бакалавриата и магистратуры, является разной, что отражается в различных целях, задачах, содержании, формах и языковому оформлению речевой деятельности специалистов данных двух уровней.

Двухступенчатая система в образовании в нашей стране обусловила актуальность решения ряда проблем, связанных с повышением эффективности подготовки будущих специалистов-нефилологов, в частности, по иностранному языку. Рассмотрим возможности решения таких проблем, как цели и задачи дифференцированного обучения иностранным языкам бакалавров и магистров. В основе решения проблем разноуровневой подготовки по иностранному языку в условиях неязыкового вуза лежит, с одной стороны, изучение и обобщение данных ряда исследований по этой проблеме (Кузнецова, Мусницкая 2004: 7; Мусницкая, Озерова 2007; Мусницкая, Кузнецова, Громова 2007; Павлова 2007; «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. 2009; Ирисханова 2007), с другой, проведение специального исследования (устные опросы, беседы, педагогические наблюдения и др.) актуального состояния данного вопроса.

Прежде всего, остановимся на таком важном аспекте интересующей нас проблемы, как цели и задачи дифференцированного обучения иностранным языкам бакалавров и магистров в неязыковых вузах.

Цель обучения в современной науке определяется как «заранее планируемый результат педагогической деятельности, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средства обучения» (Азимов, Щукин 2010: 344).

В лингводидактике выделяют *практическую, общеобразовательную, воспитательную и развивающие* цели обучения (Op.cit.: 345), а также *научную цель* (для студентов, владеющих иностранным языком на продвинутом уровне).

При подготовке бакалавров, как показало проведенное нами исследование, основное внимание уделяется достижению *практических, воспитательных, развивающих* целей. Конечным результатом *практической* цели при подготовке данной категории специалистов является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, которая включает в себя ряд компонентов. К этим компонентам относится *лингвистическая компетенция* (знания и навыки использования лексических, грамматических, фонетических средств иностранного языка), *прагматическая компетенция* (умения построения высказываний в процессе коммуникативной деятельности в соответствии с целью общения), *социолингвистическая компетенция* (знания и умения, необходимые для использования иностранного языка в социальной сфере – например, формул вежливости, регистров речевого общения, выражений народной мудрости, пословиц, поговорок бытующих в стране изучаемого языка и др.), *социокультурная компетенция* (знания о стране изучаемого языка, нравов, обычаев и традиций ее народа, принятых в этой стране, правил поведения, норм межличностных отношений, духовных и материальных ценностей и др.), а также *стратегическая компетенция* (способность восполнять в процессе общения недостаточность языковых знаний) (Ирисханова 2007; Азимов, Щукин 2010).

Межкультурная коммуникативная компетенция предполагает, таким образом, глубокое знание своей культуры, умения интерпретировать, соотносить и оценивать явления двух культур, знание эмоционально-психологических характеристик представителей иноязычной культуры.

Сформированная межкультурная коммуникативная компетенция, означающая наличие страноведческих и филологических знаний, связанных со страной изучаемого языка и ее народом, позволяет сформировать вторичную языковую личность (Халеева 1995), способную осуществлять межнациональные контакты в разных сферах человеческой деятельности.

Воспитательный потенциал курса иностранного языка может развивать толерантное, уважительное отношение к представителям другой культуры, и к культурным ценностям другого народа.

Развивающая цель предполагает овладение когнитивными приемами, для осуществления познавательной коммуникативной деятельности (Ирисханова 2007; Азимов, Щукин 2010). Результатом достижения данной цели является совершенствование работы механизмов психики (разных видов памяти, внимания, логики, мышления, внутренней речи/ внутреннего проговаривания, языковой догадки, антиципации, вероятностного прогнозирования и др.)

Анализ специфики целей, стоящих при обучении иностранному языку студентов, овладевающих данным предметом на уровне бакалавриата, показывает, что достижение практических, образовательных и развивающих целей дает студентам возможность, по завершении обучения иностранным языком на данном уровне, приступить к работе по выбранной профессии либо продолжить образование в магистратуре или иных образовательных структурах. Что касается обучения иностранному языку на уровне магистратуры, то на этой ступени предполагается дальнейшее развитие и совершенствование межкультурной коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности общаться на изученном иностранном языке с представителями других культур, прежде всего в научной, профессионально-трудовой и социально-культурной сферах деятельности. На уровне бакалавриата научные цели в процессе обучения иностранному языку не ставятся.

В процессе обучения магистрантов приоритетным положением является достижение научных целей, что выражается в расширении научной и профессиональной компетентности студентов, развитии у них направленных научных интересов в области избранной специальности. При этом продолжается совершенствование качества владения иностранным языком (приобретение профессиональных значимых знаний, расширение активного, рецептивного и потенциального словарей, а также соответствующих языковых навыков и умений в разных видах иноязычной речевой деятельности). По данным ряда исследований, расширение и углубление профессионально-значимых знаний, навыков и умений происходит в корреляции со сферой научных интересов магистров.

Соответственно, получение степени магистра предполагает приобретение обучаемыми более сложных умений иноязычного общения, большего объема филологических и страноведческих знаний и языковых навыков по сравнению с подготовкой по иностранным языкам бакалавров.

Задачи обучения, по мнению ученых, это «объективное отражение целей обучения применительно к конкретным условиям и уровню обучения» (Азимов, Щукин 2010: 70). Эти задачи, применительно к обучению иностранному языку формулируются, в корреляции с приобретаемыми обучаемыми знаниями, навыками и умениями. При этом, как отмечают исследователи, задачи обучения должны быть адекватны целям обучения (Азимов, Щукин 2010: 70).

Проведенное нами исследование позволило установить ряд задач, которые стоят при подготовке по иностранному языку студентов неязыкового вуза на уровнях бакалавриата и магистратуры.

Обучение иностранному языку *бакалавров*, предполагает решение следующих задач, обозначенных в действующей программе неязыкового вуза/ факультета определенного профиля и направленных на овладение такими объектами обучения как:

- 1.языковой (фонетическим, грамматическим и лексическим) минимум в изучаемом иностранном языке в целях формирования соответствующих навыков;
2. языковые навыки (в рамках указанного языкового минимума);
3. умения в разных видах чтения;
- 4.умения диалогической речи (ведение беседы по своей специальности, на бытовые, культурологические и общественно-политические темы);
5. умения письма (составление аннотации, резюме о приеме на работу, рефератов по прочитанным материалам, написание делового письма и др.);
6. перевод на родной / русский язык элементарных научно-популярных текстов по специальности.

При обучении *магистров* иностранному языку необходимо решить следующие задачи, предполагающие совершенствование таких объектов обучения как:

- 1.лексические, грамматические, фонетические навыки в изучаемом языке, расширение их объема;
- 2.умения в разных видах чтения, в том числе для получения профессионально значимой информации и повышения уровня общего образования;
- 3.умения диалогической и монологической речи на профессиональные и другие темы, в том числе умения участия в дискуссиях, полемике на конференциях, симпозиумах и др.;
4. умения аудирования профессионально значимой информации (доклада, сообщения), охватывающей ситуации социокультурного и профессионального общения;
5. умения реферирования, аннотирования и перевода текстов по специальности;
6. умения письма (написания деловых писем, текстов/ тезисов докладов, научных статей, рецензий, отзывов, резюме о приеме на работу, заполнение анкет, формуляров, бланков), а также фиксирование необходимой информации при чтении и аудировании профессиональных текстов.

Рассмотренные цели и задачи обучения иностранным языком в неязыковом вузе на уровнях бакалавриата и магистратуры коррелируют с принципами обучения, которые представляют собой базисную категорию методики и «дают представление об исходных требованиях к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, знаниям, методам, процессу обучения)» (Азимов, Щукин 2010: 220).

На современном этапе развития науки ученые [Азимов, Щукин 2010] выделяют *лингвистические, психологические, дидактические и методические принципы*, учет которых важен для эффективного обучения иностранным языкам, при этом отмечается приоритет дидактических и методических принципов. Все принципы взаимосвязаны и образуют единую систему, которая обеспечивает достижение поставленных рассмотренных выше целей обучения иностранным языкам, основной из которых является формирование вторичной языковой личности, способной к межкультурной коммуникации [Азимов, Щукин 2010: 212-220].

Обобщая результаты проведенного нами исследований данного аспекта, рассматриваемой проблемы, представляется возможным обобщить все дидактические и методические принципы следующим образом:

Принципы	Бакалавры	Магистры
Дидактические	Общие	
	1. принцип активности; 2. принцип сознательности; 3. принцип воспитывающего обучения; 4. принцип прочности; 5. принцип доступности (посильности); 6. принцип индивидуализации; 7. принцип интенсивности; 8. принцип наглядности; 9. принцип научности; 10. принцип оптимизации; 11. принцип профессиональной направленности; 12. принцип деятельностного характера обучения; 13. принцип системности.	
	Специальные	
	1. принцип личностно ориентированной направленности; 2. принцип аппроксимации.	1. принцип функциональности; 2. принцип проблемности обучения.
Методические	Общие	
	1. принцип коммуникативности; 2. принцип комплексности и дифференцированности; 3. принцип концентризма; 4. принцип ситуативно-тематической организации учебного материала; 7. принцип стилистической дифференциации; 8. принцип межкультурного взаимодействия (принцип ознакомления с культурой носителей изучаемого иностранного языка); 9. принцип взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности (принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности); 10. принцип проблемности обучения.	
	Специальные	
	1. принцип минимизации; 2. принцип устного опережения; 3. принцип учета родного языка (<i>принцип опоры на родной язык</i>); 4. принцип работы по моделям.	1. принцип учета специальности; 2. принцип функциональности; 3. принцип беспереводности.

В рамках рассмотренной дифференциации все вышеперечисленные принципы взаимосвязаны и направлены на достижение основной поставленной цели – формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучаемых. В настоящее время особое внимание уделяется такому важному методическому принципу обучения иностранным языкам, как *коммуникативный принцип*,

согласно которому «обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним.» (Азимов, Шукин 2010: 213) и обеспечивает как реализацию главной цели обучения иностранным языкам – формирование межкультурной коммуникативной компетенции, так и решение практической задачи обучения иностранному языку (Гальскова, Гез 2007).

При этом предполагается такая организация, при которой цель обучения (овладение языком как средством общения) и средства достижения цели (речевая деятельность) выступают в единстве. Кроме того, следует отметить, что в настоящее время принцип коммуникативности должен реализовываться совместно с таким дидактическим принципом как *творческий процесс обучения*.

Таковы основные принципиальные положения, касающиеся особенностей подготовки бакалавров и магистров, овладевающих иностранным языком в условиях неязыкового вуза.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.:Издательство ИКАР, 2010. С.448.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ.лингв.ун-тов и фак.ин.яз.высш.пед.учеб.заведений. 4-е изд, стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. С.240-246.
3. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. // Под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой. М.: МГУ, 2009. 24 с.
4. Ирисханова К.М. Межкультурная коммуникативная компетенция и учебно-методический комплекс для вузов неязыковых специальностей. М.: Рема, 2007. С. 22-32. (Вестн. Моск.лингв. ун-та; вып. 538; сер. Лингводидактика)
5. Кузнецова С.А., Мусницкая Е.В., Павлова К.Г. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей. М.: МГЛУ, 2004. С.7.
6. Мусницкая Е.В., Озерова М.В. Принципы обучения межкультурному общению в условиях многоуровневой структуры высшего образования. // Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. М.: Рема, 2007. С. 15-36. (Вестн. Моск.лингв. ун-та; вып. 509; сер. Лингводидактика)
7. Мусницкая Е.В., Кузнецова С.А., Громова Н.М. Программно-методическое обеспечение подготовки по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. М.: Рема, 2007. С.30-39. (Вестн. Моск.лингв. ун-та; вып. 546; сер. Лингводидактика)
8. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference — CEFR). Департамент по языковой политике. Страсбург. МГЛУ. 2003. 256 с.
9. Павлова И.П. Некоторые базовые понятия современной теории обучения иностранным языкам и их отражение в вузовских программах. // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. М.: Рема, 2007. С.39-49. (Вестн. Моск.лингв. ун-та; вып. 546; сер. Лингводидактика)
10. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста//Язык - система. Язык - текст. Язык - способность. М., 1995. С. 277 - 278.

Дмитриева С.В., Казакова М.А.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КОНСТРУКТОВ В АУТЕНТИЧНОМ ТЕКСТЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Лингвокультурология – это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке.

Предметом современной лингвокультурологии является изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью. Поэтому

языковые знаки способны выполнять функцию «языка» культуры, что выражается в способности языка отображать культурно-национальную ментальность его носителей.

На рубеже веков изменилось место и вес культурологической аргументации в современной науке о языке – прежде всего в когнитивной семантике. Анализ языковых единиц в контексте культуры привел к постановке ряда новых для лингвистики проблем. Лингвокультурология как самостоятельная дисциплина должна решать свои специфические задачи и при этом дать ответ прежде всего на ряд следующих вопросов:

- как культура участвует в образовании языковых концептов;
- к какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»;
- осознаются ли эти смыслы говорящим и слушающим и как они влияют на речевые стратегии;
- существует ли в реальности культурно-языковая компетенция носителя языка, на основании которой воплощаются в текстах и распознаются носителями языка культурные смыслы, для доказательства которой нужны новые технологии лингвокультурологического анализа языковых единиц;
- что составляет концептосферу данной культуры и ее дискурсы; какова культурная семантика ментальных знаков – культурных концептов, формируемых на основе взаимодействия двух разных предметных областей – языка и культуры;
- каков понятийный аппарат данной науки, позволяющий анализировать проблему взаимодействия языка и культуры.

Методы лингвокультурологии – это совокупность аналитических приемов, операций и процедур, используемых при анализе взаимосвязи языка и культуры. Поскольку лингвокультурология – интегративная область знания, отражающая результаты исследований, проводимых в области культурологии и языкознания, этнолингвистики и культурной антропологии, здесь применяется комплекс познавательных методов и установок, группирующихся вокруг смыслового центра «язык и культура». В процессе лингвокультурологического анализа методы культурологии и лингвистики используются выборочно.

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся.

Понятие «компетентность» имеет латинские корни и происходит от «*competere*», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу». Это понятие используется в психологической и педагогической литературе с конца 80-х годов 20 века наряду с понятием «компетенция». Однако, повышенный интерес к данным терминам появился лишь в последнее время. Вероятно, это связано с тем, что на данном этапе именно эти понятия наиболее полно отражают суть целей, задач и желаемых результатов современного образования.

По мнению Введенского В.Н., компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик (Введенский 2003:28).

Хуторской А.В. отличает «синонимически используемые» понятия «компетенция» и «компетентность»: компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (Хуторской 2008:134).

Другие отечественные исследователи разделяют понятия компетенция и умение: умение – это действие в специфической ситуации, которое представляется как компетенция в действии; компетенция – это то, что порождает умение.

Алмазова Н.И. определяет компетенции как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность как качественное использование компетенций (Алмазова 2003:196).

Другое определение компетентности дает Нечаев Н.Н.: «Доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» (Нечаев 2007:20).

Гальскова Н.Д. обозначает компетентность как характеристику, даваемую человеку «в результате оценки эффективности/ результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем» (Гальскова 2003:180).

Зимней И.А. компетентность трактуется «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» (Зимняя 2007:25).

По мнению Бермуса А.Г., «Компетентность (компетенция) – обобщенная способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области» (Бермус 2007:26), а Шукин А.Н. понимает под компетенцией совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений.

Таким образом, можно заключить, что компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, порождающих готовность к осуществлению профессиональной деятельности в любой (в том числе и нестандартной) ситуации, а компетентность – это совокупность сформированных компетенций, составляющая систему профессионализма специалиста в той или иной области деятельности.

В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта – когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности) и аксиологический (наличие определенных ценностей). При этом подразумевается, что индивид не только освоил заданные извне ценностные ориентиры, а также является индивидуальностью, обладающей способностью осознавать собственные ценности, сопоставлять, оценивать себя и окружающий мир, проектировать будущее.

В методической литературе различают следующие виды компетенций: коммуникативная, лингвистическая, культуроведческая и лингвокультурологическая.

Коммуникативная компетенция определяется как овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям студентов.

Языковая или лингвистическая (языковедческая) компетенция представляет собой освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; общих сведений о лингвистике как науке; овладение основными нормами литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи студентов; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Культуроведческая компетенция отображает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики языка и речевого поведения, формирование языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, владение нормами речевого этикета и культурой межнационального общения.

Культуроведческая компетенция также понимается как особый вид компетенции, обусловленный культуроносной функцией языка и диалектической взаимосвязью языка и культуры.

И, наконец, *лингвокультурологическая компетенция* определяется как способность и готовность к адекватному взаимопониманию и взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума на основе овладения знаниями о мире, вербализированными посредством единиц языка и образующими когнитивный фундамент коммуникации.

Лингвокультурологическая компетенция является основой формирования межкультурно-коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь, составляет главную цель обучения иностранным языкам на современном этапе. Исследователи этой проблемы отмечают, что достижение конечного уровня иноязычной обученности во многом определяется уровнем сформированности лингвокультурологической компетенции.

Одним из наиболее важных инструментов формирования лингвокультурологической компетенции является текст художественной литературы, выступающий не только как материал, на основе которого отрабатываются определенные умения и навыки, но и как средство духовного и эстетического воспитания и обучения речевому общению студентов.

Для разработки модели лингвокультурологической компетенции необходимо прежде всего определить ее предметно-содержательную и процессуальную наполняемость. Рассматривая вопрос о содержательном наполнении лингвокультурологической компетенции, то есть об объекте моделирования, необходимо отметить, что традиционно многими учеными содержательный аспект компетенции рассматривается в терминах «знания», «навыки», «умения».

Любая знаковая система характеризуется такими фундаментальными понятиями, как компетенция, то есть знание системы, и употребление – использование единиц этой системы в деятельности.

Теория мнемы Р. Семона – Н.А. Рубакина составляет основу научного подхода к изучению лингвокультурологических систем. По мысли вышеуказанных авторов, сложное, разнообразное воздействие культурной среды отражается в психике человека в виде определённых записей – энграмм, совокупность которых образует мнему – запас приобретённых энграмм. Как пишет Н.А. Рубакин, «Разнообразие личностей сводится к вариации их мнем и к преобладанию то тех, то иных комбинаций социальных, наследственных и личных элементов, приобретаемых и ассоциируемых в курсе фило- и онтогенезиса» (Цит. по: Бермус 2007:23).

Социально-культурная мнема являет собой полное и нормативное отражение элемента (предмета, фрагмента, понятия и т.п.) лингвокультурологической компетенции.

Восприятие текста, его собственно языкового и культурологического уровня — процесс творческий, состоящий в «подстановке» слов индивидуальными мнемами, в результате чего в сознании представителей одной культуры возникают совпадающие и, между тем, частично различающиеся проекции. Взаимодействие личностей как проявление их индивидуальных мнем рождает понятие национальной личности, представляющей собой социальную лингвокультурологическую мнему, иными словами, особое видение культуры через призму языка. Следовательно, понятие индивидуальной мнем коррелирует с понятием индивидуальной личности, а понятие социально-культурной (лингвокультурологической мнем) – с понятием национальной личности.

Системно-функциональный подход к интерпретации структуры лингвокультурологической компетенции предполагает два уровня рассмотрения синтагматики: собственно языковой и внеязыковой, то есть свойства культурной реалии, её употребление и использование. Система знаков должна раскрывать систему реальных знаний о культуре, представленных в виде модели, в которой собственно языковая «картина мира» углубляется до лингвокультурологической «картины мира» как компетенции, системы знаний о культуре, воплощённой в определённом национальном языке. Учитывая данные факты, можно заключить, что единицы языка с культурно-значимой семантикой требуют способа их толкования с использованием методов когнитивного анализа.

При когнитивном подходе осуществляется рассмотрение особых моделей определённых фрагментов действительности, типовых ситуаций – «сценариев» и фреймов. Блок знаний о культуре, выражаемый соответствующей языковой формой и представленный на уровне языка «минимальным содержанием» – знаком, имеющим лексическое значение, представляет собой особый микрофрейм, носящий термин «лингвокультурема». Когнитивная модель, рассматриваемая как глубокий уровень микрофрейма, – это результат лингвокреативной деятельности определённого языкового коллектива, обеспечивающий видение обозначаемого «предмета» материальной или духовной культуры в соответствующей системе координат.

Не менее важен и другой аспект когнитивного уровня: внутренняя функциональная связь фреймов (лингвокультурем), образующих единую взаимосвязанную «мозаику» единиц, находящихся в отношениях импликации. Использование развёрнутых сетей из взаимозависимых схем функциональных связей и последовательности действий (фреймов) позволяет проникать в структуру поля, где ядро, центр и периферия оказываются тесно связанными отношениями составляющих их единиц. Такая «сеть» позволяет последовательно переходить от центра к периферии и наоборот, обосновывать смысловой характер единиц центра, раскрывать их содержание через свойства периферийных единиц.

Таким образом, содержание лингвокультурологической компетенции представляет собой бикомпонентную структуру, включающую когнитивно-понятийный и коммуникативно-деятельностный компоненты. Набор этих структурно-функциональных компонентов обеспечивает предметно-содержательный и процессуально-деятельностный аспекты модели, ориентированные на достижение конечного запрограммированного результата – сформированности уровня компетенции, позволяющей субъекту активно взаимодействовать на межкультурном уровне.

Предметно-содержательный компонент лингвокультурологической модели составляют знания, обеспечивающие формирование инофонной картины мира. Информация, поступающая из внешнего мира, должна пройти через определённую совокупность ментальных процессов, аккумулироваться и концептуально организовать в блоки знаний в когнитивной системе индивида.

Формирование концептуально-организованной «картины мира» другой этнокультурной общности в сознании неносителя языка в целях построения «вторичного когнитивного сознания» как набора новых когнитивных знаний осуществляется на основе действий, направленных на усвоение

лингвокультурологических знаний с последующим их применением в процессе когнитивно-коммуникативной деятельности.

Источником формирования лингвокультурологических умений является аутентичный инофонный текст прагматического характера, содержащий лингвистические единицы с национально-культурным компонентом семантики. Прагматический инофонный текст выступает как база фоновых, метаязыковых, метакоммуникативных, социокультурных и метакогнитивных знаний, как фон для межкультурной коммуникации, обеспечивает овладение инокультурой, опосредованной языком.

Именно поэтому, особую область исследования в лингвокультуралогии составляет анализ данных аутентичных текстов, являющихся подлинными хранителями культурных ценностей. Человек приобщается к инородной культуре посредством присвоения «чужих» текстов. Будучи ничтожно малым элементом мира, текст (книга) вбирает в себя мир, становится всем миром, замещает собой весь мир для читающего. В рамках данного анализа применяются самые различные методы и приемы исследования – от интерпретационных до психолингвистических.

В последнее время большое внимание при анализе языковых единиц, участвующих в вербализации культурно-значимых ментальных образований, носящих название концептов, уделяется метафоре.

Существующие в настоящее время теории метафоры в основном сводятся либо к рационалистической, либо к психологической интерпретации данного явления. Представителями рационалистической и психологической точек зрения, опирающихся на тезис о тождестве или параллелизме речевых и мыслительных процессов, метафора рассматривается в отрыве от конкретных языковых явлений и процессов, обуславливающих ее возникновение и функционирование в речи.

Распространение метафоры в многочисленных жанрах художественной, повседневной и научной речи заставило авторов обратить внимание не столько на эстетическую ценность метафоры, сколько на ее универсальные достоинства. Р. Хофман – автор ряда исследований по метафоре – писал: «Метафора исключительно практична... Она может быть применена в качестве орудия описания и объяснения в любой сфере: в психотерапевтических беседах и в разговорах между пилотами авиалиний, в ритуальных танцах и в языке программирования, в художественном воспитании и в квантовой механике. Метафора, где бы она нам ни встретилась, всегда обогащает понимание человеческих действий, знаний языка» (Цит. по: Арутюнова 1990:5).

Акт метафорического творчества лежит в основе многих семантических процессов – развития синонимических средств, появления новых значений и их нюансов, создания полисемии, развития средств терминологии и эмоционально-экспрессивной лексики. Без метафоры не существовало бы лексики «невидимых миров» (внутренней жизни человека), зоны вторичных предикатов, то есть предикатов, характеризующих абстрактные понятия. Без нее не возникли бы ни предикаты широкой сочетаемости, ни предикаты тонкой семантики. Создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом.

Интуитивное чувство сходства играет огромную роль в практическом мышлении, определяющем поведение человека, и не может не отразиться в повседневной речи. В этом заключен неизбежный и неиссякаемый источник метафоры «в быту». В практике жизни образное мышление весьма существенно. Человек способен не только идентифицировать индивидуальные объекты, не только устанавливать сходство между областями, воспринимаемыми разными органами чувств, но также устанавливать общность между конкретными и абстрактными объектами, материей и духом. В этих последних случаях говорят о том, что человек не столько открывает сходство, сколько создает его.

Из тезиса о внедрённости метафоры в мышление была выведена новая оценка сопознавательной функции. Было обращено внимание на моделирующую роль метафоры: метафора не только формирует представление об объекте, она также предопределяет способ и стиль мышления о нем. Особая роль в этом принадлежит ключевым метафорам, задающим аналогии и ассоциации между разными системами понятий и порождающими более частные метафоры. *Ключевые (базисные) метафоры*, которые ранее привлекали к себе внимание преимущественно этнографов и культурологов, изучающих национально-специфические образы мира, в последние десятилетия вошли в круг пристального интереса специалистов по психологии мышления и методологии науки. Существенный вклад в разработку этой проблематики внесли работы М. Джонсона и Дж. Лакоффа.

Аппарат анализа метафоры, предложенный Дж. Лакоффом, обладает большой объяснительной силой и позволяет получить результаты, важные для решения проблемы языка и культуры. Так, когнитивная теория метафоры позволяет объяснить, почему одни иноязычные идиомы легко понимаются и могут даже заимствоваться, а другие не могут. Этот метод позволяет устанавливать

когнитивно обусловленные несовпадения между сравниваемыми языками. Такие различия неслучайны и свидетельствуют о специфике осмысления фрагментов мира тем или иным народом.

М. Минский автор теории фреймов (сценариев, в контексте которых изучаются предметные и событийные объекты) вводит в свою систему также аналогии, основанные на ключевой метафоре. Он пишет: «Такие аналогии порой дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы «в свете» другого предмета или идеи, что позволяет применить знания и опыт, приобретённые в этой области, для решения проблем в другой области. Именно таким образом осуществляется распространение знаний от одной научной парадигмы к другой. Так, мы все более и более привыкаем рассматривать газы и жидкости как совокупность частиц, частицы как волны, а волны – как поверхности расширяющихся сфер» (Цит. по: Арутюнова 1990:12). Метафора, по Минскому, способствует образованию непредсказуемых межфреймовых связей, обладающих большой эвристической силой.

Особенности сенсорных механизмов и их взаимодействие с психикой позволяют человеку сопоставлять несопоставимое и соизмерять несоизмеримое. В метафоре противопоставлены объективная, отстранённая от человека действительность и мир человека, разрушающего иерархию классов, способного не только улавливать, но и создавать сходство между предметами. Это устройство действует постоянно, порождая метафору в любых видах дискурса.

Естественно язык умеет извлекать значение из образа. Итогом процесса метафоризации, в конечном счете изживающим метафору, являются категории языковой семантики. Ключевые метафоры прилаживают образ одного фрагмента действительности к другому её фрагменту. Они обеспечивают его концептуализацию по аналогии с уже сложившейся системой понятий. Изучение метафоры позволяет увидеть то сырьё, из которого делается значение слова. Рассматриваемый в перспективе механизм действия метафоры ведет к конвенционализации смысла. Этим определяется роль метафоры в развитии техники словообразования, которая включает ее в круг интересов лингвистики и лингвокультурологии.

Каждый учащийся в отдельности, и все наше государство в целом заинтересованы сегодня в практическом овладении иностранным языком, обеспечивающем выход на мировой рынок, приобщение к мировой культуре. Именно поэтому в наше время в качестве приоритетной цели образования выступает процесс формирования лингвокультурологической компетенции, а иностранный язык выступает средством, с помощью которого можно приобретать и демонстрировать свой общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль и чужое творчество.

В связи с этим из числа способов овладения иностранным языком предпочтение отдается тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства и выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую культуру общения и социального поведения в целом. Считается, что метафора как неотъемлемая часть языка и сознания играет чрезвычайно важную роль в процессе вербализации культурных когнитивных концептов, а следовательно, служит важным средством на пути познания культурно-ментальных особенностей иноязычного этноса, что, в свою очередь, способствует формированию необходимых коммуникативных и лингвокультурологических компетенций личности.

Список литературы

1. Алмазова Н.И. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку в экономическом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки. Педагогика, психология, теория и методы обучения. – № 3 (б). – 2003. – С. 194–204.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990. С. 5–32.
3. Бермус А.Г. Современная научно-педагогическая культура // Педагогика. – № 4. – 2007. С. 21–28.
4. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – № 4. 2003. С. 21–31.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Гальскова Н.Д. – М., 2003. 192 с.
6. Зимняя А.И. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. – № 11. 2007. С. 22–27.

7. Нечаев Н.Н. Управление инновациями в системе российского образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. № 533. 2007. С. 13 – 25.
8. Хуторской А.В. Эвристика и педагогическая инноватика. М., 2008. 256 с

Егорова А.В.
Ивановский государственный университет, Иваново

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СБОРНИКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Фразеология является неотъемлемой частью языка и используется в разных сферах человеческого общения. Современный ритм жизни приводит в движение целый ряд взаимообусловленных механизмов саморегуляции языковой системы. Следствием подобных процессов является появление неологизмов (антипословицы, авторские ФЕ, окказиональное использование фразеологизмов) как важнейших инструментов коммуникации. Лексикографическая обработка данного материала, а также создание принципиально новых сборников уже известных ФЕ, позволит выйти за рамки традиционного подхода к фразеологическому фонду языка. Однако важно понимать, что на начальном этапе при работе с материалом нужен системный подход. Для решения данной задачи предлагается использовать инновационные компьютерные технологии - применение программы NSP (Ngram Statistics Package) в области паремии (Aleksa 2007).

Многоаспектное изучение фразеологии диктует разработку различных тематических сборников, базирующихся на основных принципах построения современных идеоматических словарей. В этом отношении большой интерес вызывают проекты, выполненные отечественными и зарубежными авторами: словарь английских ФЕ - семантических дериватов невербальных компонентов коммуникации (Маякина 2006), модель англо-русского словаря библейских фразеологизмов (Иванова 2007), проект одноязычного фразеологического словаря для обучения и воспитания детей в дошкольных учреждениях (Бестугина 2005), A Dictionary of Modern Anglo-American Proverbs (Mieder 2007), проект двуязычного англо-американского словаря антипословиц (Litovkina 2007).

В отечественном языкознании актуальной проблемой модифицированных паремий занимаются исследователи Х.Вальтер и В.М.Мокиенко, выпустившие в 2005 г. уникальный по своей сути словарь антипословиц русского народа (Вальтер, Мокиенко 2005). В издание вошли модификации, трансформации и мутации привычных паремийных суждений. Сам по себе словарь является отражением массового сознания. По этому словарю можно проследить историю умонастроений последних нескольких лет: здесь упоминаются исторические события, оцениваются слова, поступки современных политических деятелей, отображается современный быт населения.

Старая и легко узнаваемая пословица актуализируется, когда в ее состав в качестве интегрального компонента вводятся имена политических деятелей последней эпохи: "Куй железо, пока Горбачев". Этот словарь опровергает тезис о неизменной замкнутости пословичного клише и свидетельствует о том, что феномен вариативности в настоящий момент носит системный характер - ср. "Old Proverb Never Die, They Just Diversify".

Критический анализ различных фразеологических сборников, которые могут быть использованы на уроках английского языка, показал положительную динамику в отношении разработки узкоспециализированных фразеологических словарей. В нашем случае мы предлагаем проект сборника ФЕ с элементами живой и неживой природы.

Идиомы и паремии с анималистическим компонентом и артефактами широко представлены во всех языках мира и являются собой древнейший культурный код, участвующий в динамичном процессе формирования непрямого номинации.

Находясь в зависимости от человеческой реальности, зооморфные метафоры подчеркивают те ценностные свойства, которые значимы в конкретном национально-культурном сообществе и в мире людей в целом. Причем, по замечанию Т.В.Писановой, непрерывность метафорического сознания позволяет использовать одни и те же наименования растений, растительных плодов и животных для оценочной квалификации разнообразных качеств человека (Писанова 1997:233-234). Совпадения в метафорических переносах обнаруживаются при сопоставлении ФЕ английского и русского языка, где присутствует немало зооморфизмов, семантика которых восходит к универсальной анималистической символической. Однако, несмотря на существование общечеловеческих универсалий, в каждом отдельном сообществе людей создаются свои обиходно-бытовые представления об оцениваемом объекте.

Согласно нашим данным одно и то же наименование животного может иметь поливариативную семантику. Так, в метафоре *fox* наряду с общепринятой дескрипцией "ХИТРЫЙ" объективируются дескриптивные компоненты "КОСНЫЙ", "УПРЯМЫЙ" и "ОПЫТНЫЙ", что соответствующим образом отражено в примерах.

Предлагаемый сборник должен содержать дополнительную методическую часть, включающую в себя различные виды заданий, упражнений и богатый иллюстративный материал, что будет отличать его от традиционного словаря. Он может быть использован широким кругом пользователей, к примеру, в практике обучения в школе с целью:

- формирования интереса к английской фразеологии;
- расширения и углубления знаний учащихся по английскому языку;
- создания оптимальных условий для реализации творческого потенциала;
- развития у учащихся умения самостоятельно и творчески работать с учебной и научно-популярной литературой;
- совершенствовать навыки чтения и устной речи;
- дать представление о менталитете британской нации, познакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка;
- овладеть наиболее употребимыми идиомами, выявить их значение и использование в различных речевых ситуациях.

CAT

alley cat (a stray cat)

I began to feed the **alley cat** and now it comes to my house every day.

A copycat (someone who copies another person`s work etc.)

My little brother is a **copycat**. If I get black snickers, he wants to have black snickers, too.

as conceited as a barber's cat (very conceited, vain)

My friend became **as conceited as a barber's cat** after she won the award at school.

as nervous as a cat (very nervous)

The man was **as nervous as a cat** when he talked to the woman. *Etc.*

DOG

as crooked as a dog's hind leg (dishonest)

The politician is **as crooked as a dog's hind leg** and nobody trusts him.

call the dogs off or call off the dogs (to stop threatening or chasing or hounding someone)

The police decided **to call the dogs off** and stop hunting for the man.

dog and pony show (something that you disapprove of because you think that it has only been organized to impress you (like a dog and pony show in a circus))

We had serious questions about the project but we only got a **dog and pony show** when we questioned our business partners.

dog-eat-dog (ready or willing to fight and hurt others to get what one wants)

It is a **dog-eat-dog world** in our company. *Etc.*

Каждый из тематических разделов будет содержать следующие секции: *Practice, Discussion*, где необходимо будет найти возможные русские соответствия и установить аксиологический потенциал фразеологизма.

Актуальность данного подхода заключается в необходимости всестороннего изучения языка, а не только его грамматической и лексической составляющих. Посредством овладения идиоматикой иностранный язык в полной мере осознается как средство коммуникации и приобщения к иной национальной культуре и как важное средство для развития интеллектуальных способностей школьников, их общеобразовательного потенциала. Уровень адекватности владения идиомами проверяется непосредственно в практике иноязычного общения, при чтении аутентичной литературы по специальности, при обмене письменной информацией в виде статей, книг, аннотаций к ним, тезисов для конференций, деловых бумаг и т.д. И от того, насколько грамотно будет составлено тематическое пособие, подобран материал, во многом зависит успех овладения английской фразеологией.

Список литературы

1. Бестугина Ю.В. Фразеология в речи дошкольников. Дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2005.
2. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. С.-Пб.: Издательский дом «Нева», 2005.

3. Иванова Н.Е. Библиейские фразеологизмы и их лексикографическая разработка в словарях современного английского языка различных типов. Дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2007.
4. Маякина М.А. Фразеологические словосочетания, описывающие невербальное поведение человека: коммуникативно-прагматический и лексикографический аспекты (на материале англоязычных художественных текстов) Дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2006.
5. Егорова А.В. имена живой и неживой природы в аксиологическом и концептологическом аспектах (на материале ФЕ английского языка) Дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2007.
6. Писанова Т.В. Национально-культурные аспекты оценочной семантики. М.: ИКАР, 1997.
7. Aleksa M. Finding Anti-Proverbs in Large-Scale Corpora: Automatic Corpus Analysis with NSP // 1st Interdisciplinary Colloquium on Proverbs. Abstracts. P. 41.
8. Litovkina A. A Proverb a Day Keeps Boredom Away: Proverbs and Antiproverbs in the Language Classroom // 1st Interdisciplinary Colloquium on Proverbs. Abstracts. P. 18.
9. Mieder W. "New Proverbs Run Deep": Prolegomena to A Dictionary of Modern Anglo-American Proverbs // 1st Interdisciplinary Colloquium on Proverbs. Abstracts. P. 14.

Замараева Г.Н., Камайданова Н.А.
Владимирский государственный университет, Владимир

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Социально-экономическое благополучие общества во многом зависит от того вклада, который личность вносит в его развитие, от степени реализации личного потенциала каждого в профессионально-личностной сфере.

Динамика общественно-экономических процессов детерминирует повышение требований к качеству профессиональной подготовки, в первую очередь, в рамках системы высшего образования. Ориентация образования на развитие личности связана с созданием условий для раскрытия и формирования индивидуальности обучающегося, его качеств как субъекта социальной, профессиональной и интеллектуальной активности.

Необходимость в разрешении противоречий между возросшей потребностью в подготовке высококвалифицированных специалистов и уровнем их подготовки в современных условиях недостаточно реализуется как в вузе, так и вне его.

Сложность заключается в том, что темпы развития науки и техники, увеличивающиеся объемы информации требуют интенсификации учебного процесса, невозможной в рамках традиционных методик.

Таким образом, возрастает потребность в профессиональном психолого-педагогическом сопровождении учебного процесса не только в сфере высшего образования, но на протяжении всего процесса становления профессионала. Это – одна из задач сравнительно новой науки акмеологии.

Современный этап развития акмеологии характеризуется пристальным вниманием к проблемам профессионального развития. Научное знание о закономерностях и особенностях развития профессионально-важных качеств позволит повысить эффективность образовательных программ и технологий.

Настоящий глубокий и широкий профессионализм не может вырастать у человека из занятий только той деятельностью, которой он посвятил себя, особенно если эта деятельность сложна по своему характеру. Хотя высокий профессионализм и невозможен без развития у человека специальных способностей и без соответствующих знаний и умений, важнейшим условием достижения такого профессионализма также обязательно является и развитие у него общих способностей.

Путь к вершинам профессионализма длинен и труден. Продуманная организация деятельности и отношений ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, целенаправленное введение подростка в мир профессий, последующее теоретически и практически научно глубоко отработанное и проверенное на эффективность профессиональное образование, если они хорошо сопряжены с общеличностным развитием молодых людей, значительно облегчат их включение в деятельность, которая станет главной в их жизни, и дадут каждому из них возможность искать алгоритм поведения, ведущий к выработке своего индивидуального стиля деятельности и к высокому профессионализму.

Последнее надо подчеркнуть особо, потому что как не может быть воспитание признано состоявшимся, если у человека не возникает потребность в самовоспитании, так и допрофессиональная и профессиональная подготовка не будут полноценными, если у прошедшего их человека не появится постоянного стремления к профессиональному росту.

Проблемы формирования «акме» специалиста, отвечающего требованиям времени, делают актуальными вопросы становления иноязычной компетентности студентов (как составляющей профессиональной компетентности), качества и технологий их подготовки и обуславливаются острой необходимостью решения проблем, поставленных реформой высшей школы и широкомасштабными преобразованиями в Российском государстве.

Сегодня наряду с экономическими и правовыми знаниями иностранные языки признаются приоритетным направлением в современном образовании. Это во многом связано с применяемыми сегодня формами и способами практической деятельности.

Все более тесные связи между странами, постоянно расширяющиеся профессиональные контакты; компьютеризация сферы коммуникаций; информатизация профессиональной деятельности, образования и науки приводят к необходимости формирования иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК), т.е. личностного качества, выражающегося в готовности и способности действовать на основе иноязычных компетенций в различных жизненных ситуациях, в том числе и в контексте профессиональной деятельности.

Усложнение содержания, форм и методов общего и специального образования, возрастание требований к уровню квалификации будущих специалистов и качеству их подготовки, в том числе иноязычной, породило ряд противоречий, которые не могут быть решены в рамках традиционного способа организации образовательного процесса и обучения иностранному языку в вузах.

Наиболее существенными являются противоречия между системой обучения иностранному языку в вузах и возросшим уровнем требований к иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов, между необходимостью эффективного использования новых технологий обучения и существующим уровнем их научно-методического обеспечения, отсутствием и необходимостью разработки психолого-акмеологической концепции становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Недостаток знаний о психолого-акмеологических закономерностях, механизмах и условиях становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в вузе является существенным и значительным с точки зрения общественной практики и практики деятельности субъектов образовательного процесса. В связи с этим весьма актуальной и своевременной представляется разработка единого, научно обоснованного подхода к исследованию иноязычной коммуникативной компетентности с учетом достижений современной психологии, смежных с ней наук, и в первую очередь акмеологии.

Фундаментальная целостная психолого-акмеологическая концепция иноязычной коммуникативной компетентности, создающая научно-методологическое обоснование для разработки технологий ее становления, пока не создана. Тем не менее, имеется большое количество работ как зарубежных, так и отечественных специалистов, глубоко раскрывающих отдельные аспекты коммуникации, иноязычного общения и коммуникативной компетентности с философских, психолого-педагогических и акмеологических позиций.

Авторы не ставят задачу проанализировать в рамках статьи все существующие толкования терминов коммуникативная компетенция / компетентность (в английской научной литературе не существует такого разделения и оба термина переводятся на английский язык *communicative competence*), но исходят из того, что иноязычная коммуникативная компетентность определяет способность и готовность субъекта профессиональной деятельности к осуществлению профессионального общения на иностранном языке и предполагает сформированность коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме), наличие языковых знаний (фонетических, грамматических, лексических) и навыков оперирования ими.

Однако нельзя не упомянуть точку зрения современных исследователей на структуру иноязычной коммуникативной компетентности, в которой выделяются мотивационный, функциональный и рефлексивный компоненты, позволяющие рассматривать ИКК как системное образование, интегрированную проблему, требующую для ее решения усилий не только психологов и педагогов, но и смежных с ними специалистов, акмеологов (для поиска условий и закономерностей, которые позволяют максимально раскрыться возможностям личности на пути к «акме»).

Проиллюстрируем значимость названной структуры ИКК примером участия студентов и магистрантов Владимирского государственного университета в проекте «NETWATER» по программе

Темпус. Девять университетов, в том числе три из Евросоюза, при участии ряда региональных администраций, местных предприятий, региональных союзов производителей и предпринимателей, АККОРК, работают над созданием уникального межфакультетского магистерского курса по технологиям управления водными ресурсами с целью подготовки специалистов, способных осуществлять их оптимальное использование. Проект предусматривает интенсивный магистерский курс для российских студентов и молодых ученых в университете Генуи с защитой магистерской диссертации перед международной комиссией (как обучение, так и защита - на английском); координационные и рабочие встречи участников проекта во всех странах-участницах; конференции и т.д. Рабочий язык проекта – английский. Таким образом, для участия с российской стороны в каждом вузе отбираются студенты, молодые ученые, инженеры, менеджеры, владеющие не только специальными знаниями, но и английским языком. Встречи со студентами, публикации, популяризация целей и хода выполнения проекта – все это лишний раз позволяет подчеркнуть необходимость высокого уровня владения английским языком.

Первые результаты не заставили себя ждать: растет активность студентов на занятиях, увеличивается количество часов, отводимое на изучение иностранных языков, в учебных планах появились специальные дисциплины, читаемые на изучаемом иностранном языке, открылась языковая школа в ответ на возросший интерес к языку со стороны всех категорий университетского и бизнес сообщества.

Практическая значимость предпринятых многоуровневых этапов приводит к осознанным действиям индивидуумов в коллективе. Разработка специальных заданий выступает необходимым педагогическим условием их реализации как фактора успешной деятельности. Осмысление, закрепление и практическое применение приобретенных навыков ИКК создает психологическую основу для успешного образовательного процесса в коллективе, стимулируя таким образом осознанное владение языковыми средствами, помогая раскрыть специфику структуры и индивидуальных психологических характеристик каждого из участников коммуникации. Социальные, профессиональные компетентности, с учетом личностных характеристик дают выход в интеллектуальный блок.

Проанализируем ситуацию с точки зрения предложенной структуры ИКК. Очевиден мотивационный компонент: возрос интерес к изучению английского языка, стремление к поддержанию высокого уровня ИКК в целях профессионального общения. Чтение лекций, проведение лабораторных занятий на английском языке, несомненно, способствуют развитию навыков восприятия иноязычной речи на слух, ее пониманию, а также совершенствованию навыков устной речи, что и составляет функциональный компонент ИКК. И, наконец, рефлексивный компонент, выражающийся в стремлении анализировать собственные коммуникативные действия с целью исправления собственных ошибок.

Обретенный опыт профессионального общения на английском языке также характеризует ИКК.

Что способствовало формированию ИКК в данной ситуации?

Во-первых, акмеологические условия, а именно: целеполагание (для участия в проекте студентам пришлось пройти интенсивный реабилитационный курс английского языка), мотивация и стимулирование (в случае успешной языковой реабилитации студенты отправлялись на два месяца на учебу в Геную за счет средств проекта).

Во-вторых, содержательные условия (отбор содержания занятий осуществляется в соответствии с планируемыми для изучения специальными предметами, существенные элементы и основные идеи которых интегрировались в темы занятий).

В-третьих, технологические условия (на занятиях используются инновационные технологии, в частности, мультимедиа-технологии для просмотра видеороликов, фильмов, лекций по актуальным темам, организовываются обсуждения, дискуссии и пр.)

Повышение уровня иноязычной коммуникативной компетентности у участников реабилитационной группы сопряжено с повышением уровня готовности к межкультурной коммуникации, адекватности самооценки, ценностного отношения к изучению иностранного языка в вузе, общей учебной успешности, самостоятельности, ответственности, инициативы и проходит при оптимальных затратах психического, физического и временного ресурсов участников образовательного процесса.

С позиций акмеологического подхода иноязычная коммуникативная компетентность представляет многоуровневое интегральное личностное качество, которое позволяет человеку ставить и эффективно решать задачи и проблемы разного уровня сложности в области иноязычного взаимодействия. Будущий специалист, достигший высокого уровня сформированности иноязычной

коммуникативной компетентности, способен продуктивно действовать на основе иноязычных компетенций в различных, в том числе профессиональных ситуациях.

Иванова Ю.Е.
Московский городской педагогический университет, Москва

РОЛЬ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ ВВС ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ БИЗНЕС-ОБЩЕНИЯ

Данная статья посвящена описанию возможностей работы с новостными сообщениями ВВС на занятиях по деловому английскому со студентами третьего курса языкового вуза.

Следует отметить, что студенты языкового вуза не являются специалистами в области бизнеса, поэтому изучение деловой терминологии, активное использование ее на занятиях, в своих обсуждениях, презентациях и переговорах представляет для них определенную трудность. Однако недостаток специальных знаний в этой области возможно несколько компенсировать. Деловой английский – это язык динамичной жизни, насыщенной событиями, язык действия и активности. Исходя из того, работа со студентами не может ограничиваться лишь готовыми учебными пособиями с аудио записями к ним, несмотря на широкий выбор материала. В качестве обязательного дополнительного источника на каждом занятии по деловому английскому языку студентам предлагаются аутентичные записи новостных сообщений ВВС.

Этот выбор не случаен, так как, с одной стороны, позволяет отслеживать и обсуждать современные события в мире бизнеса, а с другой, услышать живую английскую речь и разные варианты английского языка, так как кроме дикторов, носителей ВВС произношения, в программах принимают участие их собеседники и гости, часто не обладающие стандартным произношением.

Кроме этого, в условиях искусственного, аудиторного билингвизма неизбежно возникает вопрос о том, как уменьшить просодическую интерференцию родного языка в английской речи. Проблема поиска путей преодоления интонационного акцента рассматривается на материале новостных сообщений. Обучение аудированию на основе аутентичных материалов ВВС будет способствовать не только тому, что студенты станут получать фоновые знания и более точно понимать иноязычную речь, но и, в конечном итоге, поможет уменьшить интонационный акцент в речи билингвов.

Для аудирования на занятиях по деловому английскому используются последние записи новостей ВВС продолжительностью 2,5 – 3,5 минуты. В начале каждой записи идет краткое содержание выпуска последних новостей. Работа с ним проходит следующим образом. Перед студентами ставится задача определить достоверность или ошибочность утверждений составленных на материале краткого новостного выпуска. Например,

Listen to the business headlines and say whether the following statements are true or false.

1. A large Swedish firm buys a small Dutch company. (T/F)
2. Shares rocketed on Wall Street on the stability about politics. (T/F)
3. The surprising search for energy that doesn't come from oil has been found. (T/F)

Как правило, количество таких примеров не больше трех. Студенты имеют возможность прослушать запись два раза.

Далее следует более детальная работа с одной из предложенных новостей, чаще всего с первой. Для этого перед прослушиванием записи с новостью учащимся предлагаются вопросы разного характера. В нашем случае это будут вопросы к сообщению о покупке одной компании другой. Некоторые из них можно проиллюстрировать.

Listen to the news and answer the following questions.

1. What is the name of the company that bought a large Swedish firm?
2. How much did it pay to takeover the firm?
3. What company did it buy from?
4. Why was it a good deal for all involved?
5. What seems strange in the deal?
6. What brands are in the premium portion of the market?

Количество вопросов может достигать восьми. Студенты слушают запись два раза и затем готовы отвечать на вопросы. Иногда, до работы с пленкой, идет пояснение некоторых терминов, встречающихся в аудио записи, но, как правило, преподаватель стремится подобрать по тематике новость к пройденному или обсуждаемому в настоящий момент материалу. Далее можно предложить еще один вид работы с сообщением, а именно, вставить пропущенные слова или

словосочетания в предложениях и воспроизвести их. Для задания отбираются наиболее интересные в плане названий, терминов, имен собственных и т. д. примеры.

Complete the following sentences using words or word combinations from the news:

1. A tiny sports car maker based in the Netherlands has stepped in with _____ the iconic Swedish firm Saab.

В данном предложении пропущена следующая фраза: \$ 400 million to takeover.

2. Once a proud symbol of its country's solid safer _____ and now facing what seemed the end (liability).

3. This is extremely difficult time to _____ a new car _____ where people can be extremely _____ (launch; in a market).

При ответе учащиеся стараются воспроизвести предложение с той же интонацией, что и диктор BBC.

В заключении следует обращать внимание студентов на произнесение дикторами некоторых имен собственных и названий и предложить их для повторного проговаривания в аудитории.

Такая работа с новостными сообщениями BBC ведется со студентами на каждом занятии в течение всего учебного года. В начале изучения курса делового английского отмечается затрудненность восприятия речи дикторов и, в особенности, их собеседников, часто не обладающих стандартным английским произношением, из-за высокого темпа речи, большого объема информации, который нужно изложить за ограниченное количество времени, помех, присутствующих в записи. Но главной причиной, на наш взгляд, является недостаточное внимание, которое уделяется развитию навыка аудирования на других занятиях по иностранному языку. Студенты оказываются просто не готовыми к работе с таким материалом, так как аудио записи к учебным пособиям, которые они слушали ранее, сильно отличаются от оригинальных записей новостей BBC. Со временем учащимся становится гораздо легче работать с аудио материалом. Проведенное нами исследование показало, что распознавание и понимание наиболее значимой информации не вызывает никаких затруднений, а также не остаются без внимания и детали. Кроме ответов на вопросы, предложенные преподавателем, учащиеся успевают услышать и какие-то дополнительные, описательные и уточняющие моменты, звучащие в новостях. Студенты сами отмечают, насколько проще им стало воспринимать информацию на слух и свободнее ориентироваться в деловом мире.

Следующим этапом в совершенствовании навыка аудирования будет написание полного скрипта новостей студентами. Как правило, после регулярных занятий с использованием записей BBC составить скрипт к какой-либо новости не является чем-то очень сложным и невыполнимым.

Таким образом, в ходе постоянных заданий на аудирование происходят значительные улучшения в восприятии и понимании иноязычной речи.

Следует отметить еще один, очень важный аспект, на который следует обращать внимание на занятиях по развитию и совершенствованию навыков аудирования и обучению иностранному языку. Если мы выражаем свои мысли, значит мы заинтересованы в том, чтобы наши слушатели правильно их поняли. Несомненно, что при обучении языку огромную значимость приобретает просодическая организация речи, поскольку реальный язык отличается большим разнообразием, имеет большую степень воздействия на адресата. «Более того, фонетическая некомпетентность может привести к коммуникативному срыву» (Фрейдина 2005; 32). На занятиях по деловому английскому студентам предоставляется отличная возможность продемонстрировать свои знания о просодических характеристиках речи в деловом дискурсе, полученных в курсе практической фонетики английского языка.

Для успешной коммуникации говорящий моделирует своё высказывание, используя разнообразные средства, способы и приёмы, знание которых необходимо для реализации стратегии делового общения, направленной на достижение согласия и взаимопонимания между собеседниками. В случае с новостными сообщениями BBC, когда участники коммуникации и слушатели не могут видеть друг друга, просодическая организация речи является основным источником установления и поддержания контакта, воздействия на адресата, источником информации о том, в какой тональности будет проходить дальнейшее речевое общение. Просодические средства способствуют реализации коммуникативного контакта, задают порядок важности, значимости тех или иных компонентов для данной ситуации общения, и, соответственно, служат источником эффективности всей речевой коммуникации. Четкая дикция ведущих, звучность голоса, приятный тембр, вариативность тона привлекают слушателей и обеспечивают поддержание связи с аудиторией.

Несомненно, что воспринимать эмоционально окрашенную речь гораздо легче, поэтому речь многих участников коммуникативного процесса характеризуется чередованием различных форм

мелодического движения речи, быстрой сменой темпа, широким употреблением пауз, а также разнообразными тембральными характеристиками. Тембр особенно важен для установления речевого контакта, а также при завершении общения с собеседником. В момент установления контакта такие тембральные оттенки, как улыбка, приветливость, учтивость, дружелюбие и т. п. обязательно должны звучать в речи партнеров по диалогу. Тот или иной оттенок тембра сигнализирует об общей тональности общения. Именно в сфере тембральных характеристик у студентов особенно чувствуется влияние родного языка (Анашкина 1992: 26). Воспроизведение такой речи, без дополнительного акцентирования внимания учащихся на эмоциональной окрашенности, вызывает затруднения.

Особое место среди фонетических средств занимает паузация, которая выполняет целый ряд важнейших функций: членение звучащего текста, ритмическое структурирование, выделение главного, поддержание контакта с аудиторией (Фрейдина 2005; 65).

Прослушав и проанализировав значительное количество бизнес новостей, мы пришли к выводу, что в действительности, деловая речь становится более непринужденной и это реализуется, в первую очередь, с помощью таких просодических средств, как ритм, темп, тон, паузы, тембр, мелодика и т. д. «Говорящий может текущим образом настраивать громкость, темп произнесения, отчетливость и выразительность речи, регулировать в определенных пределах локализацию и длительность пауз, производить звуковое выделение слов» (Кривнова 2007: 23). Чтобы избежать монотонности в речи дикторов наблюдается мелодическое разнообразие, использование сложного нисходяще-восходящего тона, чередование нисходящих и восходящих тонов, сложных комбинированных тонов, служит достижению большей выразительности текста. Весь процесс организации речевого общения направлен на привлечение и удержание внимания слушателей и собеседников, ориентирование их в ситуации общения и формирование установки восприятия (Надеина 2003: 19).

В этой связи, из числа наиболее частотных ошибок в русской аудитории можно выделить разного рода нарушения мелодического контура реплик, и монотонность их звучания. В исполнении носителей языка достаточно широкий выбор речевых мелодий, «мелодическая гибкость голоса» (Марченко 1998; 224). В исполнении студентов, как правило, преобладание низкого нисходящего тона, однообразие интонационного оформления. Нарушение мелодии ведет к изменению всей тональности общения. Русский нисходящий тон – это наиболее типичная форма интонационного акцента в речи студентов. В отличие от носителей английского языка выступление которых предполагает вовлеченность каждого в диалог, русские студенты, изучающие деловой английский язык не обращают внимание на то, что не создают отклика аудитории в своей речи. Более того, в эмоциональном и мелодическом планах, их речь не производит должного впечатления на слушателей. Студенты обычно заканчивают свое выступление low-key. В то время как дикторы носители английского языка часто используют high key approach или возвышенный подход, тем самым, упрочив достигнутый положительный контакт с аудиторией.

По мнению многих исследователей, один из способов преодоления интонационного акцента в речи русских студентов - это обучение ситуативно-обусловленной речи, с указанием таких параметров, как степень официальности-неофициальности, соотношение социальных статусов и т. д. Кроме этого, на занятиях по обучению деловому английскому языку необходимо акцентировать внимание студентов на просодическом оформлении фраз носителями, на том, что аудитория слышит их текст всего лишь один раз, и любой недостаток интонирования может привести к серьезным коммуникативным последствиям. Исходя из вышесказанного, можно отметить, что в результате развития у студентов навыка аудирования на материале новостей ВВС, совершенствуется их понимание языка бизнес общения, речь учащихся будет более естественной, и уменьшится интонационный акцент.

Список литературы

1. Анашкина И.А. Методические приемы преодоления просодической интерференции при обучении контактоустанавливающим репликам на английском языке / И.А. Анашкина // Просодические аспекты билингвизма: Межвуз. сб. науч. трудов. Иваново, 1992. - С. 19-26.
2. Кривнова О.Ф. Ритмизация и интонационное членение текста в «процессе речи-мысли» (опыт теоретико-экспериментального исследования): автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19: защищена 13.06.07 / О.Ф. Кривнова; МГУ им. Ломоносова.- Москва, 2007.- 54с.
3. Марченко О.И. Интонационные возможности речевого воздействия// Предмет риторики и проблемы ее преподавания/ О.И. Марченко; М: Добросвет, 1998.- С 220-228.

4. Надеина Т.М. Просодическая организация речи как фактор речевого воздействия: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19: защищена 19.05.04 / Т.М. Надеина; Институт языкознания РАН.- Москва, 2004.-20 с.
5. Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодия. М: Прометей, МГПУ, 2005.- 192 с.

Казакова М.А., Прохорова А.А.
Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время социальный заказ общества требует от выпускников вуза довольно высокого уровня коммуникативной компетенции, позволяющего практически пользоваться иностранным языком в дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому возрастает роль такой важной для цикла «Гуманитарные дисциплины в техническом вузе» части как иностранный язык, особенно в русле общей тенденции гуманитаризации и гуманизации образования при переходе на многоуровневую систему подготовки специалистов.

Одной из целей обучения иностранному языку в университете является формирование у студентов социокультурной и лингвострановедческой компетенции. Социокультурный подход к обучению языку заключается, прежде всего, в том, что коммуникативно-ориентированное обучение тесно связано с использованием языка как средства познания мировой и национальной культуры, духовного наследия стран и народов изучаемого языка, способов достижения межкультурного понимания. Обучение иноязычному общению проводится в контексте диалога культур с учётом различий в социокультурном восприятии мира.

Отличительной чертой современной эпохи является ускоряющийся с каждым годом темп развития новых информационных технологий. Эти изменения оказывают непосредственное влияние на сферу образовательных услуг, предъявляя новые требования к её содержанию. Использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать студентов к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

Преимущество внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. За последнее десятилетие было написано немало работ, в которых исследователи раскрывали позитивное влияние различных форм синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации – электронной почты, чата, форумов, веб-конференций и т.п. – на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Ресурсы сети Интернет являются чрезвычайно ценной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования, удовлетворения профессиональных и личных интересов и потребностей. Экономическое развитие России постепенно делает Интернет повседневной реальностью для большинства российских студентов.

Однако одно только наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. В научной литературе существует немало описаний того, как неверная, или, точнее сказать, методически неграмотно построенная работа учащихся с Интернет-ресурсами способствовала формированию у них не только ложных стереотипов и обобщений о культуре страны изучаемого языка, но даже расизма и ксенофобии. Именно поэтому на современном этапе обучения иностранным языкам, когда используются новейшие Интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке удовлетворяющих всем требованиям учебных Интернет-материалов, направленных на комплексное формирование и развитие:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного);
- коммуникативно-когнитивных умений, позволяющих осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;
- коммуникативных умений, заключающихся в способности представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;
- умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и т.п.;

- умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей.

Все вышеперечисленные факты явились серьёзными основаниями для решения коллектива преподавателей кафедры иностранных языков Ивановского государственного энергетического университета участвовать в инновационном проекте по лоту №3: Создание Интернет-ресурса по теме «Страноведение» для самостоятельной работы студентов всех специальностей ИГЭУ.

Руководителем данного проекта, отвечающим также за выполнение одной из частей описываемой работы, является к.ф.н., доцент, заведующая секцией английского языка кафедры иностранных языков **Григорян Алла Юрьевна**. Другими участниками и исполнителями проекта выступают пять преподавателей указанной кафедры, а именно: доцент **Рушинская И.С.**, к.ф.н., доцент **Прохорова А.А.**, ст. преподаватель **Абросимова И.Н.**, ст. преподаватель **Романова И.С.** и преподаватель **Казакова М.А.** Руководителем подразделения является заведующая кафедрой иностранных языков, к.ф.н., доцент **Филатова Марина Вячеславовна**.

Актуальность и эффективность проекта видится во внедрении новых форм обучения иностранным языкам через использование современных информационных технологий, в повышении уровня гуманитарной подготовки студентов в русле гуманизации высшего образования в неязыковом вузе, а также в углублении страноведческой и лингвокультурологической компетенции студентов, повышении мотивации к изучению **английского языка**.

Поскольку раздел «Страноведение» включён в государственный образовательный стандарт по иностранному языку в неязыковом вузе, исполнители проекта разработали Интернет-ресурс, содержащий основную информацию о Содружестве наций и пяти ведущих англоязычных странах (Великобритании, США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии), и включили проверочные задания для самоконтроля, а также тестовые задания для аудиторной работы.

Результатами работы над проектом стали:

1. Размещение учебных страноведческих материалов на сайте ИГЭУ.
2. Составление методических указаний «Контрольные тесты по страноведению (англоязычные страны)».
3. Оформление стенда «Англоязычный мир» в аудитории А228.
4. Проведение межфакультетского внеаудиторного мероприятия (олимпиады) “Guide to the English-Speaking World” в рамках «Дней кафедры иностранных языков». Ответственные за проведение мероприятия преподаватели: Казакова М.А. и Прохорова А.А.

Особое внимание в рамках данной статьи хотелось бы уделить описанию подготовки и проведения межфакультетского мероприятия, упомянутого выше, поскольку именно данный этап работы является своего рода завершающей ступенью всего проекта, наглядно демонстрирующей эффективность инновационных методов в процессе формирования лингвокультурологической компетенции студентов неязыкового вуза.

Студенты второго курса электроэнергетического, электромеханического, теплоэнергетического, а также инженерно-физического факультетов ежегодно принимают участие в олимпиаде по страноведению, проходящей в конце учебного года. В начале четвёртого семестра преподаватели объявляют студентам о необходимости самостоятельной подготовки к тесту по пяти англоязычным странам с последующей возможностью участия в межфакультетской викторине “Guide to the English-Speaking World”. Вся необходимая для самостоятельного ознакомления информация размещена на сайте Ивановского государственного энергетического университета и состоит из следующих разделов: Commonwealth of Nations (информация о Содружестве наций), the UK (Великобритания), the USA (Соединённые штаты Америки), Canada (Канада), Australia (Австралия) и New Zealand (Новая Зеландия), а также Quizzes (проверочные тесты).

Сведения о каждой стране начинаются с документа под названием Profile, содержащего общую краткую информацию: официальное название, герб, флаг, девиз, гимн, столица, форма правления, население и некоторые другие факты о данной стране. Затем следует детальное описание страны, представляющее сведения о национальных символах, официальном статусе и политическом устройстве, географическом положении, климате, флоре и фауне, столице и других крупных городах, религии, истории, экономике, системе образования, культуре и науке, спорте, традициях и обычаях.

На протяжении всего семестра студенты осуществляют самостоятельную работу с Интернет-ресурсом, выписывают важную фактическую информацию, ключевые слова и выражения, задают интересующие их вопросы преподавателю.

Подразумевается, что, ознакомившись с информацией по каждой из заявленных стран, студенты проверяют качество и полноту усвоенного ими материала, выполняя проверочные тесты (Quizzes) в режиме он-лайн, которые, в свою очередь, подготавливают их к написанию контрольного

теста в аудитории. Последний проверочный тест является обзорным и включает задания по всем изученным странам. Студенты, достигшие наилучших результатов в написании теста, приглашаются в качестве участников на межфакультетское мероприятие, посвящённое странам изучаемого языка.

Викторина представляет собой командное соревнование, состоящее из разминки, четырёх основных этапов, конкурса капитанов и конкурса карт. Присутствующие в зале зрители также могут проверить свои лингвострановедческие знания, поучаствовав в конкурсе, подготовленном специально для них.

Четыре основных этапа викторины посвящены вопросам из области географии, истории, а также традициям пяти англоязычных стран (Этап 1); их национальным символам и атрибутам (Этап 2); достопримечательностям, известным людям и традиционной национальной кухне (Этап 3); гимнам, а также певцам и композиторам, прославившим ту или иную страну (Этап 4).

Все вопросы, озвучиваемые ведущими, выводятся одновременно на экран в режиме презентации Microsoft Office PowerPoint, обеспечивая необходимую наглядность, таким образом, позволяя участникам не только слышать, но и видеть задаваемый вопрос, что, несомненно, значительно облегчает процесс подачи материала, учитывая масштабы мероприятия. Ответы на вопросы также отображаются на экране после того, как одна из команд дала свой вариант ответа. Количество, заработанных каждой командой баллов фиксируется членами жюри, которые в итоге объявляют команду-победителя.

Как показывает практика, подготовка к написанию теста по страноведению, равно как и само внеаудиторное мероприятие, вызывают огромный интерес у студентов. Не секрет, что в настоящее время англоязычная культура массово привлекает молодое поколение и вполне доступна для изучения. Книги англоязычных авторов, фильмы на английском языке, аудио записи и видеоклипы известных исполнителей, многочисленные аутентичные пособия по страноведению, научные лекции находятся в свободном доступе в сети Интернет и при правильном использовании способствуют формированию лингвокультурологической компетенции.

Таким образом, информация, представленная на сайте ИГЭУ в рамках проекта по созданию Интернет-ресурса по теме «Страноведение» для самостоятельной работы студентов всех специальностей, содержит обзорную информацию по пяти основным англоязычным странам, в доступной форме отражающую основные сведения о культуре, истории, традициях, политической, экономической и спортивной жизни указанных стран.

Данный страноведческий материал нацелен на расширение кругозора студентов неязыкового вуза, повышение их лингвокультурологической компетенции посредством осуществления знакомства с вышеупомянутыми странами на английском языке. Довольно сжатая форма, а также простота подачи материала делают данный Интернет-ресурс незаменимым средством приобретения необходимых лингвострановедческих знаний. Кроме того, разработанный пакет материалов послужит в перспективе основой для составления электронной и печатной версии учебника по страноведению для студентов неязыковых специальностей

Список литературы

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (Теория и методы). М., 1997.
2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО). М., 2005.
3. Лингвострановедческий словарь. М, 2001.
4. Ощепкова В.В., Шустиков И.И. Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь. М., 2000.

Казарова Е.И.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Следуя требованиям Европейской языковой компетенции, а также в связи с интеграцией Российской образовательной системы в общеевропейскую появилась необходимость пересмотреть содержание учебного плана и рабочих программ подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. В частности, существовал большой пробел в сфере формирования

навыков письменной речи, поэтому кафедра ИИАЯ при разработке концепции новой специальности решила внедрить курс эффективного письма в систему подготовки переводчиков.

Сейчас, по прошествии пятнадцати лет работы, можно сделать однозначный вывод о правильности такого решения. Умение писать на английском языке приобретает все большее значение в силу многих причин. В условиях расширения экономических, политических, культурных, образовательных контактов наши выпускники получили возможность путешествовать, выезжать в загранкомандировки, работать в иностранных фирмах, участвовать в международных конференциях и программах обмена, сдавать экзамены международного образца, учиться за рубежом, общаться через Интернет.

При разработке курса «Эффективное письмо» мы поставили задачу обучить студентов навыкам письменной коммуникации исходя из различных потребностей и целей, в частности, академическое, деловое, профессиональное письмо. В соответствии с этими направлениями была разработана программа, которая предлагается в качестве специального курса на последнем этапе обучения, когда в достаточной мере освоена грамматическая структура языка, а также сформирован лексический потенциал обучающихся.

Целью обучения письменной речи является «формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи». Ввиду ограниченной сетки (30 аудиторных и 30 часов самостоятельной работы) мы исключили развитие базовых навыков письма (графика, орфография и пр.), которые уже сформированы предшествующим обучением, а обучаем письму как самостоятельному виду речи, давая возможность студентам развивать творческое мышление, раскрывать подчас скрытые писательские способности. Причем делается это последовательно, от простого к сложному, от стадии записи идей, ключевых предложений, трансформаций текстов к написанию собственных речевых произведений различных по длине, жанру, характеру.

В процессе обучения письму преподаватели сталкиваются с рядом проблем, одной из которых является разный подход и отношение обучающихся к самому процессу письма. Для некоторых выполнение письменного задания является приятным и легким занятием, а для других это тяжкий труд, если не сказать мучение. Чтобы понять наших студентов, а следовательно и выработать индивидуальный подход, в качестве первого письменного задания мы предлагаем написать в свободной форме об их личном отношении к письму как виду речевой деятельности (free writing), а также определить тематику будущих эссе. Анализ их письменной самооценки позволяет составить некий психологический портрет группы в целом, а также учесть индивидуальные особенности отдельных студентов для выбора средств мотивации.

Вот выдержки из работ двух студентов, которые имеют сильную мотивацию и выражают готовность научиться писать.

1. *My attitude to writing can be summed up in one six-letter adjective of Latin derivation: Divine. What does that mean? Divine is a word usually reserved by people for the most special of occasions, like describing something of great (maybe even inexplicable) beauty, or praising a loved one for achievements, or, even more often, complimenting your wife's-to-be dress on the wedding day. But writing?*

The only plausible answer, it seems to me, would be that my subconsciousness regards writing as something incomprehensibly great. When I read a book by a best-selling author I can hardly understand how one person could ever pour out on paper so many well-structured and logically bound sentences. Even now, that as I'm writing this essay, desperately trying to finally figure out one of my attitudes, I have to pause before each sentence to determine what it is that I want to say.

Writing, therefore, is a habit of mind. Those of us who are skilled in expressing themselves in clear and simple words have not achieved such mastery overnight. This level of proficiency can only result from thousands and thousands of hours that good writers spend composing and from dozens of thousands of hours that they spend reading the works of others. And therein lies the explanation why I associate good writing with divinity: because few of us can ever attain it.

2. *I like writing because it is the best way to express your thoughts staying focused on the main idea. It is writing that helps people reflect their feelings, emotions and even ingenious ideas in terms of symbols or by means of sentences. My attitude to writing is rather positive.*

Как помочь тем студентам, которые не любят писать? Как настроить их на интересный творческий процесс? Нам удалось разработать методы, помогающие им психологически настроиться на письмо. Во-первых, любое письменное задание можно представить как интерактивный процесс, происходящий между писателем и читателем. Причем, в качестве потенциального читателя можно

представить не преподавателя, а лучшего друга, родителей, будущего работодателя, известную личность и пр.

Во-вторых, мы стараемся «отключить» традиционный психологический тормоз – боязнь сделать ошибку в орфографии или грамматике, т.к. студенты знают, что вслед за творческим процессом письма последует обязательный этап проверки (editing), когда студенты с интересом и пристрастием проверяют работы друг друга, находят ошибки и делают ценные замечания по содержанию.

И, наконец, самым важным аспектом психологической настройки на письмо как на творческий процесс является выбор тематики и видов заданий. Мы очень тщательно продумываем темы эссе, стараемся их сформулировать таким образом, чтобы они были интересными, волнующими, заставляющими мыслить и выражать свои чувства. Приводим примеры некоторых тем конкурсных эссе: “A Friend is a Present You Give Yourself”, “Things that Make My Life Worth Living”, “It’s Great to Be Young”, “If I Had Only Three Days to Live”.

Виды заданий, которые студенты выполняют, соответствуют классическим категориям письменной речи, а именно: narration (повествование), exposition (объяснение), description (описание), persuasion (убеждение). В частности, для тренировки повествовательного описания мы предлагаем выбрать один из четырех вступительных абзацев рассказов и продолжить его. Студенты с большим интересом и энтузиазмом выполняют это задание, а мы не устаем удивляться их изобретательности, творчеству, хорошему стилю и разнообразию жанров. Одно и то же вступление может вылиться в романтическую историю любви, триллер, приключение, драму, детектив или юмористический рассказ. Ниже приводим рассказы, написанные студентами. Заданные абзацы подчеркнуты.

Story 1. Lost and Found.

Lena Rummyantseva

“I have never yet lost my way in the forest”, said Alexander defensively when the path which was supposed to take them to the station had petered to nothing. “Well, you seem to have this time,” Jane observed caustically, putting down her heavy basket full of mushrooms. “And the last train leaves in less than an hour.

What shall we do?” she added after a short pause. Alexander didn’t answer. Did they have any alternative? The sun had already set. The darkness was mercilessly coming down on them. The trees seemed to be tightening the ring with each their step. There was not a single chance for them to find the way in the darkness. They were in for a cold September night alone in the forest, and they had to do their best to face it.

But how could he explain this to Jane, whose eyes were full of despair, fear and tears? Alexander just held her and said “It’s OK, girl. We’ll just set up a camp for the night. We’ve got everything necessary”. His voice sounded as if he was trying to convince himself. But he told the truth: they had matches, some sandwiches and a bottle of water – enough to survive for at least a day. “In the morning it’ll make no problem for me to find the path,” he added more confidently...

In an hour they were sitting together on a log near the fire. The flames were so pleasantly warm, in their soft light the forest around seemed so cozy and friendly, and the sky... How had they been living without seeing it for so many years? They had been blind for so many years before they saw this deep, infinite, eternal, perfect sky with myriads of twinkling points – other, different worlds – looking down at them ... as a star fell, Jane turned to Alexander and whispered “Thank you for having lost the way tonight! I’ve never been so happy!”

The next afternoon caught them on the train, on the way home. The morning light revealed that they had been a few meters away from the path. They could have easily got to the station on time the evening before. But they had no regrets. They felt it was meant to be, and they were grateful to the destiny for that night. They had lost the way and found far more ...

Story 2. Accident in the Sea.

Anatoly Lobanov

I woke up with a start and sat up, wondering for a moment where I was. There was nothing but the sea around me, and only in the distance could I make out the faint line of the coast. My skin was burning, but I felt chilly because of the fresh breeze which was blowing from the land. The breeze must have carried me out to sea while I lay asleep on my lilo, I thought, feeling cold with fear. The shock slowly filled me from the inside. I couldn’t even think clearly until a wave hit my lilo and I fell in the salty water with a big splash. It was good. My burning skin cooled and soothed. I decided to stay in the water. It felt already warm there. If I got out the breeze would feel really cold.

First I tried to swim shoreward but soon I gave it up. The current was carrying me away from the coast and I knew it. I realized that the only chance I had was to be saved by a ship. Happily, ships weren’t a rarity there. So, I had a lot of time to meditate until the early morning when first groups of “divers” would

go to see underwater wonders. Underwater! I instantly started remembering everything I knew about the Mediterranean. Sharks – not this close to the shore. Morays – they live at the bottom. Jellyfish – probably, I should try to avoid them if I meet any.

What did that guy from Discovery say? He showed how to survive in a ghost town, Siberia, great swamps. But nothing about shipwreck or something like that. What I knew was that water is warmer at night than air above it. I could stay in water up to 12 hours. Stupid useless Discovery! I will never watch it again.

In two hours I got cold. I remembered the warmth of a hydro suite I had worn once. I would have given anything for it then. But my thoughts were interrupted. Something was wrong. Though it was night, it got even darker. I couldn't understand why until I looked at the moon. It was hidden in the mist, actually I was in the mist – it was all around me. It was strange, I had never heard of the mist at sea, only in some silly stories where ships got in the mist and got out without a living soul aboard. Another thing that confused me was that it was getting warmer every minute as if I was closing to a heater. The mist was thickening.

And then suddenly I felt as if somebody switched on a searchlight aimed right into my eyes. But it wasn't blinding me, and that was more than strange. Everything around coloured deep white. And then it started...

Выполняя задание на expository writing студенты становятся авторами письменных инструкций для пользователей различных устройств или исполнителей конкретных процессов, например, как завести машину, обналичить деньги в банковском терминале, открыть сайт в интернете и пр. Для развития навыков persuasive writing мы предлагаем им написать обращение к абитуриентам, чтобы убедить их поступать именно в наш университет. Это лишь некоторые из разнообразных письменных заданий, которые имеют явный коммуникативный характер и способствуют развитию творческого письма.

При обучении академическому письму преподавателю приходится решить трудную задачу: способствовать развитию личностного креативного подхода к письменным заданиям, но при этом научить студентов выполнять требования формальной структуры эссе, которая является обязательной всех международных квалификационных экзаменов (TOEFL).

Общепринятый формат предполагает четкое структурирование: введение, 2-3 основных параграфа, заключение, тезисное утверждение во введении (thesis), обобщающие предложения (topic sentences) в каждом параграфе, подтверждение тезиса в заключении и выражения – связки между параграфами, а также между предложениями (transitions). Причем, отсутствие даже одного элемента снижает итоговую оценку. Наиболее типичные композиционные ошибки в студенческих эссе, с которыми приходится сталкиваться: 1) слишком длинное и детализированное вступление; 2) отсутствие тезиса; 3) логическое несоответствие тезиса и обобщающих предложений в параграфах; 4) недостаточное развитие обобщающих предложений (мало аргументов или примеров); 5) отклонение от темы; 6) отсутствие переходных фраз; 7) отсутствие заключения.

Лучшим способом избежать или избавиться от подобных ошибок, по нашему мнению, может быть чтение и совместный анализ как можно большего количества эссе (sample essays), написанных другими студентами. За многие годы преподавания курса мы собрали обширную коллекцию письменных работ предыдущих поколений, которые служат прекрасным учебным материалом.

После того, как студенты научились правильно структурировать свои письменные работы можно переходить к обучению логическим методам организации. Поскольку письменная речь – это непрерывный мыслительный процесс, то совершенно необходимо освоить логические приемы организации передаваемой информации: сравнения и противопоставления, факты и мнения, обобщения и конкретизация, причины и следствия, выводы и пр. Каждый из этих логических приемов требует отдельного изучения и тренировки с использованием специальных речевых моделей, которые предлагаются студентам для заучивания. Если они успешно овладеют перечисленными логическими приемами и смогут сочетать их в письменном выражении своих мыслей, то в результате приобретут свой индивидуальный писательский стиль.

Ну и, наконец, еще одним важным фактором развития творческого подхода к письменным заданиям являются особые отношения между преподавателем и студентом, которые должны быть доверительными и партнерскими. Роль преподавателя в этом процессе трудно переоценить. Он не просто дает знания и обучает необходимым навыкам письма, но и является мудрым, доброжелательным наставником, с которым студент с удовольствием делится своими сокровенными мыслями, рассказывает о чувствах и переживаниях в письменных работах. Несколько первых эссе могут быть написаны на уроках вместе с преподавателем с совместным обсуждением темы, составлением плана, формулированием основной мысли (thesis). В дальнейшем преподаватель может также принимать активное участие в процессе работы над эссе, просматривая промежуточные варианты, внося необходимые коррективы, непосредственно участвуя в процессе совершенствования

письменных навыков студентов. Подобная «обратная связь», а также возможность реагировать на замечания преподавателя вносит элемент интерактивности в процесс работы над эссе.

Итак, обучение письму на иностранном языке повышает уровень коммуникативной компетенции студентов, делает их равноправными членами международного сообщества, способствует развитию индивидуального творческого мышления, а иногда помогает раскрыть неординарные писательские способности. Предлагаемый пример эссе является тому подтверждением.

Things That Make our Life Worth Living

Tatiana Kulagina

“Life is worth living”, a well-known saying claims. Nobody knows who and in what circumstances has said it. But these words used to reflect the thirst of life, the pursuit of its sense, endless aspiration in achieving a certain goal of life and the wish for enjoining achievements, if any. Frankly speaking, it was not until today that I ask myself what I am living for, why I am here, what makes my life worth living. It is a nice question taking into account that every living being has his/her own destination in life, evolution and perfection. What role am I playing, I wonder? Thinking over the sense of my existence, I can point out several things that make my life worth living.

First of all, I am eager to live in order to achieve my goals, to do everything that I have not done yet. Undoubtedly, as time goes on, our aims change as well. No sooner is a goal gained than we are anxious for the next one. Thus, one always purposes a certain aim. And I am sorry for those people who have lost the sense of life and are aimlessly living the rest of their days. For instance, now I intend to make a career, to realize myself as a specialist, to turn my potential to the direction where it would be beneficial for the whole society. Besides, I am living to feel the happiness of motherhood by giving birth to new human beings and bringing up worthy people (I see this as the main function of a woman). Indeed, what can be more important to keep on living than to watch how your child, your flesh and blood, is growing, making the first steps, pronouncing the first words, smiling in his sleep, becoming a personality? When you start getting upset, your baby hugs you and says: “Don’t worry, Mommy. Things happen. I do love you”. Aren’t these words worth living? So, whatever the goal, you have to live and achieve it.

Secondly, the very act of improving the world makes our life worth living. There are so many things that can be done to make the world better. And each step in this process is a building block to the total success of mankind. Living a life filled with choices, commitment and contributions is a life that is not only worth living, but the one providing the framework for others to follow.

At last, we all look forward to celebrating some special events in our life: birthdays, marriages, the birth of a baby and so on. But why not just celebrate life? There are so many things to be grateful for. Thus, life gives us the opportunity to fall in love, to be excited with the first kiss and unrequited love at the age of thirteen. It is a great fortune to have someone telling you that you are beautiful. It is really touching to see parents smiling through tears when holding their grandchild for the first time. Furthermore, isn’t it nice when all your family gather at a dinner table to enjoy Mom’s apple pie while discussing all sorts of things? Then, friendship is another gift presented by our life. Seeing smiles on friends’ faces, sharing ups and downs with them, feeling that there are people ready to help and support whenever you need it – that is a real value. There are so many common pretty things that we often ignore in our life: watching the sunrise, hearing the rustle of trees in the wood, smelling a new-fallen snow and so on. All these things make our life worth living and us enjoy every moment of it.

A new day has come. I open my eyes and see the sunlight seeping through the thick curtains in my bedroom. It is a wonderful day! All the family are at home today. My attentive husband has already made breakfast for me. Our dear old friends are going to come tonight. I have a clear aim in my life, I know what I want being full of energy to succeed in achieving it. How happy I am that I am living! And I say: “Thank you, God, for another day of my life full of things that really make it worth living!”

Список литературы

1. Бондарева В.В. Обучение письму на иностранном языке: назревшая необходимость. ELT May 1999, Динтернал, Стр. 5.
2. R. Castillio. Ten Ideas for Creative Writing in the EFL Classroom. Forum Volume 33. N. 4. October 1995, P. 30.
3. Liu Chong-mao. Helping Students Prepare Psychologically to Write in English. Forum Volume XXIX. N. 4. October 1991, P. 32-33.
4. L. Gorodetskaya, New Courses on Intermediate and Advanced Writing. ELT May 1992, Динтернал, P. 2.
5. D. E. Zemach, L. A. Rumisek. Academic Writing Macmillan, 2009.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Перспективное развитие высшей школы в XXI веке требует изменения приоритетных целей образования. Модернизация образовательного процесса ориентирована на продуктивное образование, вследствие которого учащийся познаёт стратегию и осваивает систему образовательной деятельности, пересматривает индивидуальные знания и взаимодействует как с другими субъектами образовательного процесса, так и с окружающим миром.

Для осуществления различных видов деятельности, в том числе и профессиональной, человек пользуется рядом компетенций, которые делятся на общекультурные и профессиональные. Степень сформированности компетенций говорит об уровне подготовленности специалиста, то есть о его готовности самостоятельно действовать в профессиональной ситуации.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту третьего поколения, обучение иностранному языку на неязыковом факультете классического университета является базовым компонентом подготовки специалиста любого профиля. В процессе обучения иностранному языку бакалавров гуманитарных специальностей вуза реализуется общекультурная компетенция, содержание которой сводится к следующему: владение иностранным языком для работы с информацией профессионального содержания и осуществления устной и письменной коммуникации. Принимая во внимание необходимость ориентироваться на результат учебного процесса, данная компетенция может быть условно разделена на демонстрируемые студентом по окончании курса английского языка знания, умения и владения. Таким образом, студент-бакалавр гуманитарного профиля должен

знать:

- лексический минимум в объеме, достаточном для понимания текстов профессиональной направленности на изучаемом иностранном языке;
- основные грамматические структуры изучаемого иностранного языка;
- правила чтения изучаемого иностранного языка;
- клишированные обороты речи, используемые в устной и письменной коммуникации;

уметь:

- читать тексты профессиональной направленности;
- извлекать и анализировать информацию из текстов профессиональной направленности;
- переводить тексты профессионального содержания с использованием справочной литературы;
- поддерживать процесс устной и письменной коммуникации;

владеть:

- навыками обращенного чтения и чтения вслух;
- навыками реферирования информации, извлеченной из текстов профессиональной направленности;
- навыками работы со справочной литературой;
- навыками устной и письменной речи.

Уровень подготовленности специалиста определяется уровнем сформированности компетенции. Обычно выделяются два уровня сформированности компетенции: пороговый и повышенный. Пороговый уровень предполагает наличие коммуникативной компетенции, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профессиональной области науки. Под повышенным уровнем кроме этого понимается наличие коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления деловых контактов на элементарном уровне. В соответствии с принятой структурой компетенции, нами выделяются следующие признаки уровней сформированности компетенции.

На пороговом уровне по окончании курса английского языка студент-бакалавр гуманитарного профиля:

опознает в тексте стилистически нейтральную лексику в рамках указанной тематики и проблематики общения в объеме 1000 лексических единиц;

воспроизводит терминологическую лексику по специальности в объеме 250 лексических единиц;

демонстрирует знания о структуре простого предложения (формальные признаки подлежащего, сказуемого и второстепенных членов предложения, строевые слова – средства связи между элементами предложения), о структуре сложноподчиненного предложения (формальные признаки; бессоюзные предложения) для чтения и письменной фиксации информации;

демонстрирует знания правил чтения вслух адаптированных текстов по специальности;
демонстрирует представления о структуре двуязычного словаря;
воспроизводит по памяти клишированные обороты речи: приветствие, прощание, благодарность, извинение.

Выпускник-бакалавр гуманитарной специальности классического университета на пороговом уровне также должен уметь:

- анализировать и обобщать информацию из прочитанного адаптированного текста по специальности;
- переводить со словарем адаптированный текст по специальности;
- выражать определённые коммуникативные намерения в устной и письменной форме (выражение собственного мнения по поводу полученной информации и выяснение мнения собеседника).

Пороговый уровень сформированности компетенции предполагает, что выпускник владеет:

- техникой чтения вслух;
- технологиями составления краткого плана прочитанного текста по специальности, техникой ответов на вопросы по тексту и способами краткой передачи содержания прочитанного;
- техникой монологической речи в объёме 10-12 предложений по изученной тематике.

На продвинутом уровне бакалавр гуманитарного профиля:

опознает в тексте стилистически нейтральную лексику в рамках указанной тематики и проблематики общения в объёме 1500 лексических единиц;

воспроизводит терминологическую лексику по специальности в объёме 500 лексических единиц;

демонстрирует знания о структурных типах предложения (повествовательное, вопросительное, побудительное; простое, сложносочинённое, сложноподчинённое) для устной речи и письменной передачи информации. Демонстрирует знания правил чтения вслух аутентичных текстов по специальности;

демонстрирует представления о структуре двуязычного словаря и организации материала в нём;

воспроизводит по памяти клишированные обороты речи: приветствие, прощание, благодарность, извинение, одобрение, недовольство, уклонение от ответа;

Он также умеет:

- анализировать и обобщать информацию из прочитанного аутентичного текста по специальности;
- переводить со словарем аутентичный текст по специальности;
- выражать определённые коммуникативные намерения в устной и письменной форме (выражение собственного мнения по поводу полученной информации и выяснение мнения собеседника), а также коммуникативные намерения дополнительного, детализирующего, уточняющего, оценочного характера.

Признаком повышенного уровня сформированности компетенции является также то, что выпускник-бакалавр владеет:

- техникой чтения вслух (200 слогов в минуту);
- технологиями составления развёрнутого плана прочитанного текста по специальности, техникой формулирования вопросов к тексту и ответов на них, а также способами подробного пересказа прочитанного;
- техникой монологической речи в объёме 15-20 предложений по изученной тематике, а также технологией ведения диалога.

Обучение иностранному языку на неязыковом факультете имеет свои специфические особенности, вызванные рядом объективных причин. В результате теста входного контроля, а также разных видов анкетирования студентов нами выделены некоторые факторы, которые необходимо учитывать при планировании учебного процесса:

1. Отсутствие у студентов мотивации в изучении иностранного языка, что обусловлено снижающимся уровнем преподавания иностранного языка в школе. Как известно, развить интерес к изучению иностранного языка, сделать осознанным процесс его изучения в вузе – не простая задача.
2. Полная или частичная языковая некомпетентность. Большинство первокурсников имеют крайне ограниченный словарный запас, а также довольно смутное представление о грамматическом и фонетическом строе языка, не говоря уже о том, что многие из них вообще не знают элементарных правил чтения.
3. Слабое развитие или отсутствие умений навыков по видам речевой деятельности, особенно в области аудирования и говорения.
4. Низкий общеобразовательный уровень, а также отсутствие умения учиться.
5. Разный уровень знаний по иностранному языку у студентов в учебной группе.

6. Большая наполняемость языковой группы.
7. Недостаточная техническая оснащённость кабинетов английского языка.

Все эти факторы создают большие трудности при организации процесса обучения. Нам представляется, что для достижения наиболее эффективных результатов при обучении бакалавров гуманитарного профиля, курс английского языка, который включает в себя четыре семестра необходимо делить на три этапа.

Первый период охватывает первый и второй учебные семестры. Его можно назвать коррективно-повторительным. На этом этапе проводится большая работа над фонетическими и грамматическими правилами, лексикой, характерной для общего языка. Сложность заключается в том, что на данном этапе приходится одновременно корректировать плохо сформированные языковые и речевые умения и навыки и формировать новые.

Второй период занимает третий и четвёртый учебные семестры. Этот этап посвящён изучению сложного грамматического материала, главная его цель – овладение языком для специальных целей. Все эти условия требуют от преподавателя организованной и продуманной работы как с группой в целом, так и с отдельными студентами, а также умелой организации самостоятельной работы студентов, что является особенно актуальным в связи с общей тенденцией сокращения аудиторных часов.

Лекомцева К.М.

Кировская Государственная Медицинская Академия, Киров

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИЗУЧАЮЩИМ ЧТЕНИЕМ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Социальные процессы в современном динамично развивающемся обществе и растущий обмен информацией между различными странами обуславливают большое внимание практической методики преподавания иностранных языков к вопросам использования языка как средства общения, познания, самореализации и социальной адаптации (Сборник 2006:20). При этом одна из основных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции студентов-первокурсников, а именно коммуникативное умение читать, выступает основой для формирования информационно-академических умений и позволяет человеку эффективно ориентироваться в растущих потоках информации, осознанно присваивать общественный опыт, конструировать личные знания и автономную стратегию образовательной деятельности.

Изучающее чтение реализует такую практическую потребность читающего как достижение полного и точного понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте, его критическое осмысление и дальнейшее использование полученной информации. Поскольку чтение представляет собой сложное умение, то успешное решение коммуникативной задачи в каждом случае обеспечивается функционированием определенных умений, составляющих его сложную структуру.

Изучающее чтение проходит на достаточно трудных как в содержательном, так и в языковом отношении текстах, обладающих познавательной ценностью и информативной значимостью, поэтому в первую группу умений, обеспечивающих его функционирование, входят те, которые **связаны с пониманием языкового материала**. Они включают умения соотносить значение слова с контекстом предложения; установить смысловые связи между словами/предложениями/абзацами; определить главное и второстепенное в предложении/абзаце; прогнозировать на языковом уровне.

Вторая группа – умения, **связанные с пониманием содержания текста**, обеспечивающие извлечение содержательной информации: умения выделять в тексте различные элементы, обобщить отдельные факты, соотносить отдельные части текста. В третью группу выделяются умения, **связанные с осмыслением содержания текста**, обеспечивающие понимание на уровне смысла: умения вывести суждение на основе фактов текста, оценить изложенные факты/содержание в целом, интерпретировать.

Развитие вышеперечисленных умений изучающего чтения происходит в ходе самостоятельной и активной учебной деятельности учащихся, которая направлена на усвоение содержащейся в тексте информации о культуре в широком смысле слова и учебных действий по анализу формы и функции использованного лексического и грамматического языкового материала (Зимняя 1991:76). Этот факт находит отражение в наличии подготовительного этапа, целью которого является снятие основных лексико-грамматических трудностей текста для изучающего чтения. Здесь для успешного понимания текста ученику необходимы действия по соотносению отдельного слова с контекстом предложения;

установлению смысловой связи между словами и предложениями; по определению главного и второстепенного в предложении/абзаце; по прогнозированию на языковом уровне.

Анализ структуры учебной деятельности показывает, что каждую операцию своей деятельности студент выполняет как элемент процесса решения учебной задачи. Под задачей в психолого-педагогической науке понимают «известную цель, достижение которой возможно с помощью определенных действий в столь же определенной ситуации» (Беспалько 1989:55). Итак, после подготовительного этапа учащимся предлагается учебно-речевая задача поисково-творческого характера, которая нацеливает их на достижение детального понимания текста и предполагает принятие к сведению извлеченной информации, запоминание ее для расширения знаний и возможного дальнейшего использования.

Действительно, на завершающем этапе работы над текстом для изучающего чтения появляется возможность использовать чтение как средство, обслуживающее познавательную, преобразовательную и ориентационную деятельность учащихся. При правильной организации УД студенты также оказываются готовыми решать творческие задачи более высокого порядка, выводящие их на использование усвоенного в иноязычном общении и практической деятельности.

Начальной стадией решения учебно-речевой задачи и первой составляющей **мотивационно-ориентировочной фазы** является этап актуализации ранее усвоенного социально-личностного опыта и действий по прогнозированию содержания текста по заголовку, ключевым словам, зачину и концовке, например, при помощи приема «Знаю – Хочу знать - Узнал». Действия по актуализации сопровождаются учебными действиями по определению основных этапов решения задачи. Такой план в форме памятки или руководства вполне оправдан, поскольку достижение полного понимания иноязычного текста может представлять трудности для учащихся.

На **исполнительской фазе** учебной деятельности учащиеся добиваются стопроцентной глубины понимания текста, при этом многократно возвращаясь к нему, используя не только опоры в тексте, но и обращаясь к словарю для полного понимания деталей его содержания и смысла. Эта фаза представлена системой учебно-предметных действий учащихся:

- по *выделению* из текста его отдельных элементов:
 - основной мысли (при помощи вопросов Ромашки Блума);
 - существенных фактов (на основе абзацной структуры);
 - отделение основной информации от второстепенной;
- по *обобщению* отдельных фактов текста;
- по *соотнесению* отдельных частей текста друг с другом:
 - выстраивание и фиксация их в какой-либо последовательности;
 - группировка полученной информации по определенному признаку;
- по *выведению* суждения на основе фактов текста:
 - установление идеи текста, которая словесно в нем не выражена;
 - предположение возможного развития изложенного;
- по *оценке* новизны, важности, достоверности изложенных в тексте фактов (дополнение схемы/кластера, использованных ранее, прием INSERT) и др.
- по *интерпретации* – пониманию подтекста/имплицитного значения текста.

Важно, чтобы на данном этапе были включены задания, обеспечивающие формирование и совершенствование каждого компонента перечисленных сложных умений. При этом обязателен учет принципа от простого к сложному, который означает, что осуществляются поисковые действия (по нахождению, выписыванию и ранжированию информации), затем следует деление текста на смысловые отрезки, ответы на вопросы, доказательства мысли, краткая передача содержания текста и т.д. Организованная таким образом учебная деятельность студентов должна быть нацелена на присвоение полученной информации и ее использование в говорении и других видах речевой деятельности.

По ходу выполнения отдельных учебно-предметных действий учащиеся осуществляют текущий самоконтроль хода решения задачи, соотнося свои действия с моделью, выработанной совместно с преподавателем в виде плана. На завершающей **контрольно-оценочной фазе** преподаватель может провести контроль полученного продукта, под которым мы имеем в виду извлечение из текста полной информации и детальное понимание его содержания. На этом этапе целесообразно стимулирование использования найденной информации в устно-речевых высказываниях (высказаться о том, что было известно ранее и что нового узнали из текста; пересказать текст для передачи информации; охарактеризовать главного героя; обсудить содержание

текста в форме диалога; составить связное высказывание по проблеме текста с привлечением личного опыта студента и т.д.).

Такая логика работы по овладению изучающим чтением позволяет обеспечить осуществление учащимися познавательной, преобразовательной и ориентационной деятельности на основе интеграции чтения и других видов речевой деятельности. **Результатом** описанной нами учебной деятельности по овладению изучающим чтением станет активное присвоение и интерпретация каждым студентом информации, содержащейся в тексте, когда она превращается в собственное знание.

Использование изложенной модели организации учебной деятельности студентов-первокурсников по овладению изучающим чтением в ходе опытного обучения в КГМА и контроль развития умений учащихся извлекать полную информацию из текста позволили судить об эффективности применения подобного подхода в процессе формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2005.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
4. Куклина С.С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением. Киров., 2007.
5. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – 2-е изд., стереотип. – М., 2006.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.

Мишутинская Е.А.

Вятская государственная сельскохозяйственная академия, Киров

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Изменения, которые происходят сегодня в сфере образования, свидетельствуют о смене образовательной парадигмы на личностно-ориентированную, ведущим компонентом которой являются ключевые компетенции, необходимые для личного совершенствования и развития, активной гражданской позиции, социальной адаптации и применения в течение всей жизни. Как известно, развитие сочетает в себе два компонента: во-первых, это определенный уровень сознательности, просвещенности, культурности (статический аспект), во-вторых, это процесс перехода из одного состояния в другое более совершенное (динамический аспект). В процессе обучения иностранному языку существует возможность создавать особые условия, чтобы развитие не было простой констатацией степени просвещенности, но приобрело динамический характер.

Наряду с практической целью в курсе иностранного языка в неязыковом вузе ставятся образовательные и воспитательные цели: повышение уровня общей культуры и образования студентов, культуры мышления, общения и речи, формирования уважительного отношения к духовным ценностям других стран и народов. Это предполагает как знакомство обучающихся с культурой и традициями страны изучаемого языка, расширение кругозора, осознание иностранного языка как еще одного взгляда на мир, так и повышение роли самостоятельной и исследовательской работы студентов, «приучение к самообразованию», в том числе и в процессе обучения в магистратуре.

По учебному плану подготовки магистров (направление «Биология») в Вятской ГСХА на иностранный язык отводится 100 часов, из которых 36 часов – аудиторная работа. Курс иностранного языка ориентирован на проблематику диссертационного исследования и включает следующие три блока: письменное научное общение, устное научное общение, компьютерно-опосредованное общение.

Целью первого блока является обучение основным приемам аннотирования и реферирования научных статей. Магистрантам предлагается набор клише, использование которых характерно при написании аннотации: *the article deals with* – статья посвящена ...; *an attempt is made to present* – предпринята попытка представить ...; *an attempt is made to distinguish* – предпринята попытка

разграничить ...; an attempt is made to put into a system – предпринята попытка систематизировать ...; to serve as a starting point for the discussion – служит отправной точкой для обсуждения ...; the author presents an original interpretation of such concepts as – автор представляет новую интерпретацию таких понятий как ...; the article presents a detailed analysis of – в статье представлен подробный анализ ...; the author makes an attempt to restore – автор пытается восстановить и т.п. На каждом занятии магистранты представляют одну аннотацию своей или любой статьи, которая представляет для них интерес. Первоначально приходилось сталкиваться с проблемой при оформлении резюме на русском языке, не всегда студентам удавалось четко и ясно выразить свои мысли. Это еще раз подтверждает слова профессора Светланы Григорьевны Тер-Минасовой о том, что «преподавание иностранных языков в России должно быть основано на сопоставлении с родным языком и культурой» (Тер-Минасова 2008: 260). Для устранения подобной проблемы мы обратились к примерам резюме научных статей, представленных в рецензируемых научных журналах «Аграрная наука» и «Сельскохозяйственная биология». Был составлен список клише, используемых в рассмотренных резюме, на русском языке. Сопоставление списков на двух языках позволило выявить самые распространенные клише и провести их систематизацию. Такой подход является реализацией идеи межпредметной интеграции, которая предполагает осуществление взаимосвязи иностранного языка с другими предметами, подчинение целей обучения иностранному языку общей цели обучения студентов и скоординированный выбор тематики и лексики.

Ограниченность во времени (36 аудиторных часов) не позволила широко охватить различные типы аннотаций, но привела к постановке конкретной цели. Следует признать, что регулярная отработка на занятиях небольшого, но тщательно отобранного материала, и самостоятельная подготовка магистрантов дали положительные результаты. По окончании курса все магистранты довольно легко справлялись с составлением аннотации.

Второе направление имеет своей целью повторение основных правил произношения, без чего невозможна полноценная и успешная устная научная коммуникация, корректное представление научных результатов на конференциях; аудирование и обсуждение сообщений научного характера; сообщение по теме своей магистерской диссертации.

Аудирование специальных и страноведческих текстов проходило в три этапа: прослушивание с опорой на текст (в текст внесены до 10 изменений, которые необходимо распознать при прослушивании; в тексте имеются пробелы для заполнения и т.д.); прослушивание с частичной опорой (при прослушивании найти ответы на поставленные вопросы; определить, какие предложения соответствуют содержанию текста и т.д.); прослушивание без опоры (составить аннотацию прослушанного текста). Самостоятельная работа включала тщательную отработку произносительных навыков, интонационного рисунка через многократное прослушивание и повторение за диктором предлагаемых отрывков. Закрепление навыка восприятия речи на иностранном языке позволило постепенно отказаться от прослушивания с опорой на текст.

Устное научное общение также предполагает обмен информацией в процессе повседневных и деловых контактов, участие в диалоге (беседе), выражение определенных коммуникативных намерений (запрос, сообщение информации – дополнительной, детализирующей, уточняющей, иллюстрирующей, оценочной, выяснение мнения собеседника, выражение собственного мнения по поводу полученной информации, выражение одобрения, недовольства, уклонение от ответа). С целью отработки данных навыков магистрантам было предложено общаться на занятиях только на английском языке. Первоначально студенты испытывали большие трудности в выборе необходимого слова и грамматической конструкции, психологическая зажатость, отсутствие веры в собственные силы также не способствовали установлению диалога. Создание непринужденной обстановки на занятиях по мере знакомства магистрантов с преподавателем и между собой позволило создать ситуацию, когда передача смысла стала превалировать над подбором слов и конструкций; слова на иностранном языке стали гораздо быстрее возникать в голове. Ошибки, безусловно, были. Однако «невозможно научиться делать что-либо без ошибок. Ошибки – показатель твоего роста, твоего развития. Что касается языка, то ошибка – свидетельство твоей работы, уровня твоего восприятия. Ты ошибся – значит, ты о чем-то подумал и еще не сумел сформулировать так, как надо бы, но, тем не менее, сделал попытку» (Петров, Борейко 2010:143). В конце каждого занятия проводился подробный анализ самых типичных ошибок.

Компьютерно-опосредованное общение включает общение через Интернет и использование компьютеров для успешного выполнения заданий. Магистрантам предлагается вести электронную переписку как с преподавателем, так и между собой на английском языке; заполнять анкеты; оформлять заявки на участие в научно-практических конференциях, а также вести поиск и распространение информации о предстоящих конференциях. Все магистранты владеют навыками

работы на компьютере, целью данного блока являлось приучить обучающихся не бояться информации на иностранном языке, разбираться и использовать ее по назначению.

Не смотря на незначительное количество часов, первый опыт работы с магистрантами показал, что, используя потенциал занятий по иностранному языку и учитывая малую наполняемость групп (3 человека), возможно развивать навыки самостоятельного поиска и решения определенных задач, которые несомненно помогут им в дальнейшей научно-исследовательской деятельности. С этой целью формулируются специально разработанные задания по иностранному языку, подразумевающие использование компьютеров и возможностей сети Интернет. В частности, магистрантам предлагаются задания, для выполнения которых требуются умения пользоваться электронными библиотеками, базами данных, электронными версиями газет и журналов по их специальности.

Для подготовки итогового (для получения зачета) доклада и написания реферата на иностранном языке магистрантам приходится обращаться к специальным веб-сайтам (например: <http://www.manythings.org/voa/animals/>; <http://www.homeenglish.ru> и другие), где публикуются тематические статьи. Обработка полученной иноязычной информации производится с использованием персонального компьютера. Результаты оформляются в виде презентации в программе Power Point. Доклады с презентацией представляют на ежегодной конференции молодых ученых в академии. Таким образом, итоговое сообщение – это индикатор уровня владения магистрантом навыками устного, письменного и компьютерно-опосредованного научного общения.

Приобретаемые при выполнении подобных заданий навыки важны для магистрантов, так как им необходимо владеть методологией научной работы, современными информационными технологиями, методами получения и обработки научной информации. Такие навыки могут быть востребованы и в дальнейшем, при самостоятельном изучении иностранного языка и решении других научных или практических задач.

Список литературы

1. Петров Д.Ю., Борейко В.Н. Диалог и языке и языках. – М.: ПРОЗАиК, 2010. – 208 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: Учебное пособие. – М.: Слово/ Slovo, 2008. – 344 с.

Огородникова Н.В.

Кировская государственная медицинская академия, Киров

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ (из опыта работы в Кировской государственной медицинской академии)

Методика обучения иностранным языкам в высшей школе отражает проблематику современного российского образования и учитывает следующие тенденции его развития: ориентация на международные стандарты, децентрализация, расширение международных связей, которые обуславливают необходимость более тщательной языковой подготовки студентов как языковых, так и неязыковых вузов.

Согласно требованиям к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки врача по специальности 040100 – Лечебное дело, сформулированным в Государственном образовательном стандарте еще в 2000 году, на дисциплину «Иностранный язык» отводится 388 учебных часов. В течение этого курса имеет место «закрепление программы средней школы, изучение нового лексико-грамматического материала, необходимого для чтения и перевода оригинальной иноязычной литературы по специальности». [2]

Профессиональные потребности специалистов-нефилологов можно свести к следующим:

- знакомство с публикациями по определенной проблеме;
- выяснение основных тенденций или направлений зарубежных исследований в той или иной области;
- подбор материала для научной работы;
- поиск грантов и работа с ними;
- составление библиографии по определенному вопросу;
- изучение сопроводительной документации к приборам, препаратам зарубежного производства.

Как известно, практический компонент цели обучения чтению как опосредованной форме общения на иностранном языке предполагает развитие у учащихся умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в нем информации: с пониманием основного содержания, с полным пониманием содержания, с извлечением необходимой, значимой информации.

При организации чтения на уроке иностранного языка в Кировской государственной медицинской академии мы берем за основу несколько положений, которые необходимы, с нашей точки зрения, для формирования и совершенствования навыков чтения:

1. Определение места чтения в качестве источника информации.
2. Уточнение характеристики чтения, как вида деятельности.
3. Выделение видов чтения.
4. Выявление критериев отбора учебных материалов для обучения чтению.
5. Поиск адекватных стратегий чтения.
6. Подбор оптимальных педагогических технологий.
7. Обеспечение мотивации.

Рассмотрим их подробнее.

1. Определение места чтения в качестве источника информации.

Как всякая деятельность, чтение всегда целенаправлено: оно направлено на извлечение информации, содержащейся в тексте – записанном речевом произведении. Под информацией в данном случае понимается содержание текста. В профессиональной деятельности специалистов чтение очень часто играет главную роль в удовлетворении и познавательных и коммуникативных потребностей.

Чаще всего специалистам приходится работать с такими видами литературы, как публикации, в том числе научные, инструкции, монографии, справочники, диссертации. Чтение открывает специалисту доступ к ведущим источникам информации и, тем самым, является одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности. [6]

2. Уточнение характеристики чтения, как вида деятельности.

Так как чтение направлено на получение информации и связано с восприятием готового текста, его относят к рецептивным видам речевой деятельности. Поэтому, и контролировать его необходимо через рецепцию, а не продукцию, как это делалось в отечественной практике вплоть до недавнего времени. Ведущую роль при овладении чтением на иностранном языке играет сформированность умения извлекать из текста максимум возможных опор для понимания - фактологических, логических, лингвистических, контекстуальных.

3. Выделение видов чтения.

Как известно, в зависимости от коммуникативных потребностей и по степени проникновения в содержание текста в отечественной методике выделяют следующие виды чтения: ознакомительное; изучающее, просмотровое, поисковое. [7]

Поскольку просмотровое и поисковое по многим характеристикам совпадают, в практике обучения их, как правило, принимают за один вид, называя поисково-просмотровым.

Г.В. Рогова выделяет три вида чтения: изучающее, ознакомительное и просмотровое. [4] Профессор Е.И. Пассов считает, что это лишь разные цели использования чтения. Существует и мнение о том, что не следует выделять слишком много видов информативного чтения и достаточно различать изучающее и поисковое чтение.

В зарубежной англоязычной методике также выделяют несколько видов или умений чтения: *skimming* (определение основной темы/идеи текста); *scanning* (поиск конкретной информации в тексте); *reading for detail* (детальное понимание текста не только на уровне содержания, но и смысла). [8]

Согласно виду чтения отбираются специфические упражнения для формирования и совершенствования навыков чтения. Для эффективного чтения на иностранном языке необходимо сформировать навыки:

- игнорировать неизвестное, если оно не мешает выполнению поставленной задачи;
- вычленять смысловую информацию;
- читать по ключевым словам;
- работать со словарем;
- использовать сноски и комментарии, предлагаемые в тексте;
- интерпретировать и трансформировать текст.

4. Выявление критериев отбора учебных материалов для обучения чтению.

Учебные материалы имеют особое значение при обучении чтению, так как от их характера зависит, будет чтение протекать как речевая деятельность учащегося или как упражнение. Поэтому к учебным текстам для чтения предъявляются особые требования, основные из которых следующие:

1. Воспитательная ценность текстов, их нравственный потенциал - в какой степени тексты способствуют воспитанию учащихся в широком смысле этого слова и формированию морально-этических норм.
 2. Познавательная ценность текстов и научность их содержания.
 3. Соответствие содержания текстов возрасту и интересам учащихся.
 4. Правильность соотношения нового и известного. В методической литературе рекомендуются тексты, конкретизирующие и расширяющие уже известную учащимся информацию.
 5. Мера доступности текстов. Интересный текст, содержащий непреодолимые трудности, теряет в глазах учащихся всякую привлекательность. Доступные в языковом отношении тексты способствуют созданию и поддержанию мотивации чтения.
 6. Планомерное нарастание объема текста.
 7. Важным представляется вопрос о пригодности текста для того или иного вида чтения. Решающими факторами при этом оказываются, во-первых, соотношение основной и второстепенной информации и, во-вторых, расположение новых слов и их количество. [5]
- 5. Поиск адекватных стратегий чтения.*

Умение пользоваться различными стратегиями чтения также является существенным. Важной задачей является научить учащихся понимать аутентичные тексты, не прибегая при каждой встрече с незнакомым языковым явлением к словарю, с помощью соответствующей организации итогового контроля, нацеленного на проверку умения выбирать подход к тому или иному тексту в зависимости от его особенностей и потребностей читающего. Для этого, как считает Н.Д. Гальскова учащиеся должны усвоить несколько правил работы с текстом: [1]

- читать текст на иностранном языке - это не значит переводить каждое слово;
- для понимания любого текста важную роль играет имеющийся у школьника жизненный опыт;
- чтобы понять текст (или прогнозировать, о чем будет идти речь в этом тексте), необходимо обратиться к помощи заголовка, рисунков, схем, таблиц и т.д., сопровождающих данный текст, его структуры;
- при чтении текста следует опираться в первую очередь на то, что знакомо в нем (слова, выражения), и попытаться прогнозировать содержание текста, догадаться о значении незнакомых слов;
- обращаться к словарю рекомендуется лишь в тех случаях, когда все прочие возможности понять значение новых слов исчерпаны.

Для успешной реализации поставленных целей очень важно с самого начала обучения создать у учащихся правильное отношение к чтению как виду речевой деятельности, имеющему свою специфическую коммуникативную задачу, как способу (источнику) получения информации.

6. Подбор оптимальных педагогических технологий.

Современный уровень развития педагогических технологий предлагает широкий спектр вариантов обучения чтению на иностранном языке: обучение через процесс обратной связи, сотрудничество преподавателя и студента, развитие навыков самообучения, развитие критического мышления, метод мозаичного чтения (Jigsaw), семинар пристального чтения, методика контроля как один из аспектов личностно-ориентированной системы обучения, планирование уроков, учет разных уровней владения иностранным языком в группе, организация самостоятельной внеучебной работы студентов, интенсификация обучения без увеличения аудиторной нагрузки, организация самостоятельной работы студентов в процессе чтения общественно-публицистических текстов, способы работы с текстами, ИКТ и многое другое.

7. Обеспечение мотивации.

Помимо собственно текстов, большое значение имеет мотивация, которая является внутренней характеристикой личности как субъекта деятельности.

Для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности очень важно, чтобы учащийся почувствовал себя субъектом учебно-воспитательного процесса, понял, что этот процесс организован для него, что цели и задачи этого процесса — его личные цели, что, наконец, он играет в этом процессе не подчиненную, а достаточно активную и важную роль. Установлено также, что наиболее сильными являются внутренние факторы, такие как доминирование мотивационной ориентации, особенности внутрискруктурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры. [3]

Таким образом, успех реализации поставленных целей – обучения чтению – во многом зависит с формированием у учащихся правильного отношение к чтению как виду речевой деятельности, имеющему свою специфическую коммуникативную задачу, в зависимости от вида чтения; как способу (источнику) получения информации. Также необходимо обеспечить учащихся тщательно подобранными учебными материалами для обучения чтению, организовать их учебную деятельность, применяя специфические стратегии чтения и оптимальные педагогические технологии.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам Пособие для учителя. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 192 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Министерства образования Российской Федерации, 2000 г.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология, [Текст] / И.А. Зимняя // Педагогическая психология. – М., 2005.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие / Ф.Ш. Мустафина; Вост. ин-т экономики, гуманитар. наук, упр. и права. – Уфа, 2004. – 192 с. – Библиогр.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст]: Учеб.-метод. пособие для вузов / С.К. Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. - 207 с.
8. Ken Methold, Heather Jones 21st Century. Reading Comprehension. Book 2. A Graded Comprehension Course.

Панкратова М.В.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАТЕГОРИИ ВЕЖЛИВОСТИ

Интерес к проблемам межкультурной коммуникации сопровождается всё возрастающим научным интересом к вежливости – важнейшей категории коммуникативного сознания. В процессе коммуникации происходит не только обмен информацией, но и ярко демонстрируются отношения участников коммуникации друг к другу, устанавливаются, поддерживаются и прекращаются социальные контакты.

Вежливость как предмет научного исследования традиционно связывают с проблемами речевого этикета, культуры речи. Однако в настоящий период уже намечена тенденция к выделению вежливости в отдельную научную проблему, к которой проявляют интерес специалисты многих гуманитарных наук.

Началом изучения вежливости в межкультурном аспекте стала уже хрестоматийная монография П.Браун и С Левинсона (1987). Новое тысячелетие ознаменовалось появлением фундаментальных работ в этой области, рассмотрением гендерного и социолингвистического аспекта проблемы, выявлению национально-культурных специфик общения (Locher, Watts 2004)

Вежливость представляет собой основной элемент межличностного общения, наиболее сильный регулятор поведения человека в обществе, необходимый для достижения эффективного социального взаимодействия людей. С точки зрения прагматики вежливость рассматривается в виде стратегии или набора стратегий, ориентированных на достижение положительного результата во время разговорной коммуникации. Выбор той или иной стратегии участниками речевого общения зависит как от внешних, так и внутренних факторов (параметры ситуации, моральные установки и культурные ценности). Исследования в рамках категории вежливости направлены на изучение механизмов выбора соответствующих речевых стратегий для оформления коммуникативных намерений коммуникантов.

Категория вежливости — это «функционально-семантическая универсалия» (Формановская 1989: 12), «языковое и неязыковое поведение, относящееся к области социальной интеракции,

способствующее поддержанию доброжелательных отношений между индивидами, отражающее исторические, национальные и культурные особенности» (Соловьёва 2000: 5)

Категория вежливости в языке реализуется как с помощью семантических, так и синтаксических средств. К семантическим средствам относятся маркеры благодарности, извинения, модальные слова и глаголы, формы обращения и др. К синтаксическим – косвенное оформление повелительных речевых актов: просьбы, приказа, совета, приглашения, предложения, косвенное оформление вопросительных речевых актов.

Набор маркеров вежливости в языках различен как по количественному, так и по качественному составу, что объясняется особенностями того или иного языка и культуры.

Список литературы

1. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. М., 2009.
2. Соловьёва И.В. Репрезентация категории вежливости в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2000.
3. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.
4. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge, 1987.

Петрашова Т.Г.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ УНИВЕРСИТЕТА

Вопрос эффективности языковой подготовки в ТПУ является составляющей частью общей проблемы качества образования, обеспечиваемого университетом в целом. Важная роль обучения иностранным языкам в развитии университета была предопределена внедрением новой «Комплексной программы совершенствования языковой подготовки в университете на период 1998-2005 гг.». Владение иностранным языком стало одним из требований, предъявляемым высококвалифицированному специалисту с высшим образованием.

Управление качеством образования для вузов стало актуальным сегодня по ряду причин. С одной стороны, на качество образования в вузе все больше обращают внимание будущие абитуриенты. С другой стороны, возрастают требования рынка труда к квалификации выпускника, и, следовательно - к авторитету высшего учебного заведения, диплом которого предъявляется выпускником потенциальному работодателю. В этой связи возникает проблема создания таких условий функционирования и управления учебным процессом, которые гарантировали бы высокое качество подготовки выпускников. В условиях рыночной экономики качество образования становится показателем элитарности, зрелости и перспективности вуза.

В этом контексте управление качеством образования есть обеспечение соответствия образовательного результата нормативным требованиям, потребностям социума, рынка труда и местного сообщества. Для действительного управления процессами, происходящими в образовании, а значит и управления качеством, необходимо непрерывное слежение за состоянием системы, т. е. её мониторинг. Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее компонентах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз ее развития [1, с. 141].

Для образования, как и для любой другой сферы деятельности, должны быть разработаны показатели или параметры качества, которые поддаются измерению, и которые позволили бы оценить близость поставленной цели. «Если мы не можем что-то измерить, мы не можем это понять; если мы что-то не понимаем, мы не можем это контролировать; если мы не можем что-то контролировать, мы не можем это улучшить» [2, с. 83].

Качество образовательного процесса представляет собой сложное единство - его структурными компонентами являются качество:

- образовательных программ и их содержание;
- потенциала преподавательских кадров;
- потенциала поступивших студентов;
- образовательных технологий (включая оценочные);

- организации учебного процесса;
- ресурсного обеспечения (информационного, учебно-методического и материально-технического).

Для получения целостного представления о качестве образовательного процесса и факторах, влияющих на него, мониторинг должен охватывать все структурные компоненты. Можно выделить следующие восемь направлений, по которым необходимо проводить обследование в рамках мониторинга:

1. определение показателей, принимаемых к измерению;
2. периодичность измерения;
3. стандартизация процедуры проведения;
4. построение выборки;
5. проверка качества получаемой информации;
6. интерпретация результатов;
7. распространение информации ;
8. проблема доступа информации [3, с. 20].

Обучение иностранному языку в ТПУ ориентировано на развитие **иноязычной коммуникативной компетенции**, которая представляет собой совокупность способностей личности, позволяющих ей успешно и адекватно общаться на иностранном языке в ситуациях профессиональной, деловой, повседневно-бытовой и общественно-политической сфер.

Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя:

- конкретные знания, навыки и умения (которыми необходимо овладеть, чтобы использовать язык как инструмент общения и познания);
- способности, наличие которых помогает человеку ориентироваться в культурно-языковой среде и не быть отторгнутым ею;
- речевые стратегии, благодаря которым говорящий, используя тот или иной вид речевой деятельности, реально достигает своих конкретных коммуникативных целей в условиях прямого или опосредованного общения.

Таб. 1. Иноязычная коммуникативная компетенция



Иноязычная коммуникативная компетенция (таб.1.) состоит из взаимосвязанных компонентов, которые подлежат формированию, развитию, контролю, а также диагностическому отслеживанию динамики их развития. Контроль может быть как непосредственным, так и опосредованным.

Данная схема иллюстрирует взаимосвязь между составляющими компетенции и взаимозависимость друг от друга, подчеркивая сложность как самого процесса формирования и развития каждого из компонентов коммуникативной компетенции и всей компетенции в целом, так и создания целостной системы оценки уровня владения коммуникативной компетенцией.

Рассматривая уровневый подход к овладению иностранным языком, необходимо отметить, что под **уровнем иноязычной коммуникативной компетенции** следует понимать один из специально выделенных уровней коммуникативного владения языком, для которого характерны строго определенные характеристики языкового, речевого и социокультурного поведения человека, что позволяет однозначно отличать этот уровень от других уровней владения языком как средством общения и познания в рамках некоей методической классификации уровней.

В работе “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” выделяются шесть общеевропейских уровней владения языком, дающих качественную характеристику коммуникативной способности индивида, его коммуникативной компетенции, а именно:

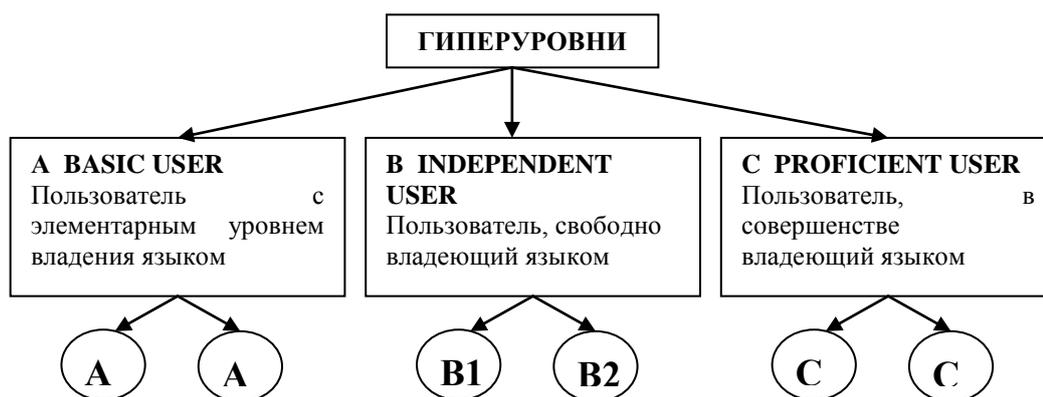
- Breakthrough (A1), уровень выживания;
- Waystage (A2), допороговый уровень;
- Threshold (B1), пороговый уровень;
- Vantage (B2), пороговый продвинутый уровень;
- Effective Operational Proficiency (C1), высокий уровень;
- Mastery (C2), уровень владения языком в совершенстве.

Таким образом, терминологическое обозначение общеевропейских уровней, представленных в “Common European Framework...” включает:

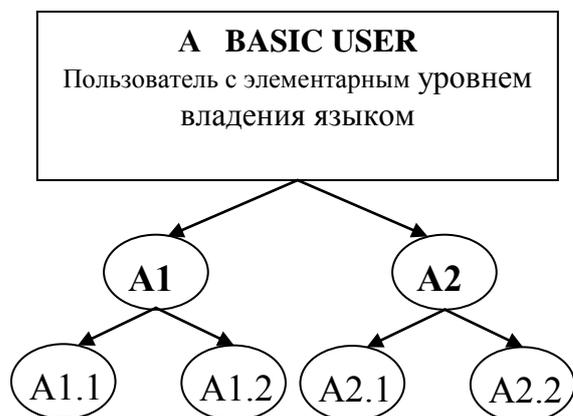
- словесное обозначение уровней: “Breakthrough” (уровень выживания), “Waystage” (допороговый уровень) и т.д.
- буквенно-цифровое обозначение.

В буквенно-цифровых обозначениях A1, A2, B1, B2, C1, C2 цифры обозначают шесть общеевропейских уровней коммуникативно-речевой компетенции, в то время как буквы A, B, C обозначают 3 гиперуровня (таб. 2), фокусирующие внимание на неких существенных качественных изменениях именно в отношении степени свободы и расширяющегося диапазона коммуникативно-речевых возможностей человека при использовании неродного языка как средства общения в рамках каждого из гиперуровней.

Таб. 2. Общеевропейские уровни коммуникативно-речевой компетенции



Таб. 3. Детализация уровней по принципу «разветвленного гипертекста»



“Common European Framework...” обращает внимание на возможность и свободу его пользователей детализировать каждый из уровней по принципу «разветвленного гипертекста» (таб. 3.), если существует в этом образовательная необходимость и дидактическая целесообразность.

Таким образом, в основу содержания образовательных программ по иностранному языку в ТПУ положен компетентностно - уровневый подход, который определяет конечный результат и требования к уровню владения иностранным языком выпускников неязыковых специальностей.

Оценку «отлично» получают студенты, у которых сформирован уровень владения иностранным языком, соответствующий уровню В 2.2. и выше по Европейской шкале.

Оценку «хорошо» получают студенты, у которых сформирован уровень владения иностранным языком, соответствующий уровню В 1.2. и выше по Европейской шкале.

Оценку «удовлетворительно» получают студенты, у которых сформирован уровень владения иностранным языком, соответствующий уровню А 2.2. и выше по Европейской шкале.

Источником информации о результатах обучения выступают данные, полученные в ходе проведения единого итогового контроля, основой которого являются стандартизированные лингводидактические тесты – система контрольных заданий, измеряющих у студентов умения и навыки использования иностранного языка, сформированные в ходе обучения. Так, организация регулярного сквозного тестирования студентов с применением единого инструментария позволяет решить актуальную проблему своевременного сбора информации о результатах обучения студентов иностранным языкам на различных этапах, являясь одним из важнейших компонентов мониторинга качества образования.

Список литературы

1. Димура И. Н. Мониторинг в образовании: социологический, психологический, педагогический: социологический, психологический, педагогический. СПб., 1988.
2. Дударева Н.А. «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и тотальное управление качеством / Н.А. Дударева, 2003.
3. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб.: Изд-во "Образование-Культура", 1998.
4. Требования к уровню владения иностранным языком выпускников неязыковых специальностей Томского политехнического университета. Томск, 2005.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001.
6. Seymour D. On Q: Causing Quality in Higher Education. Macmillan Publishing Company, 1992.

Тропкина Ю.В.
Военно-морской инженерный институт, Санкт-Петербург

ЖАНРОВЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА

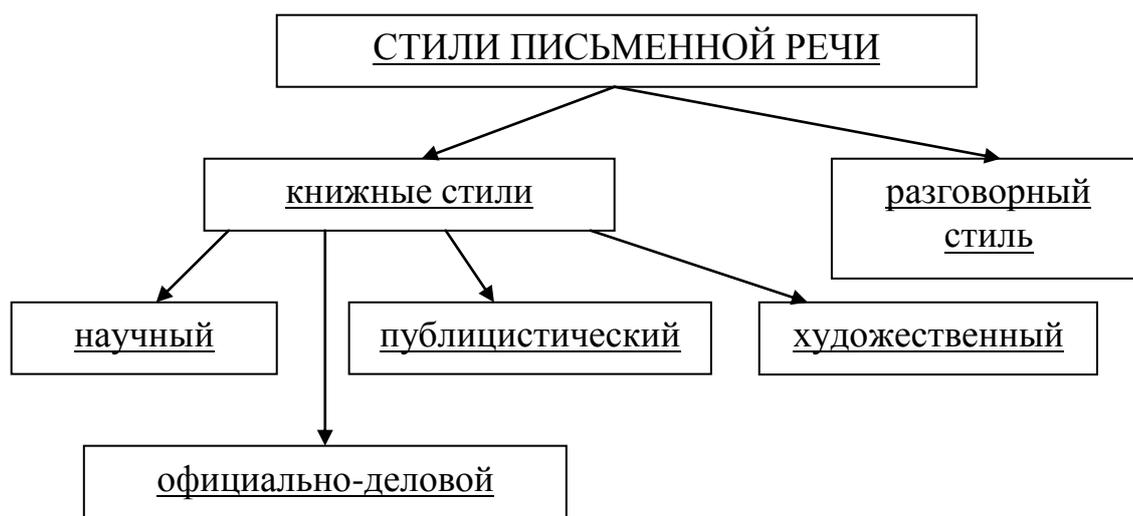
Применительно к письменной речи в методике преподавания иностранных языков существует подход, ориентированный на продукт (создание текста), на процесс, на жанр. В ориентированном на продукт подходе последовательность обучения организована от анализа текста-образца

(особенностей лексики, грамматики, синтаксиса) к построению аналогичных предложений (с помощью упражнений на имитацию, подстановку и трансформацию) и коротких текстов при помощи разнообразных опор. Конечной целью обучения в данном подходе является формирование умения имитации модели-образца. Следовательно, для разработки эффективной методики обучения иноязычной письменной речи необходимо подробно рассмотреть стили и жанры письменной речи, а также их языковое наполнение.

Стиль речи определяется совокупностью приемов использования языковых средств для выражения тех или иных идей, мыслей в различных условиях речевой практики. На стилистическую окраску речи влияет также и форма её материальной реализации, в нашем случае - это письменная речь.

В основе классификации языковых стилей лежат следующие параметры: 1) цель, которая ставится говорящим (пишущим); 2) обстановка, условие, в которых происходит общение; 3) индивидуальные особенности говорящих; 4) тема; 5) форма речи.

Схематично это можно представить следующим образом:

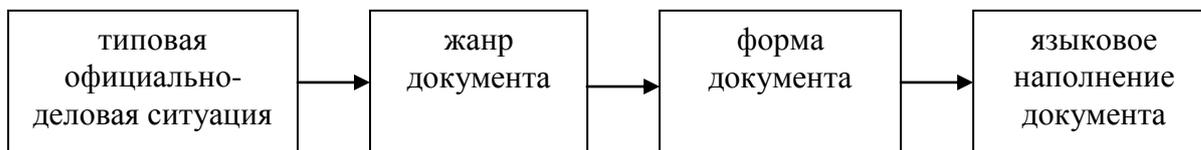


Каждый стиль речи представлен определенными жанрами, каждому из которых свойственна особая форма организации текста. В данной статье мы подробно рассмотрим деловое письмо.

Развитие общества в последние десятилетия значительно изменило форму и содержание делового общения, в том числе письменного, потребовало создание новых типов деловой корреспонденции, новых речевых моделей, уместных в современных ситуациях общения. Все это, однако, не предполагает отказа от богатейшего опыта письменной деловой речи, накопленного предыдущими поколениями.

Деловой стиль – это совокупность языковых средств, функция которых – обслуживание сферы официально-деловых отношений, т.е. отношений, возникающих между органами государства, между организациями или внутри них, между организациями и частными лицами в процессе их производственной (профессиональной), хозяйственной, юридической деятельности. Жанры официально-делового стиля выполняют информационную, предписывающую, констатирующую функции в различных сферах деятельности. Поэтому основной формой реализации этого стиля является письменная речь. Выбор жанра документа обуславливает необходимость знания формы (схемы) соответствующего документа. Всякий документ может быть рассмотрен как ряд или сумма постоянных элементов содержания (их называют реквизитами). Это могут быть следующие данные: 1) об адресате (кому адресован документ); 2) об адресанте (кто является автором документа – заявителем, просителем и т.д.); 3) наименование жанра документа; 4) опись документальных приложений (если они имеются); 5) дата; 6) подпись автора документа и др. Следовательно, под формой документа понимается сумма его реквизитов и содержательно-композиционная схема – их взаимосвязь, последовательность и расположение. Композиция текста в деловом стиле характеризуется цифровой системой и нумерацией, согласно которой каждая составная часть, раздел, глава, параграф, пункт, подпункт имеет свой номер. Когда выбран жанр документа, а тем самым и его форма, возникает проблема языкового наполнения документа.

Итак, схема обусловленности выбора в осуществлении реализации деловой речи такова:



Особенности языковых норм текстовых документов связаны в первую очередь со спецификой письменной коммуникации. Получатель должен понять текст при первом же прочтении. Однако, пишущий имеет возможность обдумать композицию текста и отобрать языковые средства в соответствии с целеустановками текста, его отнесенностью к тому или иному жанру. Экстралингвистические факторы также отражаются в языковой структуре деловых текстов и заключаются в следующем: части текста логически обусловлены; темы имеют строго последовательное развитие; синтаксические конструкции отбираются в зависимости от жанра, лексический состав письменного текста тоже подвержен строгой нормированности в соответствии с функциональной принадлежностью. Любые отступления от языковых стандартов создания делового текста носят характер стилистической ошибки. Стандартизация деловой речи охватывает все уровни языка – и лексику, и морфологию, и синтаксис.

Деловые (служебные) документы обладают следующими обязательными качествами:

- достоверность и объективность;
- точность, исключая двоякость понимания текста;
- максимальная краткость, лаконизм формулировок;
- безупречность в юридическом отношении;
- стандартность языка при изложении типовых ситуаций делового общения;
- нейтральный тон изложения;
- соответствие нормам официального этикета, который проявляется в выборе устойчивых форм обращения и соответствующих жанру слов и словосочетаний, в построении фразы и всего текста.

Перечисленные требования, предъявляемые к деловому стилю, органически вписываются в письменную сферу употребления, в свойственные ему жанры документации.

Деловые письма отличаются краткостью, они редко занимают более чем 8 — 10 строк, но и в них проявляется общая закономерность, а именно — развернутая система союзов, точно определяющая взаимосвязь между предложениями.

Форма делового письма подчиняется в современном английском языке довольно строгим композиционным правилам.

Оформление делового письма (make-up of a business letter) всегда связано с его определенной структурой, в которой можно выделить:

- заголовок (the letterhead)
- обратный адрес (the return address)
- дата (the date)
- адрес получателя (the recipient's name and address)
- приветствие (the opening salutation)
- текст письма (the body of the letter)
- прощание (the closing salutation)
- подпись (the signature)

Восемь приведенных пунктов - основные составляющие любого письменного делового обращения и, по сути, готовая схема английского делового письма.

В настоящее время существует достаточно большое количество видов и разновидностей документов официально-делового стиля:

1. По фактору адресации:

- внутренняя деловая переписка - ведется между должностными лицами, подразделениями одной организации, при этом адресат и адресант состоят в отношениях делового соподчинения (служебная документация);
- внешняя деловая переписка - ведется между разными организациями и учреждениями, адресат и адресант не состоят в отношениях делового соподчинения (официальные письма).

2. По содержанию и назначению: распорядительные; отчетные; справочные; плановые; и др. виды документов, связанные деятельностью...

3. По сфере человеческой деятельности: управленческие; научные; технические; производственные; финансовые; и др.

4. По фактору доступности: открытого доступа; ограниченного доступа; конфиденциального характера;
5. По срокам исполнения: срочные; второстепенные; итоговые;
6. По критерию первичности: оригинал; копия;
7. По форме отправления: документы почтовых пересылок; факсовые отправления; электронная деловая корреспонденция

Список литературы

1. Абегг, Б. 100 писем на английском. М.: Астрель: АСТ, 2006.
2. Гальперин А.И. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Просвещение, 1999.
3. Замураева Н.А. Совершенствование умений и навыков письменной речи студентов нефилологических специальностей. Дис...канд. пед. наук. Орел, 2008
4. Федосюк М.Ю. Русский язык для студентов-нефилологов: Учебное пособие/ Федосюк М.Ю., Ладыженская Т.А., Михайлова О.А., Николина Н.А.. – 8-е изд. – М.:Флинта:Наука, 2003. – 256с.:ил.

Точенова Н.В.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ПРОГРЕСС ОБУЧАЕМОГО – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ?

Традиционно считалось, что в обучении иностранному языку существуют четыре основных вида деятельности, которыми должен владеть специалист: чтение, письмо, говорение, аудирование. Однако все чаще в методике появляется термин "learner development". Попробуем разобраться, что он означает.

Для начала необходимо отметить, что это не просто призывы учителя к студенту типа: читайте больше, пользуйтесь словарем, делайте домашние задания и даже не навык, который надо сформировать у студента. Это скорее некая уверенность в себе, основанная на осознании того, как продвигается процесс усвоения знаний. Понятие это достаточно сложное, и прежде всего оно требует комментария двух аспектов:

- определение целей и мониторинг прогресс в обучении;
- соотношение чувства уверенности в собственных знаниях с программой изучаемого курса.

Если студентам задать вопрос о целях изучения иностранного языка, они, скорее всего, ответят достаточно схематично: заговорить, научиться писать или воспринимать речь на слух. Цели достаточно типичны и расплывчаты. На самом же деле, обучаемые должны ставить узкие, реалистичные, а, значит, достижимые цели, в противном случае, они не увидят результата своих усилий и испытают разочарование. Поэтому возникает необходимость помочь им оценить свои знания на данный момент и определить реальные цели. Небольшая анкета составлена таким образом, чтобы конкретизировать оценку собственных знаний самим обучаемым.

Оценка собственных знаний (Что Вы уже знаете? Что уже умеете делать?):

1. Попробуйте оценить по пятибалльной системе приобретенные Вами навыки:
 - грамматика;
 - словарный запас;
 - понимание речи на слух;
 - говорение;
 - произношение;
 - навыки письма;
 - навыки чтения.
2. Какой из навыков является для Вас самым необходимым на данном этапе обучения? (Ваши приоритеты).
 1. _____
 2. _____
 3. _____
3. Подумайте, сколько личного времени Вы можете тратить на конкретный вид деятельности ежедневно. Не преувеличивайте свои возможности, продумайте реальные цифры.

4. Определите самые ближайшие цели (одну – две). Например, если это грамматика, то какой именно ее раздел Вы считаете для себя наиболее проблематичным и требующим доработки.
5. Посоветуйтесь с преподавателем относительно способов достижения этой цели, вместе подберите литературу для ликвидации пробела в знаниях.
6. Проверьте через месяц, удалось ли Вам проработать и понять выбранную Вами тему. Если да, переходите к следующему заданию, разделу, теме.

На этом этапе обучаемым нужна помощь в определении масштаба целей, путей и методов их достижения, контроля времени на их реализацию и т.д. Это поможет студентам понять, для чего они выполняют тот или иной вид деятельности. В дальнейшем студенты должны сами уметь найти ответ на вопрос: «Какова цель данного задания? Для чего мы это делаем?» Важным моментом на этом этапе является ведение записей, которые визуальным образом показывают достижения студента.

Дата	Цель, предмет изучения	Комментарии студента, учителя	Оценка
25.10.10			

Важно отметить, что оценка не всегда должна выставляться преподавателем. Это может быть оценка самого студента или его одноклассников – результат будет более объективным и научит студента предъявлять доказательства своего продвижения, контролировать процесс обучения, а значит, нести большую ответственность за свои знания.

Прогресс в обучении можно наблюдать в любом виде деятельности в языке и везде он будет проявляться по-разному. Например, стоит задача научить студента читать. Как это можно сделать? Читать индивидуально с каждым студентом по полчаса в неделю? Приносить на занятия любопытные книжные новинки? Вести дневник чтения или делать упражнения типа «совместить начало и конец рассказа»; «предсказать конец истории», «определить тему по заголовку» и т.д.? Но будут ли эти методики работать с теми, кто не хочет учиться и не может получать удовольствие от чтения? Учиться читать, читая – вот обязательное условие успеха. Только так возможно развитие обучаемого. Убедить его в этом – задача преподавателя. Однако нужно отметить, что есть студенты, которые обязательно будут сопротивляться любой методике. В этом случае возможен провокационный шаг. Для устного теста по чтению можно организовать открытую дискуссию на тему:

- «Чтение – это пустая трата времени, студенты должны делать только упражнения».
- «Нельзя ничего полезного почерпнуть из чтения, значит, надо читать только хрестоматийные тексты».
- «Если Вы много читаете, Вам не нужен учитель».
- «Чтение помогает формулировать словарь и учить грамматику».
- «Пользы в чтении нет».
- «Как можно запомнить все грамматические структуры, которые Вы прочли?»
- «Те, что много читают, хорошо пишут» и т.д.

После теста студенты четче представляют ценность чтения. Такие «управляемые» дискуссии много делают для развития обучаемого, его успех начинает интересовать его самого.

Один из способов показать студенту его прогресс – это сравнить его достижения с достижениями других обучающихся. Помочь в этом может работа в командах, которая дает студентам возможность учиться друг у друга, поправлять ошибки коллег по группе, инициировать новые вопросы и дискуссии, иначе организовать и систематизировать свои мысли. Со временем студенты будут предлагать свои формы работы, станут более активными в принятии решений.

Еще один вариант спровоцировать активность, а, значит, развитие обучаемого – это превратить его самого в учителя, т.е. передать ему ответственность за разработку темы занятия, ее объяснения, закрепления и проверки усвоения. Совсем необязательно давать эту роль одному студенту и не весь урок – можно распределить обязанности в команде. В любом случае, объясняя даже небольшую часть материала, студент лучше усваивает его сам.

Учиться через преподавание – методика отнюдь не новая. Еще 2000 лет назад Сенека писал “Docento discimus” – «Уча других, учусь сам». Применять этот метод на технических факультетах надо весьма осторожно. Естественно, нельзя ожидать от средне-статистического студента того, что он вдруг изменит свое отношение к учебе и обретет ответственность, но он, безусловно, станет более мотивированным и критичным по отношению к себе, будет знать, какие вопросы задавать и когда слушать, будет больше говорить на языке, а не просто пассивно слушать. Новая роль помогает

студенту не только развивать языковые навыки, но и учить его нести ответственность и общаться. А когда возникает чувство солидарности, исчезает деление группы на начальника (преподаватель), и подчиненных (студенты). Преподаватель остается, безусловно, конечной инстанцией, и может приостановить ход занятия и что-то подправить. Однако, и студенты меняют свое отношение ко многим типам заданий, которые они раньше считали скучными и ненужными. От преподавателя, который привык слушать на занятии себя, эта методика тоже требует пересмотра своих взглядов. Но его терпение и энергия будут вознаграждены в том случае, если даже часть его студентов станет более мотивирована. Добиться этого не просто. Такие занятия надо планировать заранее. Например, в начале семестра студенты получают задание представить какой-либо текст. Они абсолютно свободны в выборе методов презентации, и тот из них, кто испытывает какие-то сложности, всегда может обратиться к преподавателю за консультацией. Задача студентов – ввести новые слова и придумать упражнение для контроля понимания текста. А сверхзадача – не дать группе заскучать. Преподаватель должен постараться не вмешиваться в ход урока и только в конце исправить ошибки в грамматике и в методике подачи материала. Далее студенты получают оценку согласно заранее оговоренным критериям: Удалось ли им удержать внимание группы? Стало ли содержание текста понятным слушателям? Интересные ли типы упражнений были использованы? Как разобрался в материале сам обучающийся? Далее студентам-учителям предлагалось составить тест, чтобы проверить усвоение текста, словаря и грамматики. А это еще один способ заставить новых учителей проанализировать то, что они сделали для своих одноклассников и что они поняли для самих себя. Интересно отметить, что каждый студент, зная, что роль учителя со временем достанется и ему, становится более понимающим и вдумчивым, творческим и независимым. Он учится по-новому общаться, что, безусловно, пригодится ему в жизни. Став партнерами, преподаватель и студент вместе делают занятие более информативным, полезным и интересным, получая большее удовольствие и удовлетворение от совместной работы.

А это значит, что идет процесс собственного развития и совершенствования обучающегося. Работу над собой вряд ли стоит делать самоцелью, но делать это параллельно с другим делом – весьма разумно. Развивать себя значит менять что-то в своем подходе к делу. Изменения могут быть кардинальными, а могут быть малозаметными, но они должны быть, ибо термин "development" в конечном итоге подразумевает улучшение качества и совершенствование приемов и методов, с помощью которых мы этого добиваемся. А кого это должно интересовать, как не самого студента? Задача преподавателя – лишь помочь ему в этом.

Список литературы

1. Improving Productivity Through People Skills. Dimensional management strategies. R.E. Lefton, USA, 1980.
2. Forming Target Vocabulary. P. Stribling, Kansai University of Foreign studies, USA, 1991.

Цуприк Ю.С.

Военный инженерно-технический институт, Санкт-Петербург

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

К невербальным средствам коммуникации (НСК) относятся неречевые, несловесные средства коммуникации. По определению В.А. Лабунской «ядро невербального поведения составляют самые разнообразные движения (жесты, экспрессия лица, взгляд, позы, интонационно-ритмические характеристики голоса, прикосновения)» (Лабунская 1997: 88), то есть кинетический аспект поведения.

Традиционно в процессе подготовки будущих учителей основное внимание уделяется именно вербальной коммуникации. Учитель должен обладать высокой языковой культурой, богатым словарным запасом, иметь четкую дикцию, владеть методикой преподавания своего предмета. Это, безусловно, необходимые требования. Однако, как известно, большая часть учебной деятельности происходит в процессе общения между учителем и учеником. «Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения» (Столяренко 2004:238).

Педагогическое общение, являясь специфической формой общения, имеющей свои особенности, все же подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Педагог должен знать законы педагогического общения, обладать коммуникативными способностями и коммуникативной культурой. Речь учителя – основное средство педагогического воздействия. Однако не менее, а согласно экспериментальным данным даже более важную роль в процессе общения играют невербальные средства коммуникации. Как показали исследования более 65% информации передается именно по невербальным каналам (R.L. Birdwhistell).

НСК оказывают в большинстве своем неосознаваемое, но, тем не менее, существенное психологическое воздействие на коммуникантов. Несмотря на столь важную роль НСК в общении (как в бытовом, так и в педагогическом), учителя мало знакомы с культурой невербального общения. Многие учителя не осознают того, что неадекватное использование НСК может значительно снизить эффективность процесса педагогического общения. К примеру, обилие жестов-адаптеров (классификация П.Экмана и В.Фризена) (Ильин 2010:51), способствующих уменьшению или снятию внутреннего напряжения, все же сообщит партнеру по общению о наличии этого самого напряжения. Учителю следует избегать жестов, говорящих о его неуверенности в себе или напряженности (потирание шеи, теребление указки/ручки/кольца, подергивание/почесывание уха, подергивание/постукивание ног, длительная опора руками на стол и т.д.), о стремлении психологически «закрыться» от аудитории (сцепление пальцев или скрещивание рук на груди). Резкая и нервная жестикуляция вызывает состояние напряженного ожидания неприятностей. Многочисленные, мелькающие, а особенно лишние жесты способны быстро утомить учащихся.

Невербальный язык может не только сообщать о внутреннем состоянии коммуникантов, но также сопровождать словесное общение. Для организации взаимодействия в ходе учебной деятельности опытным учителем активно используются так называемые жесты-регуляторы (Ильин 2010:51), то есть жесты, используемые для координации и контроля процесса общения (кивок головой, приглашающие и одобряющие жесты, жесты оценки). Жесты-иллюстраторы (акцентирующие, указательные, ритмические, символические) активизируют различные познавательные процессы, такие как восприятие, память, мышление и воображение.

Таким образом, НСК играют существенную роль в регулировании взаимоотношений, установлении контакта и эмоциональной атмосферы, организации взаимодействия и активизации когнитивной деятельности учащихся. Учитель должен уметь не только контролировать свое невербальное поведение и адекватно кодировать информацию при помощи НСК, но и уметь правильно декодировать НСК учащихся.

При обучении иностранному языку (ИЯ) НСК имеют двойную значимость. С одной стороны это важнейший компонент педагогического общения, с другой стороны – процесса общения на ИЯ как цели обучения.

Изучающие ИЯ должны знакомиться с особенностями невербального поведения носителя языка и уметь их декодировать. Даже если владение ИЯ на вербальном уровне безупречно, незнание поведенческой грамматики неизбежно приводит к серьезным ошибкам в общении с иностранцем. Изучение особенностей невербального поведения носителей изучаемого языка позволяет сделать процесс обучения ИЯ менее вербально перегруженным и более коммуникативным, так как процесс общения на ИЯ как цель обучения становится максимально приближенным к реальному, живому процессу общения. Знание НСК поможет изучающим иностранный язык ориентироваться в различных социальных ситуациях и регулировать собственное поведение при беседе с иностранцами, глубже понимать друг друга и на основе этого строить свои отношения, быстрее воспринимать социальные нормы и корректировать действия.

Рассмотрим основные НСК, составляющие специфику невербального поведения англичан. Их часто называют холодными, замкнутыми, и неконтактными. Англичанин не войдет в набитый автобус или в переполненную комнату, что является, прежде всего, знаком уважения к чужой личной территории. Размер «интимной зоны» для англичанина составляет до 45 см. Вторжение в нее рассматривается как нападение. В России это расстояние меньше почти в два раза – до 25 см. В общественном транспорте множество незнакомых людей, находящихся в непосредственной близости заставляет англичанина включить психологический механизм «отрицания». Они не встречаются взглядами, не вступают в разговор. Совершенно нормально, на протяжении многих лет ездить на работу и обратно в электричке в компании одних и тех же людей, ни разу не обмолвившись, ни словом, ни кивком в знак приветствия (Фокс 2008: 168).

Знаменитая английская обособленность (privacy) и сдержанность действительно ценятся гораздо больше, чем общительность. Вступать в разговор с незнакомцем совсем необязательно и даже не принято. Но если англичанин, все же хочет познакомиться, нахрапистый американский подход – фраза типа «Привет, я – Билл из Айовы», сопровождаемая протянутой рукой и широкой улыбкой, – совершенно неприемлем и оттолкнет собеседника. Вместо того чтобы сходу назвать свое имя в Англии принято завести разговор о погоде, причем делать это нужно с полувопросительной интонацией, реплика должна быть не слишком громкой, тон – ненавязчивым и непринужденным. То есть, нужно, как бы невзначай втянуть человека в разговор, в ходе которого, или в конце, использовать подвернувшуюся возможность представиться. Но нужно быть готовым к тому, что такая возможность может и не появиться.

Активная жестикуляция с богатым репертуаром, как например, у итальянцев, англичанам не свойственна. И даже такой привычный для всего мира ритуальный жест, как рукопожатие, вызывает чувство неловкости. В России принято часто пожимать руки при встрече и прощании между партнерами по бизнесу, друзьями, родственниками и даже малознакомыми людьми, а также в знак солидарности и уважения. Рукопожатие в Англии символ деловых отношений. К английским жестам, используемым в ритуале приветствия, можно отнести жест опускания головы вниз и одновременно чуть в сторону (жест уходит корнями в средневековый обычай снимать шляпу при приветствии), наклон с поворотом или простое прикосновение пальцами ко лбу (Пиз 2005: 253-254). В течение разговора англичане обычно стоят неподвижно, но держать руки в карманах считается неприлично. Французский обычай целовать друг друга в обе щеки считается глупым и претенциозным, и даже в тех кругах, где этот обычай принят, никто толком не знает сколько раз нужно целоваться, что зачастую приводит к неловким заминкам. Даже в пабах активная жестикуляция не приветствуется и считается вульгарной. Нельзя окликать бармена, щелкать пальцами, стучать монеткой по стойке, размахивать банкнотами или руками. Все, что дозволено – это опереться локтем о стойку и просто держать бокал в руке. Медленное покачивание бокалом уже говорит о том, что вы ждете очень давно. Обязательным дополнением данному жестовому комплексу является контакт глаз с барменом. Если контакт глаз прервать, бармен может предположить, что клиента уже обслужили. Лицо должно выражать ожидание, надежду и некоторое беспокойство. Такой настойчивый контакт глаз используется только в пабе или ресторане и имеет функцию привлечения внимания бармена или официанта. Обычно в общественных местах англичане не смотрят в глаза друг другу дольше секунды. Если же вы случайно перехватили взгляд незнакомца, следует отвести глаза, иначе это будет расценено как кокетство или агрессия.

В Англии, как и в других странах, существуют так называемые жесты-символы (эмблемы), то есть жесты, имеющие речевой эквивалент чаще всего специфический для данной страны. Например, если англичанин стучит себя по лбу, это означает, что он доволен собой. В большинстве стран Европы, V жест означает "победа". Если же рука повернута ладонью к говорящему, то для англичан этот жест приобретает оскорбительное значение. Во многих странах (как и в России) этот жест означает также цифру "2" при любом положении ладони.

Таким образом, к особенностям английского невербального поведения относятся: низкая контактность, кинетическая сдержанность, соблюдение большой дистанции между участниками общения, избегание прикосновений, малоинтенсивная жестикуляция, редкий контакт глаз.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2010.
2. Лабунская В.А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. - №5. С. 85-94.
3. Пиз А., Пиз Б., Новый язык телодвижений. Расширенная версия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
4. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. - Ростов н/Д: "Феникс", 2004.
5. Фокс К., Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / К.Фокс; [пер. с англ. И.П. Новоселецкой]. – М.: РИПОЛ классик, 2008.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ КАК ПРЕДМЕТ МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Одной из основных задач обучения иностранному языку будущих военных инженеров является формирование у них умения осуществлять информационный поиск профессионально значимой информации на иностранном языке.

Профессиональные требования, а также довольно быстрое устаревание знаний, полученных в высшем учебном заведении, диктуют инженеру необходимость чтения иноязычной литературы по специальности в течение всей его профессиональной деятельности и способствует повышению его профессиональных возможностей. Умение читать литературу по специальности открывает будущему инженеру доступ к ведущим источникам информации на иностранном языке.

Социальный заказ общества на подготовку военных инженеров, владеющих иностранным языком, находит свое выражение в «Квалификационных требованиях» и учебных программах по иностранному языку. Цели обучения, сформулированные в них, свидетельствуют о том, что статус дисциплины «иностранный язык» претерпевает изменения, которые выражаются в том, что иностранный язык становится не просто учебной дисциплиной, а средством формирования специалиста, способного к саморазвитию и совершенствованию, а обучение профессионально-ориентированному чтению остается в центре внимания преподавателей иностранного языка в военно-техническом вузе, являясь предметом методического исследования.

Методика обучения иноязычному чтению основывается сегодня на деятельностном подходе, т.е. овладение иноязычным чтением должно определяться профессиональными потребностями и, как следствие, соответствующей деятельностью. Чтение текстов по определенной отрасли знаний является видом речевой деятельности, воспроизводящей одну из реальных форм иноязычного общения и ведущей к получению учащимися профессионально-значимой информации.

Современный подход к обучению чтению базируется на достижениях психологии, психолингвистики, теории речевой деятельности, теории общения. Обучение чтению рассматривается как обучение коммуникативной деятельности, речевому общению в его письменной форме. В психологии речевое общение понимается как «адекватный, целенаправленный обмен смысловой информацией, содержащейся в речевых сообщениях» (Дридзе 1980:7). Процесс чтения рассматривается как процесс общения между автором текста, т.е. источником смысловой информации, и реципиентом, в ходе которого происходит встречное порождение текста чтецом. Умение читать включает в себя не только способность «воплощать в адекватную речевую форму свои собственные мысли, но и реконструировать из текстов мысли своих непосредственных и потенциальных собеседников» (Дридзе 1980:7). З.И.Клычникова рассматривает чтение как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка, как один из процессов речевого общения» (Клычникова 1973:5-6). Как и любая другая деятельность, чтение всегда целенаправленно. Цель чтения – это извлечение информации, содержащейся в тексте, иначе говоря, понимание текста. Понимание, по Л.П.Доблаеву, – это «мыслительный процесс, направленный на выявление существенных сторон предметов и явлений действительности» (Доблаев 1970:45). В методической литературе, посвященной обучению иноязычному чтению, можно встретить несколько определений этого вида речевой деятельности. Так, И.М.Берман дает следующие определения процесса чтения: это «процесс восприятия и переработки графически зафиксированного текста, результатом которого является его понимание» (Берман 1974:41) и «сложный психолингвистический процесс восприятия текста, результатом которого является его понимание» (Берман 1970:99). У С.Ф.Шатилова находим такое определение: «чтение как рецептивный вид деятельности является одним из важнейших средств языковой коммуникации и представляет собой процесс извлечения информации из письменного текста» (Шатилов 1977:146).

Во всех этих определениях подчеркиваются такие важнейшие характеристики чтения как принадлежность к письменной форме вербального общения, носящего рецептивный характер, направленность чтения на восприятие, извлечение и переработку информации, содержащейся в тексте, на раскрытие смысловых связей, т.е. понимание текста.

Все вышеперечисленные характеристики присущи чтению литературы всех функциональных стилей: и художественному, и научному, и газетно-публицистическому, и официально-деловому.

Но поскольку мы рассматриваем именно профессионально-ориентированное чтение как предмет интереса преподавателя-методиста, то следует остановиться на особенностях профессионально-ориентированного чтения. Прежде всего, это прием и присвоение профессиональных знаний и опыта одним человеком от другого, читающим от автора текста. Это диалог, смысловое взаимодействие между автором и читателем, опосредованный текстом, в котором представлена информация, заключающая в себе знания и опыт автора по определенной специальности. Задача автора – изменить смысловое поле читателя в профессиональной сфере, а задача читателя – воспринять, извлечь, переработать и усвоить профессиональную информацию, что способствует развитию специалиста, расширению его профессионального кругозора. Как правило, читателя-специалиста в какой-то области техники интересует не вся профессиональная информация, содержащаяся в печатном источнике, а лишь та, которая обладает «потребительской ценностью» (Соловьев 1975:16), т.е. способностью удовлетворить его информационно-профессиональные потребности. Кроме того, такое чтение предполагает не только извлечение полезной информации, но в дальнейшем использование ее в учебной, профессиональной или научной деятельности. Профессионально-ориентированное чтение осуществляется только тем читателем, который обладает определенными знаниями и опытом в профессиональной деятельности, и в процессе чтения он сопоставляет извлекаемую информацию со своими знаниями и опытом. Цель читающего - не только присвоение профессиональных знаний, но и формирование собственных выводов в ходе решаемых им практических и теоретических профессиональных задач.

Таким образом, под профессионально-ориентированным чтением мы понимаем вид речевой деятельности, представляющий собой письменное вербальное общение, опосредованное специальным текстом и ведущее к удовлетворению интересов читающего с целью решения его профессиональных задач и самообразования. Именно такое чтение является предметом обучения курсантов в военно-техническом вузе, а обучение ему следует рассматривать как практику в речевой деятельности, носящую коммуникативную направленность. Научить курсантов читать – значит научить их решать определенные коммуникативные задачи, обращаясь к печатному источнику.

Список литературы

1. Берман И.М., Белоцерковская Н.Л., Мегердичев Г.А. Чтение как предмет обучения и как психолингвистический процесс//Сб.науч. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза, вып. 85, М., 1974, с. 36-45.
1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку, М., 1970.
2. Добраев Л.П. Психологические основы работы с книгой. – М., 1970.
3. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Журналистика»/Под ред. А.А.Леонтьева. – М.:Высш.шк., - 1980.
4. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973.
5. Соловьев В.И. Составление и редактирование рефератов, - М., 1975.
6. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе, - Л., 1977

Чиркова Е.И.

Военный инженерно-технический университет, Санкт-Петербург

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ С ПОМОЩЬЮ НЕКОТОРЫХ ПРИЕМОМ НЛП-ГРАФИКИ

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение. В основе говорения лежат продуктивные произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические навыки.

В методике преподавания иностранных языков можно выделить достаточно большое количество методик обучения говорению. Такие методики в основном не учитывают существование различных типов обучающихся (коммуникативный, когнитивный и смешанный), однако успешное осуществление речевого общения присуще, в первую очередь, учащимся коммуникативного типа в силу выраженности коммуникативных умений, когда с помощью речевого общения они легче устанавливают и поддерживают контакт. Как же обучить говорению тех, кто с трудом устанавливает такой контакт, испытывает затруднения в развитии мысли вербально, особенно в иностранном языке?

В данной статье речь пойдет, прежде всего, о содержании говорения, о выражении мыслей и передаче информации в устной форме, что, чаще всего, вызывает затруднения у обучающихся при составлении устного сообщения, реферата, монологического высказывания. Эта методика работает тогда, когда существует необходимость построить высказывание, а обучающийся с трудом находит слова для того, чтобы развить свою мысль.

В педагогической практике при ответе на поставленный преподавателем вопрос обучающиеся, как правило, дают краткий ответ, хотя полное раскрытие темы требует того, чтобы любое высказывание было развернутым, содержащим дополнительные сведения, описание эмоций и т.д.

Такое положение вещей можно исправить с помощью НЛП-графики (мышление в рисунках и образах) (Алдер 2003), т.е. с помощью использования простых картинок, схем и диаграмм, а также мысленных образов для того, чтобы проиллюстрировать или передать какую-либо мысль. Простой рисунок или схема стимулируют мозг к выработке связей между рядом рисунков или составляющими схемы гораздо эффективнее, чем обычный набор слов. Одна маленькая картинка может нести в себе сотни слов, а на то, чтобы ее нарисовать, уходит гораздо меньше времени и сил, чем на страницы текста.

Каждое полушарие человеческого мозга – отдельная операционная система. Левое полушарие связано с умением анализировать. Использование слов, изучение языка, числа, любые логические последовательности связаны с работой левого полушария мозга. Правое полушарие отвечает за мир образов, форм, цветов, идей и чувств. Если научиться использовать оба полушария одновременно, можно достичь очень многого, в частности, освоить один из самых сложных аспектов использования иностранного языка – говорение.

Простейший графический символ – кривая – может заставить обучающегося уделить слову особое внимание, делает его более значимым, отличным от других. Предположим, тема занятия – «Travelling». Мы помещаем это слово в центр круга, изображая его на интерактивной доске, скажем, на желтом фоне. Аудиторию привлекает это слово, т.к. оно не просто помещено в круг, но и выделено ярким цветом. Этот желтый фон гораздо более заметен, чем слова типа «обратите особое внимание!», «очень важно!» и т.п.

Далее начинается работа с ассоциативным рядом. Преподаватель просит обучающихся сообщить любое слово, вызывающее ассоциации со словом «путешествие». Обучающемуся нет необходимости строить целое предложение, он может ограничиться только одним словом и даже самым примитивным рисунком. В центре круг со словом Travelling, вокруг него пишут различные слова, связанные с данной темой, например, plane, bus, ship, foreign country, etc. Один из учащихся рисует домик, другой – несколько елок. Преподаватель соединяет стрелками центральное слово и слова с внешней стороны круга и рисунки.

Процесс осознания, протекающий в нашем мозгу, основывается как на зрительных образах, так и на словах, поэтому мы и используем и то, и другое в качестве основы для подготовки сообщения по теме.

Необходимо отметить, что от слов и рисунков, расположенных рядом с кругом, могут быть помещены и другие слова и образы во втором ряду. Их можно соединить уже двумя стрелками, показывая, что такие связи целесообразно использовать во вторую очередь, т.к. они связаны со вторым объектом. Например, к рисунку «домик» можно дописать слово «wooden» или «my friend's parents» (подразумевается, что дом принадлежит родителям моего друга).

Цвет – самый простой способ выделить то или иное положение, факт, формулировку. Если в одном круге мы обозначили нечто определенным цветом, то, рассказывая о чем-то подробнее, необходимо использовать этот же цвет и далее. Все позитивное, например, может быть выкрашено в оранжевый или зеленый цвет, а все негативное – в серый, коричневый или темно-синий.

Каждый образ или слово раскрашивается разным цветом, обозначая тем самым характер эмоции, связанной с этим образом. Так, слово «plane», может быть заштриховано коричневым цветом или серым, что позже можно описать как

- не слишком яркие эмоции,
- скуку,
- нечто негативное, что связано с путешествием на самолете.

А рисунок «елки» может быть помещен на розовый или оранжевый фон. Оранжевый или розовый цвет, как правило, ассоциируются с позитивными ощущениями или радостными эмоциями. Между словами или рисунками следует написать слова, которые могли бы, так или иначе, связать воедино помещенные на интерактивной доске образы в виде букв или рисунков, что помогает строить речевое высказывание. Например, между словами travelling и bus можно вписать предлог by. А от слова bus провести стрелку к слову favourite, которое иногда заменяют смайликом.

Такие графические заметки особенно уместны и полезны при обучении говорению. Они помогают учащемуся получить представление обо всей структуре темы в целом, а значит, лучше понять его, быстрее запомнить и, главное, знать, о чем говорить.

Кроме того, ассоциацию между зрительным образом и какими-то сведениями, обозначенными словами, которые приходят вам в голову, забыть практически невозможно. Это очень важно при подготовке к экзамену или зачету по иностранному языку. Когда задействованы оба полушария мозга, а также чувства (особенно зрение) – забыть оказывается гораздо труднее, чем запомнить. Зрение – самое главное из всех наших пяти чувств. Именно оно играет основную роль в нашей повседневной жизни и использует больше ресурсов головного мозга, чем любой другой вид восприятия.

Итак, наша тема «Travelling» уже приобрела осязаемые границы монологического высказывания. Учащийся может остановиться на основных способах передвижения во время путешествия:

- не любит передвигаться на самолете (серый цвет), потому что боится/плохо себя чувствует[⊗]/дорого;
- поездка автобусом (by) → (bus) всегда интересна (оранжевый цвет), потому что можно смотреть в окно (рисунок окна рядом со словом bus);
- прошлым летом учащийся отдыхал на даче (рисунок «домик») родителей своего друга (my friend's parents), ходил в лес (рисунок «елки»), и это было чудесно (оранжевый цвет), потому что в то лето стояла страшная жара (стрелка от домика до слова «hot»).

У обучающегося есть план высказывания по теме в виде своеобразного рисунка, который легко создается и читается, хотя и не содержит подробного плана, какой принято писать при подготовке к выступлению. Однако наш рисунок содержит более полную информацию в виде символов, которые в сжатом виде представляют конкретную информацию. Чем эффективнее будут наши символы, тем эффективнее будет проходить коммуникация, - то, что, в сущности, хочет получить преподаватель от обучающегося в конце курса по дисциплине «Иностранный язык».

При этом задачами обучающегося являются:

- с помощью ассоциаций составить рисунок;
- раскрыть тему, опираясь на созданный рисунок;
- вызвать у преподавателя положительную реакцию на полное раскрытие темы или ответа на вопрос;
- запомнить то, что было подготовлено заранее;
- использовать в дальнейшей работе при подготовке к экзамену;
- использовать в дальнейшем при осуществлении коммуникации на иностранном языке в ситуациях реального общения.

Коммуникация может считаться эффективной только в том случае, если с ее помощью можно осуществить намеченную передачу информации. Именно рисунок (в общем смысле) помогает быстро и понятно доносить свои мысли и идеи до других людей, что является сверхзадачей обучения общению на иностранном языке.

Список литературы

Алдер Г. НПП-графика. Мышление в рисунках и образах. – СПб.: Питер, 2003.

Ermakova Irina V.
Ivanovo State Power Engineering University

ON STRATEGIES OF FASTER READING

(from the experience of teaching reading to students of “Translator in Professional Communication” speciality)

Reading practice courses up to date have tended to fall into two sharply distinct categories – that which concentrate entirely on reading for speed, and that which seek to encourage comprehension at some leisure and in depth. But, our belief is that there are techniques to improve reading in two ways. They should certainly increase reading speed, but they should also improve comprehension in the areas of vocabulary, sentence patterns and paragraph structure.

The best approach is to begin reading practice with the *speed/ideas* exercise. You may offer your students passages of approximately the same length, say, 500 words long. This makes timing simple. This exercise is rather common. The teacher marks up on the blackboard the passing of each ten seconds. As the

student finishes reading and turns to the Ideas questions, s/he notes down the last time the teacher has written on the board. The values for a 500-word passage are roughly as follows:

Reading time (min/secs)	Speed (w.p.m.)	Reading time (min/secs)	Speed (w.p.m.)
1.00	500	3.10	158
1.10	427	3.20	150
1.20	375	3.30	143
1.30	334	3.40	137
1.40	300	3.50	131
1.50	273	4.00	125
2.00	250	4.10	120
2.10	231	4.20	116
2.20	215	4.30	111
2.30	200	4.40	107
2.40	188	4.50	104
2.50	174	5.00	100
3.00	167		

Students should answer the Ideas questions without looking back to the passage. Five or six minutes should be enough to answer these questions so that the whole speed section, reading of the passage and answering the Ideas questions, should not take more than ten minutes altogether.

Students should keep a record of their reading time and Ideas score for each text. The Ideas score should not fall below 6 or 7 out of 10, while a steady improvement should be noted in the speed. But it must be remembered that mere speed without retention is valueless.

How to select texts for faster reading practice?

They must be on topics of general interest which do not require a great deal of specialized knowledge. If you read this kind of English with understanding, say, at 400 words per minute, you might skim through a newspaper at perhaps 650-700, while with a difficult textbook you might drop to 200-250.

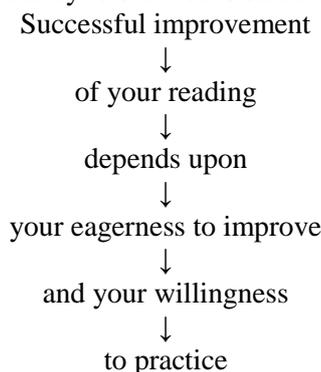
I think it would be interesting to know what reading speeds are common among native English-speaking university students and how those speeds can be improved. Tests in Minnesota, USA, have shown that students without special training can read English of average difficulty, for example, Tolstoy's "War and Peace" in translation, at speeds of between 240 and 250 w.p.m. with about 70 % comprehension. Minnesota claims that after 12 half-hour lessons, once a week, the reading speed can be increased, with no loss of comprehension, to around 500 w.p.m. It is further claimed that with intensive training over 17 weeks, speeds of 1000 w.p.m. can be reached, but this would be quite exceptional.

Now, let's look at some obstacles to faster reading and see what we can do to overcome them.

1. When you practice reading with passages of 500 words, do not try to take in each word separately one after the other. Doing this, you will get stuck on individual words which may not be absolutely essential to a general understanding of the passage.
So, it is a good idea to skim through the passage very quickly (say 500 words in a minute or so) to get the general idea of each paragraph. Titles, paragraph headings and emphasized words (underlined or in italics) can be a great help in getting the outline of the passage.
2. *Pay attention to paragraph structure.*
Most paragraphs have a topic sentence which expresses the central idea. The remaining sentences expand or support that idea. It has been estimated that between 60 and 90 % of all expository paragraphs (giving information paragraphs) in English have the topic sentence first. Sometimes, though the first sentence in the paragraph does not have the main idea. The next most likely place to look for the topic sentence is the last sentence of the paragraph.
Let your students remember that the opening and closing paragraphs are particularly important. The opening paragraph suggests the general direction and content of the piece, while the closing paragraph often summarizes the very essence of what has been said.
3. *Read in meaningful units.*
One of the factors that determines reading speed and comprehension is the number of words the eyes can see at one glance. The more words students can see and comprehend at one glance, the greater will

be their reading speed and the better will be their comprehension. Students should be able to read in meaningful units instead of isolated words.

Break up a sentence into sense groups and ask students to focus their eyes on the middle of each sense group arranged in separate lines and have them try to see words on each side of the middle line, e.g.,



At the beginning each line can be very short, and later on the lines can be made longer.

4. *Dictionaries slow you down.*

Explain to your students that if they have chosen the right text or book for their general reading practice, they will not need to use a dictionary. If they really must know the dictionary meaning of all the words they meet, which is a doubtful necessity, let them jot them down on a piece of paper to look up later.

Actually, the meanings of many words will be clear from the sentences around them – what we call the “context”. Here is an example. Do you know the word ‘sou’wester’? It has two meanings in English as the following sentences indicate:

- a) *“In spite of the fact that the fishermen were wearing sou’westers, the storm was so heavy that they were wet through”.*
- b) *“An east and north-east wind brings cold, dry weather to England, but a sou’wester usually brings rain”.*

You should have guessed very easily that in sentence a) the word ‘sou’wester’ refers to some kind of waterproof clothing, presumably quite thick and heavy since it is worn by fishermen in storms. In sentence b) it is clearly a kind of wind, coming from a south-westerly direction.

In another example, in the sentence *“The Indians cut their canoes out of tree trunk by using an adze”*, the meaning of the word “adze” can be deduced from the meaning of the whole sentence. It must be a kind of instrument for cutting, something like an ax. So teach students to *use the context clues*.

An analysis of the stems and affixes of words can help our students get the meaning of many unfamiliar words. Let’s take the word “*antidisestablishmentarianism*”. It’s a very long word, but its meaning is not hard to work out. We can see that the stem is “establish” and that two prefixes and four suffixes are added to it. The meaning of the whole word can be figured out by analyzing its component parts. It may mean a kind of theory against the advocacy of the principle of changing the existing status that has been established. Use structural information.

5. *Practice “lightning speed” exercise with your students.*

Try this from time to time. Take four or five pages of the general interest book you happen to be reading at the time. Read them as fast as you possibly can. Do not bother about whether you understand or not. Now go back and read them at what you feel to be your “normal” w.p.m. rate, the rate at which you can comfortably understand.

After a “lightning speed” reading (probably around 600 w.p.m.) you will find that your normal “speed” has increased, may be by 50-100 w.p.m. This is the technique athletes use when they habitually run further in training than they will have to on the day of the big race.

6. *Set aside time each day.*

Most of us can find 15 minutes or half an hour each day for some specific regular activity. But explain to your students that it should be a book which entertains them and the English must not be too difficult for them.

Naturally, people will not read every book at the same speed.

You would read a newspaper, for example, much more rapidly than a physics or economics textbook – but you can raise your average reading speed over the whole range of materials so that the percentage gain will be the same whatever kind of reading you are concerned with.

We are absolutely sure that *successful improvement of reading depends on eagerness to improve and willingness to practice*.

References

1. Kral, T. Teacher Development. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989-1993, 2-nd ed. Office of English Language Programs, Materials Branch, United States Department of State, Wasington, D.C., 1999.
2. Mosback G. and Mosback U. Practical Faster Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

Ermakova I.V., Romanova O.A.
Ivanovo State Power Engineering University

ON DEVELOPING IMPROMPTU SPEAKING SKILL

People have studied public speaking for more than 2,000 years. Since the time of Aristotle experts of public speaking have given advice on how to address an audience. And even in our era of electronic communication with its email, social networks, and cellular phones public speaking remains an effective means of expressing one's own points of view.

Nowadays effective communication means the ability to successfully sell your ideas, to be able to persuade people, to motivate your colleagues and inspire your friends, to entertain your audiences, and to be able to speak impromptu.

According to our studies the skill of impromptu speaking is not given due attention in comparison with the development of informative, persuasive and prepared special occasion speeches skills.

What is an impromptu speech?

Some people have defined impromptu speaking as *public speaking on the spur-of-the-moment without preparation*. It is precisely this definition and especially the last two words that instill fear and panic in many people.

There comes a time in any person's life when he/she will have to give an impromptu speech. Consider some of the possible scenarios when a person may be called upon unexpectedly to give an impromptu speech.

In business, at a meeting or a conference, you may be asked to speak on a topic or stand in for someone who, for whatever reason, is unable to speak. Turning down the request can make you appear uncooperative, but accepting it tells others that you are a team player and your performance is judged with more sympathy than generally given to prepared speakers.

In social settings such as a wedding or a commemoration, you may be asked to say a few words or even offer a toast. This atmosphere may be more casual and the stakes may not be as high, but this is no excuse for a lousy performance.

The main goal of an impromptu speaker is to get the speech done without embarrassing him/herself. And there are ways you can pull yourself together and avoid stammering while finding the right words to say. Here are some pieces of advice that will help to give an effective impromptu speech.

Know the direction. You have to define the tone of the speech you are going to deliver: whether it is a serious, inspiring or humorous one. The best way to do it is to try and feel the audience. Your speech will be appreciated if you speak in a language of your listeners.

Set and follow a structure. How can you most easily spot the difference between a prepared speaker and an impromptu one? By how much he rambles on.

Rambling – dragging down a speech with disconnected tangents or watering it down with "ums" and "ahs" and "uhs" – is the hallmark of the unprepared speaker, and is the most common mistake impromptu speakers make. In order to prevent yourself from falling into this morass, set out and stick to a simple structure. Your outline doesn't have to be in-depth, all you really need is a guide to help keep your thoughts on track.

Stay calm and begin slowly. It will give you time to think. No one is expecting a perfectly prepared speech. The audience knows this is an impromptu speech.

Open with a personal experience. Regardless of the setting, open by sharing a brief personal experience. This provides you with something crucial: a theme, and it's one you know and understand. It keeps your subject matter within your grasp so that the foundation of your speech is built on something close to you. Very few people can discuss, on the fly, subjects they know nothing about. Assume you are not among them.

The experience will serve the added purpose of deflecting potential criticism, at least in a professional setting, chiefly because you aren't likely to be wrong or inaccurate about it.

By "personal experience" we mean some incident or event you either experienced yourself or know anecdotally, one which you can relate to the occasion at hand.

Keep it short. Impromptu speeches aren't expected to be long narratives. In fact, the more concise you are, the better. A lot of people tend to hide their nerves and their being unprepared by using a lot of words. The problem is, they tend to miss the point when they do this. Speaking clearly and with as few words as possible shows confidence in your own opinions, and that makes you a much better public speaker.

Don't apologize to the audience. If you get confused or forget what you want to say, stop briefly and organize your thoughts, and then continue speaking as if nothing happened.

End on a strong note. There is little denying that, in general, we have short attention spans. They make us vulnerable to end content because we simply may not remember anything else. Take advantage of this predictable aspect of the modern human condition and end your remarks with something strong and reasonably memorable. Enlist the help of a profound and fitting quote, an insightful or humorous observation, or a reworded summation of your theme.

In the event inspiration completely eludes you, at least pull a cliché out of the hat in order to communicate a closure to your speech. In an especially poor speech, we as an audience crave closure since it may otherwise be difficult to tell when you've finished.

However you choose to finish, don't end with an apology. No matter how unprepared and cluttered your remarks were, you have nothing to be sorry about, you made it through the impromptu speech, didn't you? Don't forget: the last words are remembered.

Hand it off. Thank your audience for their attention and with one simple effort, give the floor, the microphone, the podium, or the attention in general back to whoever gave it to you, or to whoever should get it next. You can look to the host if the occasion has one, or possibly to an event schedule. If there's no obvious recipient, then simply hand it off to the room at large by saying you hope that everyone enjoys the remainder of the event. Don't wait until you've finished speaking to figure out where to hand it off; the uncertainty can express a lack of confidence and take the bite out of your speech.

As mentioned above you may happen to speak impromptu at both formal and informal events. Our advice is to start practicing impromptu speeches in a casual debate. Below you will find a sample impromptu speech on the topic which may arouse some readers' interest.

The question "Should women ever pay on a date" seems to be having a response in my heart. If you ask me, everyone loves to be wined and dined at another person's expense, both men and women. It is expected from the man who initiates a date to pay for it as well. However, I wonder: Is it really fair for a man to foot the bill all the time?

You may say, he has invited her and must pay for her company. If she were not invited, she would be able to have a Lean Cuisine by herself. In this case, the man is not paying for a meal. He is paying for the pleasure of being with a woman, so that in her presence any meal would be sweetened by her charm and a good sense of humor. Men may think that it is out of the question to allow a woman to have a share in paying for a meal. Women may think that men may be offended if they pay on a date. In other words, women support the idea of being a man in the person who wines and dines them.

However, in the 21st century, with women earning their own money and getting more and more independent, we may not see a thing wrong with women paying for a date. Let's see my point.

Yes, it's a different age. With all those talks about gender roles and equality of sexes, sticking to many-century traditions when men paid for women mainly because women had no money of their own may be out of date. Of course, some men are offended when a woman offers to pay for a date. But isn't it the sign of her reluctance to continue relationship? Isn't it a straightforward "No!" to any further advances? Why, then it is the only way for a man to keep his face. When a woman suggests she should pay on a date, she demonstrates that she is not interested in a relationship. In this case, a man with her is treated as someone she's doing business with, not a person she cares for.

You may say, society dictates that the initiator foots the bill on a date. In accordance with this norm, it doesn't matter whether this initiator is a man or a woman. When a man says, "Baby, let's go out", a woman subconsciously knows who would pay on a date. The one who is inviting is to set the foundations of the date.

To be on the same side, it would be not bad from the very beginning to discuss the issue at hand. Neither of those involved should ever assume that the other is paying.

Yet, a woman should pay on a date only if:

- First, if it isn't her first date with a guy.

- Second, if she has been going with that guy for some time, and only if he permits - no shortage of money would prevent a real gentleman from having a pleasure to show that he isn't in low waters financially.

- Third, if it is a woman who initiates the date.

- Fourth, if the man's resources are not greater than those of a woman.

Well, whatever recommendations, be tactful. Today, it's perplexing for a woman to consider her not paying as a norm. It isn't buying him a meal. It's establishing the true conditions of your relationship, with all consequent obligations.

Should women ever pay on a date? Yes, they should. They should if they want to be equals. They should if they want to be on friendly terms without being obliged.

Should women ever pay on a date? I mean, when they love and care, when they seriously think of a relationship, when they want to marry a guy? That's a dilemma. I would say "No!" and I would say "Yes!" simultaneously.

So, we have returned to the same "to pay on a date or not to pay". Then who should pay? Well, our good will, our mutual respect. Check, please! – is the price of equitable relationship.

It's hard to believe it's an unprepared speech, isn't it. Mark Twain once said, "It usually takes me more than three weeks to prepare a good impromptu speech." That means impromptu speaking skill can be acquired through regular practice and training.

Persistence and consistency are required if you want to master public speaking in a foreign language. Anyone should bear in mind that great speakers are not born, moreover, they were not great at all, including practitioners of this ancient art at the time of Aristotle, when they first started. Only through trial and error could they have achieved their level of success.

References

1. Dale, P., Wolf, J. Speech Communication Made Simple / P. Dale, J. Wolf. – Pearson / Longman, 2006. – 310 P.
2. O' Hair, D. Stewart, R. A Speaker's Guidebook. Text and Reference / D. O'Hair, R. Stewart. – Boston / New York: Bedford / St.Martins, 2001. – 577 P.
3. Srikumar Pai, L. (n.d.) Impromptu or extempore speech tips and guidelines. Retrieved from <http://www.srikumar.com>
4. Free sample impromptu speech. (n.d.) Retrieved from <http://www.speech-guru.com>

Edna Lima
Iowa State University

ISSUES IN CALL: AUTHENTICITY OF MATERIALS

ABSTRACT

The computer assisted language learning (CALL) approach to teaching and learning aims at enhancing and assessing language materials, and one of its purposes is to supplement face-to-face language instruction. The fast-growing importance and use of CALL worldwide has led to a vast amount of research in Applied Linguistics and related fields; many are the controversial issues that arise and provoke heated debate among researchers. One such issue is authenticity and its evaluation in CALL materials. What is authenticity? What are its contributions to the design of effective CALL materials? How can authenticity of materials in CALL be evaluated? This paper defines authenticity and provides a discussion on how to assess authenticity, a central component in the research, design, implementation, and evaluation of CALL materials.

Introduction

The fast growing significance and use of computer assisted language learning (CALL) throughout the world has led to a vast amount of research in Applied Linguistics and related fields. What is more, this growth in importance and use of CALL has led to a shift in the focus of research being carried out. The focus is no longer on how superior computer assisted language learning is to non-computer assisted language learning but on how to use CALL effectively (Hegelheimer & Tower, 2004). However, before CALL can be used effectively, its materials must be assessed in order to ensure that these materials will implement and enhance face-to-face language instruction instead of hindering language learning. The effectiveness of CALL materials design and evaluation is one of the issues that divide opinions and provoke heated debate among researchers.

Authenticity, one of the crucial attributes of CALL materials design and evaluation has been a much debated issue for decades, and even though there is a disagreement in relation to what it is and how much

authenticity of materials can really be achieved, most authors seem to agree that it is an essential attribute in the design and evaluation of CALL materials inasmuch as learners acquire the target language more successfully by engaging in authentic tasks. This paper aims at defining authenticity and at providing a discussion on how to assess authenticity, an essential component in the research, design, implementation, and evaluation of CALL materials.

Defining authenticity

The notion of what authentic tasks are and how these authentic tasks as well as authentic materials should be used in language teaching and in language learning has been under investigation for over two decades. Lewkowicz (2000) traces the characterization of authenticity in both applied linguistics and in general education. In applied linguistics, the notion of authenticity appeared in the late 1970s whereas it took another decade for the concept to gain recognition in general education. She argues that, at the time, authenticity “was seen as a simple notion distinguishing texts extracted from ‘real-life’ sources from those written for pedagogical purposes” (p. 45). Furthermore, a dichotomy was created between ‘authentic’ and ‘inauthentic’ texts being the first considered to be ‘good’ and the latter, created for pedagogic purposes only, considered to be ‘inferior’. Lewkowicz argues that this dichotomy proved unhelpful since it tended to ignore several important features of real-life discourse.

Since there was a confusion caused by the many different uses for the term ‘authenticity’, Widdowson (1979) suggested the adoption of the term ‘genuine’ to refer to texts used by native speakers only for communicative purposes whereas the term ‘authentic’ would be used for process of engagement for either genuine texts or those created for pedagogic purposes.

Egbert (cited in Chapelle & Liu, 2007) defines an authentic task as “one that learners perceive they will use outside of class in their real world or that parallels or replicates real functions beyond the classroom” (p. 111). Egbert’s definition of authenticity shifts the focus from task to learner, indicating that a specific task will be more or less authentic depending on how individual learners react to and interact with the text. The more a learner can relate the task to real life situations, the more authentic the task will be to this particular learner. Radinsky et al. (2001) corroborate this perspective of authenticity by arguing that “authenticity is the degree to which students, not teachers or curriculum designers, map their learning activities to the external world” (p. 407).

As for the principles that should inform the guidelines for task authenticity, Mishan and Strunz (2003) describe the seven principles that should inform the guidelines for task authenticity. According to them, in order to be authentic a task should be designed to: 1) respond to the original communicative purpose of the text; 2) ‘rehearse’ real-life tasks; 3) orient towards a goal/outcome; 4) create genuine suspense as to their outcome; 5) require natural (native speaker-like) interaction between learner/s and the text; 6) involve genuine communication between learners; and 7) activate learners’ existing knowledge of the target language and culture.

Why authenticity of materials is an issue in CALL

One of the reasons why authenticity of tasks and materials in CALL is such a big issue lies in the fact that there is not a single, global, clear cut definition for the concept of authenticity. In fact, there are different types of authenticity, and they are not very clearly distinguished. As Taylor (1994) points out, “in many discussions it is not clear whether we are dealing with authenticity of language, authenticity of task, or authenticity of situation”. Breen (cited in Taylor, 1994) describes four types of authenticity: 1) authenticity of texts which we may use as input data for our learners; 2) authenticity of the learners own interpretation of such texts; 3) authenticity of tasks conducive to language learning; and 4) authenticity of actual social situation of the language classroom. According to Taylor, authenticity is definitely a relative matter and different aspects of authenticity can be present in different degrees.

In addition to authenticity of texts and tasks, which Nunan (1989) defines as any material that has not been specifically developed for language teaching purposes, authenticity of the learners own interpretation and interaction with such texts and tasks is another broadly discussed and researched type of authenticity.

According to Widdowson (1979), a genuine text is not necessarily authentic to any learner because authenticity is a result of how each learner interprets the text and processes it in real-life situations or contexts. Therefore, authenticity is a relative attribute that depends on how learners process the language of the task. Douglas (cited in Chapelle & Liu, 2007) claims that “what really counts in the communicative performance of a language user is not the external context *per se* but how the speaker interprets the contextualization cues present in the communicative event” (p. 113).

Evaluating authenticity in CALL materials

The concept of authenticity is considered to be an essential criterion for the selection and evaluation of language teaching and learning and language assessment materials and tasks (Widdowson, 1979; Bachman & Palmer, 1996; Taylor, 1994; Spence-Brown, 2001; Douglas, 2000; Chapelle, 2003). Although evaluation

of authenticity in language assessment tasks is a very important issue, this paper only focuses on the evaluation of authenticity of CALL tasks and materials due to the broadness of both topics. It would, therefore, be impractical to try to discuss both issues in such a short paper.

According to Chapelle and Liu (2007), the assessment of task authenticity “is a process of estimating correspondences between a pedagogical task and tasks in the domain of interest” (p. 114). Chapelle (2003, 2007) describes a framework for evaluating the authenticity of CALL tasks and this framework is based on task frameworks in second language testing, second language research, systemic functional linguistics, and empirical studies of CALL use. The framework also includes aspects that are relevant to language acquisition and technology-mediated environments. It is important to note that the framework includes the features proposed by Pica et al. (1993), by Skehan and Foster (2001), and additional features suggested by technology-mediated tasks. The framework consists of 15 task features divided into four categories: *topics and actions*, *participants*, *mode*, and *evaluation*; it also provides questions for analysis for each of the task features. Table 1 provides a detailed version of the framework described by Chapelle (Chapelle & Liu, 2007).

Table 1. Framework for evaluating the authenticity of CALL tasks (Chapelle & Liu 2007).

	<i>Task Features</i>	<i>Questions for Analysis</i>
<i>Topics and actions</i>	1. Goal	Is the task communicative? Is there one or more than one possible outcome? Is the conveyance of information necessary for reaching the goal?
	2. Topics	What is the content? Is it personal or nonpersonal? Is its field specific or general? How precisely is the topic defined?
	3. Process	What are the learners engaged in – in everyday terms (e.g. listening to a lecture)? How can the processes be characterized as a genre?
	4. Cognitive complexity	How cognitively complex is the topic? How cognitively complex are the processes?
	5. Location	Where are the participants located as they work on the task?
<i>Participants</i>	6. Identity	Who are the participants?
	7. Interests	What are their interests with respect to language learning?
	8. Technology experience	What is their experience in using technology?
	9. Group size	How many participants are there?
	10. Relationships	What is the relationship among the participants?
<i>Mode</i>	11. Modes	What are the modes for language use?
	12. Length and duration	How long are the tasks and texts?
	13. Pressure	How quickly must the language be processed?
<i>Evaluation</i>	14. Importance of correctness	How important is it to complete the task and do it correctly?
	15. Eminence of Evaluation	How will the learners’ participation be evaluated?

Chapelle (2003) argues that the framework provides task designers and researchers with a principled basis to evaluate the degree of similarity between CALL tasks and tasks outside the classroom. She also argues that the expanded framework guides task designers to a range of choices that need to be taken into account in the design and construction of tasks inasmuch as task performance can be influenced depending on the choices made.

Approaches to the issue

Mishan and Strunz (2003) state that the use of authentic texts for language learning has a long history and was refreshed by the *communicative approach* that predominated in English Language Teaching from the 1970s on. They state that the “precedence of *meaning* over *language form*” (p. 239), was that learning

texts did not need to contain specific grammatical structures and so authentic material could be used for language acquisition. Moreover, authentic texts contained the authentic “language in use” that was fundamental to the communicative approach.

In order to investigate learners’ perception of authenticity, Liu (cited in Chapelle & Liu, 2007) carried out a study whose focus was “the extent to which learners perceive the test task as corresponding to the [target language use, or TLU] task” (p.119). The researcher used Bachman and Palmer’s (1996) task characteristic framework as basis for her study. The materials under investigation were four tasks in Longman English Interactive (LEI). Liu developed a questionnaire containing 15 questions based on a seven-point Likert scale, and the questions were designed in a way to allow learners to assess the authenticity of tasks across domains. The questionnaire was handed out right after each CALL activity and asked participants to rate each feature of each LEI task in relation to the real life TLU situation. The findings from the questionnaire showed that there was a significant variation of judgments among five learners, which made it difficult to draw a single conclusion about the degree of this aspect of task authenticity. When the results were examined across tasks, they showed that the relative authenticity of a task is evident. Chapelle and Liu (2007) conclude that “it seems that students vary in their ability to perceive authenticity in tasks intended to correspond to tasks outside the classroom, perhaps because they lack imagination to relate it to the real world, or they lack the knowledge that such a relationship was intended by the task developers” (p. 120).

In 2000, MacDonald et al. carried out a study in order to investigate the level of difficulty and relevance of materials on four different subjects using four types of media: published audio-tapes (Sociology), audio-recordings of a live lecture (Education), video extracts from a series developed by BBC entitled “the learning zone” (Business), and a simulated lecture by the teacher (Media Studies). The mentioned materials were specialized texts used in a first year undergrad program at a University in the United Kingdom, and the participants were from Greece, Spain, Hong Kong, Taiwan, and Japan. In order to investigate the level of difficulty and relevance of the selected materials, the researchers used a student questionnaire and techniques of discourse based on the concepts of *field*, the social action the participants are involved in, *tenor*, the relationship between the speaker and the audience, including the degree of formality and the type of interaction, and *mode*, the selection of options in the textual systems (Halliday, 1978). The main finding showed that texts which are related to learners’ experiences and allowed learner interaction appeared to have more potential for language learning than those which simply reproduced the discourse of the target situation. The authors conclude their article by arguing that “the use of video and especially simulated teacher presentation within the EAP classroom can lead to greater engagement of the learners than using audiotapes of actual lectures, although the latter might accord more with crude notions of text authenticity in EAP” (p. 265).

In his review of *Real English, Interactive Video CD, Level 1*, Tatsumi (2001) describes the software in details, including *presentation*, *repetition exercises*, and *additional exercises*. Although the reviewer evaluates each stage while he describes them, he provides a more detailed evaluation of the weaknesses and strengths of the software after describing its stages. Regarding authenticity, Tatsumi claims that there is a lack of communicative activities, which he sees as “ironic” given the fact that “authenticity” is one of the claimed strengths of the software. The reviewer argues that, indeed, the language materials used in *Real English* are authentic as well as the incorporation of different accents and “real” people, which reflect the current state of English as a *lingua franca*. However, he suggests that beyond the text level, the input contained in the video segments is “less than authentic” (p. 42). Furthermore, Tatsumi argues that what the learners are required to do with the input (repeat dialogues, reconstruct sentences, and do substitution exercises), a crucial dimension of authenticity, limits the authenticity of the software.

Unresolved problems and suggestions

It is extremely difficult to give suggestions to solve any unresolved problems inasmuch as authorities in the areas point to the need for further research, but they do not provide concrete options about how to tackle the issue. Since there is a clear relationship between perception and performance and many factors influence performance and how learners perceive task authenticity, it is essential to find out what these factors are and how they affect the way individual learners perceive authenticity and the effect this perception has on their task performance. Feedback from learners after the completion of tasks and quantitative procedures such as interviews and questionnaires might be good options to try to assess authenticity in CALL materials and tasks.

In conclusion, based on the discussion presented in this paper in regards to the existing different types of authenticity, how the degree of perception of task authenticity varies from learner to learner depending on how they relate the task to real-life situations, and how well they interact with the task, we can see that there is a clear need for further studies to shed light on the remaining issues in these areas because they comprise

essential aspects of computer-assisted language learning and teaching, and because with the increasing use and interest in CALL throughout the world, these issues are of high interest to researchers, material and task developers, and language teachers.

References

1. Bachman, L. and Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Hong Kong: Oxford University Press.
2. Chapelle, C.A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
3. Chapelle, C. A., & Liu, H-M. (2007). Theory and research: Investigation of “authentic” CALL tasks. In Egbert, J., & Hanson-Smith, E. (Eds.). *CALL Environments*, 2nd Edition, (pp. 111-130). Alexandria, VA: TESOL Publications.
4. Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. United Kingdom: Cambridge University Press.
5. Hegelheimer, V. & Tower, D. (2004). Using CALL in the classroom: analyzing student interactions in an authentic classroom. *System*, 32, 185-205.
6. Lewkowicz, J. (2000). Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing*, 17(1), 43-64.
7. MacDonald, M., Badger, R. & White, G. (2000). The real thing?: authenticity and academic listening. *English for Specific Purposes*, 19, 253-267.
8. Mishan, F. & Strunz, B. (2003). An application of XML to the creation of an interactive resource for authentic language learning tasks. *ReCALL*, 15(2), 237-250.
9. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Radinsky, J., Bouillion, L., Lento, E. & Gomez, L. (2001). Mutual benefit partnership : a curricular design for authenticity. *J. Curriculum Studies*, 33(4), 405-430.
11. Spence-Brown, R. (2001). The eye of the beholder: authenticity in an embedded assessment task. *Language Testing*, 18(4), 463-481.
12. Tatsumi, T. (2001). Review of Real English. *Language Learning and Technology*, 5(1), 37-45.
13. Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *TESL-EJ*, 1(2).
14. Widdowson, H. (1979): *Explorations in applied linguistics*. London: Oxford University Press.

S. H. Moustafa
University of Massachusetts, Amherst, USA

ANALYSIS OF AN ELL STUDENT’S NARRATIVE IN LIGHT OF GENRE-BASED PEDAGOGY OF SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS

Abstract

In this case study, I examined the effects of implementing genre-based pedagogy and the teaching/learning cycle of systemic functional linguistics (SFL), which are based on the sociocultural concept of linguistics as a set of dynamic systems for creating meaning in social contexts, on the writing skills in the narrative genre of a Korean English language learner. The obligatory narrative genre moves and register features were the main focus of the data analysis in light of the application of the cycle phases. The findings illustrated the importance and the interrelation between the stages of the cycle for the focal student’s improvement, which supported the notion of learning as a social goal around the integral ideas of scaffolding, joint construction, and assessment.

Purpose

There is a growing controversy among the language researchers, in the US as well as in my home country Egypt, over the English language learners’ (ELL) struggle of facing situations, either in schools or outside the academic setting, when they are not familiar with particular language choices in particular contexts because they are totally different from their first languages. The problem is even greater in the US than in Egypt because of the standardized testing and tracking systems in public schools; therefore, teachers feel pushed to exert great effort working on improving the students’ literacy skills in order to meet the different states standards. Although Julia’s English language proficiency, the focal Korean student of this study, was high when she came to the United States, she lacked the conventions that could enable her to

write a narrative, in which she was so much interested. Consequently, I felt the necessity to analyze her use of the narrative genre in light of genre-based pedagogy of the systemic functional linguistic, which her tutor is currently implementing to her teaching, and which I believe is the most efficient sociocultural technique of teaching writing as it is mainly based on student's lives and interests, and it helps them to accomplish their goals through explicit, staged, and goal-oriented cyclical process of instruction. Moreover, the Sociocultural theory advocates illustrated that genre-based instruction enables teachers to look beyond texts and content to better grasp the techniques and ways that language patterns are utilized to produce coherent, intelligible, and purposeful texts, supporting the notion that writers write to achieve some purposes or to get things done. Therefore, I was encouraged to examine the effect of this instructional method on the focal student performance.

In this paper, I considered how the application of the learning/teaching cycle of SFL affected Julia's writing skills in the narrative genre regarding the typical narrative genre moves and register features. In particular, I focused on the following questions:

1. What are the narrative genre moves? How were they implemented in the focal student's text?
2. What are the register features that help to achieve coherent, clear and well-developed sequences of events in narratives? How were these features used by the focal student?
3. Should the language used in narratives be different from the spoken discourse? Did the focal student's text represent a written or a spoken form of language?
4. What are the phases of the teaching/learning cycle of SFL? Which of them were followed in this case study? Which were skipped, and what were the effects of skipping them?

To answer these questions, first, I gave an account of my conceptual framework of literacy development. Second, I described the context of the study: The local context, the focal student, the research group, and the tutor. Third, I described the curriculum unit in light of the learning/teaching cycle of SFL. Fourth, I described the methods of collecting the research data and the materials I used for analysis. Fifth, I analyzed the text of the focal student, and then compared the features of her narrative to the typical narrative conventions, which I collected and described in my conceptual framework, and which I researched through the research group meetings. Finally, I tried to find the reasons for the problems of the focal student's text, and I suggested my implications for future practice.

Conceptual Framework

I strongly believe that efficient teaching should be based on students' lives. It has to be related to their goals and interests. It is the teacher's role to enable students to reach their goals, and to have a sense of fulfillment by equipping them with the necessary tools for academic success and literacy improvement. This is what the socio-cultural theorists mainly call for.

The theoretical framework of my research is derived from the sociocultural theory of literacy development and some concepts related to it. The first concept is genre-based pedagogy from a systemic functional linguistic perspective, which is based on Halliday's (1994) conception of linguistics as a set of dynamic systems for creating meaning in social contexts through communication (Kern 2000: 37-39). Hence, I think teaching should begin with students' own lives and cultures, and texts can be created through mutual interaction between writers and readers as well as between teachers and students. In this framework of instruction, genres are social and goal-oriented processes because members of culture interact to reach their aims. They are staged because writers require more than one step to achieve their goals. Therefore, genre-based pedagogy of SFL is based on Vygotsky's Zone of Proximal Development and internalization. Vygotsky defines the Zone of Proximal Development as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Lantolf, Beckett 2009: 16-18). Internalization is the process, in which persons move from carrying out concrete actions with the help of material artifacts and experienced individuals to carrying out actions mentally without external apparent help (Lantolf 2009: 13-15). This also involves the notion of scaffolding, which emphasizes the importance of interaction with experienced teachers, moving learners from their existing level of performance to a higher potential performance (Hyland 2007: 122). Thus, teaching writing includes some stages in a cyclical process (Hyland 2004: 128-138; Gebhard, Harman, Seger 2007: 428):

1. Contextualizing the genre through activities to introduce the social context of the genre and the immediate context of situation.
2. Modeling appropriate rhetorical patterns of the genre to reveal its stages and their functions.
3. Joint construction of the text, in which teachers and learners work together to construct whole example of the genre, with the teacher gradually reducing his or her contribution as learners gain greater control over their writing.

4. Withdrawing to allow students to write independently in realistic contexts to allow students to apply what they have learned and write a text independently.

Accordingly, I recommend teaching students the linguistic features of the genres that they need to use as well as their obligatory and optional moves by efficiently following the latter steps. As for Julia, she is interested in reading fictions, and she is working eagerly on writing her own realistic narrative. Consequently, she feels so enthusiastic about her own book. Her goal is to write an interesting story for her colleagues and friends to read as well as for her father that always encourages and rewards her. As a result, she is trying to acquire the most effective skills and text conventions to enable her to write it professionally and coherently. Emily, my focal student's tutor, is trying to enhance Julia's writing skills in the narrative genre by following the previously mentioned instructional stages. She concentrates on the obligatory narrative genre moves, which are identified by Derewianka (1990: 34-36) as orientation, complication and resolution, and some register features of good and professional narratives.

Another sociocultural concept that plays an important role in my research is the relationship between content and context. A key aspect of creating appropriate content is the writers' ability to make suitable register choices. Register includes three main components which are field, tenor and mode (Derewianka 1990: 19-22; Hyland 2004: 73-75). First, field refers to the subject-matter of the text. Second, tenor represents the roles of the characters or participants and their relationships. Third, mode deals with the channels of communication. It implies how distant the writer is from the reader. It also refers to whether the language accompanies the action, or it is distanced from it.

As for me as a teacher, I believe in the importance of the later register categories because they affect the linguistic and lexical choices an author adopts to write professionally; moreover, it is essential for students to be explicitly taught the specific genre linguistic features in light of its field, tenor, and mode. As for the narrative genre, authors aim at delivering clear, well-developed, and coherent messages to their audiences.

Some categories of cohesion were outlined by Halliday and Hassan (1976), among of which are the grammatical cohesion (e.g. ellipsis and reference), lexis, and conjunction. Cohesion can be achieved through lexis that creates scenes by the repeated co-occurrence of conceptually related words. Moreover, the temporal and logical connectives are considered essential cohesive tools that help to move the flow of ideas forward leading to the complication gradually. Furthermore, writers create particular worlds imitating the dynamic real world. Therefore, to achieve a clear well-developed sequence of events in narratives, a great variety of verb types are expected: 1- Material or action verbs; 2- Mental verbs; 3- Verbal verbs; 4- Relational verbs; 5- Existential verbs. However, the most dominant type is the action verbs as they help the gradual setup of the complication and the creation of strong literary scenes. Concerning the tense that is typically used in narratives, it is normally past; however, dialogues between the characters can be incorporated, during which the tense may change to present or future. In addition, complex sentence structures, long noun groups, and formal conjunctions are used to make the narrative more literary, and to move it away from the spoken nature of storytelling.

In light of the SFL model of teaching genre, grammar is handled as dynamic systems of linguistic choices that students learn to reach social and academic goals (Hyland 2004: 68). Therefore, my main job as a teacher is to increase the students' control of such choices and the expert use of them across a variety of social and academic contexts. Moreover, grammar provides explicit criteria for teachers to assess the students' improving control of a genre in order to enable them to move towards increasing independence as the teacher gradually removes support. It is crucial for me to continuously use diagnostic and achievement assessment tools in order to develop a sense of the students' weaknesses before exposing them to the independent writing stage. Julia thinks that grammar is a device for her to deliver her book message efficiently and coherently in her trial to entertain her audience. Based on this goal, Emily provides her with explicit instruction on the different lexical and linguistic features that can enrich and develop the register of her narrative.

Methods

Context

The local context. This case study takes place in a fairly liberal, middle-class college town in Western Massachusetts in the United States. As retrieved from the town official website, it is a diverse, inclusive community offering numerous educational and cultural opportunities. As of the 2000 U.S. Census, the racial makeup of the town was 79.3% White, 5.10% Black or African American, 0.21% Native American, 9.02% Asian, 0.09% Pacific Islander, 2.89% from other races, and 3.35% from two or more races. 6.19% of the population was Hispanic or Latino of any race. The focal student lives in a housing complex outside of the center of town. The residents of this complex are college students and families. The majority of the international students that are living there are Asians living for a year or two.

The focal student. The focal student of this study is Julia, a sixth-grade, twelve year-old, ELL student. She is from Korea. Both her parents are professors, and she came to the United States with her father, who is a visiting scholar at the local university for one year (from January, 2010 to January, 2011).

She is attending a regional public middle School in the United States in the town where she lives. Back in Korea, she attends a private school, and she received private tutoring in English. In Korea, the issue of private tutoring has been evoking a lot of controversy because it is one of the main reasons that have increased the achievement gap between students from rich families, who can afford private tutoring, and those who cannot.

Her proficiency in English is pretty good. She uses English in the classroom setting as well as during tutoring sessions she currently receives at home. At times she code-switches while answering the phone or talking to her father using Korean with others and English with her American tutor. As she is the only Korean student in both her ESL and mainstream classes, she rarely uses her native language at school. She frequently uses American colloquialisms that are very common for a girl at her age such as “like”, “whatever”, and “oh my god”. Additionally, she uses her hands frequently while describing things and she likes drawing her ideas when she is not familiar with some English vocabulary. She uses lots of details while describing things in English such as what she has done over the weekend.

Concerning her temperament and disposition, she is a cheerful girl that has a sense of humor. She does not like to complain about work. She often laughs, makes jokes, and smiles during the tutoring sessions. When she was asked by Emily about her favorite subject in school, she laughed and said math (which is not true). She then admitted that she likes reading, art (sculpture), and gym best. Speaking to her integrity as a student, when she did not do her homework completely or fully to her ability, she often says, “I was being lazy”, rather than trying to make an excuse. She is not afraid to ask for help when she does not understand something. She is apprehensive to receive on a story she is currently working on.

She is so much interested in reading, particularly fiction literature, and she likes Harry Potter. She is very motivated and eager to read a big number of books. She has read at least six English books (Two Harry Potter books, two other novels, and two graphic novels) in the past five months. She reads for enjoyment, but also because her father always praises and encourages her. Her tutor sometimes does not follow her rapid progress in reading. She is writing her first book named “My American Diary” in English. When asked about the purpose of writing this book, she said, “Many Koreans need to have a reward to do something. Not me. I am just doing it for myself.” She also has a great deal of integrity about her education. When she was asked what she would like to learn most about English, she said, among other things, that she needs to work on her grammar. This is her least favorite thing to do with Emily, but she knows it is something she must do.

She has few good friends in the town where she is currently living, and one especially great friend, who often comes over, lends her clothes, or goes out with her. This friend is also from Korea, and she has been living in the United States for two years with her mother in the same neighborhood. She appears to be so attached to her father, friends, and Emily (the tutor). She is friendly, vocal, and is not afraid to correct her father’s English at times. She does not seem very attached to her mother, stating that she was not sad that she is still in Korea while she and her father are here in the US. She is very open to sharing things with Emily such as crafts and videos she has made with her friends.

The class context and the tutor. The class context of this case study is weekly private tutoring sessions to improve Julia’s English language skills. These lessons take place in her house. She meets with her tutor twice per week for one hour each. The curriculum unit focuses mainly on children’s literature as well as her writing of her own realistic fiction.

The tutor is Emily, who is one of my colleagues in the master program: Bilingual/English as a second language/Multicultural Education. She can be identified as white American from Western Massachusetts. She is also a member of the research group of this case study. Moreover, her style of teaching is very interactive, for she adopts the dialogic approach of instruction as well as genre-based pedagogy from a systemic functional linguistic perspective. She likes to have an idea about her students’ interests and dispositions first before starting designing any curriculum. At the beginning of her tutoring sessions with Julia, she gave her a survey to fill out in order to have a sense of her needs and interests. She likes using computer, paper and pencil during her instruction. She prefers to work with a small group of students to allow her the chance to know them better, and to be able to design curricula that satisfy their needs. She taught English for one year in a public school in Korea while she was on an exchange program, and this is the reason why she is familiar with Julia’s culture and educational background.

The research group. The data of this case study was collected by Emily, and sent to the research group for analysis. The research group is made up of four students, including Emily and myself, doing a master program in Bilingual/ English as a Second Language/Multicultural Education at the School of Education in the local university of the town, where the research took place. As for me, I am Shaimaa

Moustafa, from Egypt, and I am in my first year in the master program. I have a Bachelor of Arts and Education. Moreover, I have been teaching EFL in my home country for adults as well as young learners for nine years. I am planning to continue the same career when I go back home, but my main focus will be on middle school. Another member in the group is called Zhi Wang, from China. She has just finished her undergraduate degree in Chinese language and literature. She is also in her first year in the master program, and is planning to open a language center when she goes back to China to be able to apply all the methods that she believes in into instruction. The fourth member of the group is Yidan Lin, from China. She is specialized in teaching Chinese as a second language, and she is also in her first year in the master program.

Emily's Curriculum Unit and the Teaching/Learning Cycle of SFL. Throughout the curriculum unit, Emily provided Julia with a staged, goal-oriented, and explicit instruction following the teaching/learning cycle of SFL of teaching genre. The aim was to equip her with the most effective skills and text conventions to enable her to write a narrative effectively and coherently in order to achieve her goal, which is writing an interesting story for her colleagues, her friends, and her encouraging father. The stages of the curriculum cycle are as follows:

Conceptualizing the narrative genre. Emily encouraged Julia to use Harry Potter as a reference to create a Venn diagram, in which she illustrated the nature of the text, the purpose of the writer, his expected readers, and the reader-writer relationship. Moreover, she conceptualized the same aspects of her book in the same diagram. This step had taken place before she started writing the book.

Modeling the narrative genre. While Julia was reading Harry Potter, Emily provided her with an exercise sheet including the setting, problem, plot and solution of both her book and Harry Potter. After that, she prepared for her a storytelling map, in which she identified the obligatory narrative genre moves using details from her book.

As for grammar, it was taught explicitly throughout the curriculum unit. Emily incorporated some grammar exercises to her teaching because Julia showed a great concern about the importance of grammar for her book to achieve a coherent message, which can be fully grasped by her audience. These exercises focused mainly on the noun types, the sentence structures, the plural forms of nouns, the definite and indefinite articles, pronouns, tenses, and adjectives. Some information-gap exercises as well as some graphic organizers were used. In addition, Julia wrote down her own summary of the previously mentioned grammatical points after reading some narratives written by expert authors.

Julia's independent writing 'Americano Diary.' While working explicitly on grammar as well as the narrative genre moves through exercises, Julia was writing her own realistic fiction, which is called 'Americano Diary'. She started by outlining a short summary that included the main genre moves of a typical narrative, and she used it as a starting point, on which her own book was based. Emily did not edit this book with her; she was planning to do this after finishing it. However, Julia was expected to reflect what she learned during the tutoring sessions in her own piece of writing.

Materials and Procedures

The materials of this research are Julia's journal entries, class notes, notebook and worksheets. They include exercise sheets on grammar, which Julia needed for writing and editing her book in addition to some graphic organizers and worksheets to conceptualize and model the narrative genre (e.g., a Venn diagram created by Julia, a storytelling map created by Emily, and etc.). A hard copy of Julia's narrative was also provided. Other key materials included in the curricular unit were pieces of literature for modeling a narrative; these books have been chosen Julia. In addition, there was much computer use; the internet was used in some lessons in order to clarify ideas and give examples of work.

Emily met with Julia during the tutoring sessions, and she scanned and sent Julia's work to the research group for analysis and feedback through meetings, e-mailing, Google docs, and Google groups. During our group work, we collected information about the optional and obligatory genre moves and register features of narratives from different resources (e.g., Hyland 2004; Derewianka 1990; Knapp, Watkins 2005). Then, we used Julia's draft of her own book, which is mainly a realistic fiction, as a unit of analysis for this research. I compared the information collected from the previous books during group work to what really appeared in Julia's book draft. However, this draft is not complete because Julia is still writing it. Consequently, the analysis was based on the part that was available during the semester.

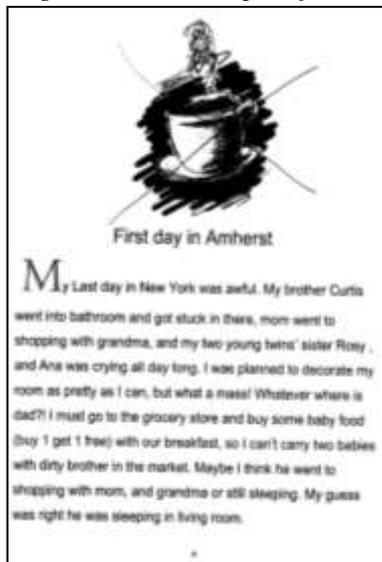
Results and Discussion

The Genre Moves in Julia's first Book Draft. Julia's first draft of 'Americano Diary' included four separate parts in the format of chapters. The first three chapters, which mainly represent the orientation of her book, included description of the setting (e.g., the place, the time, the characters' description and disposition, and etc.). Details included in this part did not help to enhance the later development of the story because of the excessive use of description of daily life events. According to Derewianka (1990: 32-46) an orientation should help not only to create the possible world of the story, but also to establish an atmosphere

that works as a foreshadowing of the action to follow, and to draw the readers' attention and make them feel interested. The problem of the story was introduced abruptly towards the end of chapter four, which is the last part of the book draft available, and she started to introduce a solution right after it. Derewianka (1990: 32-46) stated that a complication introduces a problem that is pushed by a series of events in order to raise the reader's interest and involvement. Julia exhausted a lot of pages on mere description rather than introducing and developing events that could lead gradually to the complication (See figures One and Two); therefore, the orientation part was so long (three chapters), and the problem and resolution parts were too short (one chapter).

Figure One: A Sample of a Long Orientation (34 pages) and the Over Use of Description

Figure Two: A Sample of Short and Abrupt Problem and Resolution Parts (4 pages)



In sum, the draft of *Americano Diary* is so descriptive and very near to a simple recount of past events in the format of a diary rather than a narrative. Knapp and Watkins (2005: 223) argue that narratives require more than a mere sequencing of events. Sequencing events should help the setup of a particular problem in order to draw the readers' attention and involve them. In addition, good problem-solving skills are necessary in the construction of any story, otherwise the readers will be left with a frustrated feeling. It is clear that Julia was aware of the obligatory narrative genre moves, but she was not able to construct them professionally.

The Register of Julia's Book Draft

It is important to refer to Julia's book register (field, tenor, and mode) because it greatly affected the linguistic choices she made. The field of Julia's book is some everyday life events that were related to the environment around her including school, friends, problems related to children in her age, and etc. As for the tenor, it reflects a sense of intimacy because the expected audiences of her book are her friends, kids at her age in either Korea or in the US, and her encouraging father. Consequently, her narrative mode was greatly affected by her close relationship with the readers. '*Americano Diary*', which was supposed to be written and directed to a group of audience, included instances of talking to the readers eliminating the distance between

them. Therefore, her narrative represented an informal discourse, which was close to the spoken language used in storytelling.

The Significant Register Features in Julia’s Book Draft

The use of descriptive language through variable verb types. The language that Julia used was merely declarative, or rather descriptive, to introduce the setting and the characters in the first three chapters. Consequently, she used a variety of verb types: Mental verbs (e.g., think or guess), relational verbs (e.g., I was not good at games), existential verbs (e.g., a lot of people were in there), and verbal verbs (e.g., said). However, the action or material verbs were not used as much as the other types. Table One shows the use of the action verbs on page five of the student’s text (See page five in Figure One) in comparison to the mental, relational, existential, and verbal verbs.

Table One: The use of verbs on page five of Julia’s book draft

Action Verbs	Relational, Existential, Verbal and Mental Verbs
Stay – wear – met – bought - came back – sleeping - wake up – start – eat – ate – hurried - came out – gave – move – started -go	Was (it was used 14 times) - were (2) - is (4) – told (1) –talked (1) –said (1) – think (3) – like (1)- wants(1)
Total: 16	Total: 28

The cohesion of the text. The use of temporal connectives to put series of events in sequences and to move the flow of ideas forward to build up the complication smoothly was not apparent in Julia’s book. She used some of them to put ideas in order at the paragraph level, and such structures did not appear frequently. In Figure Three, she used ‘Finally’ at the beginning of the paragraph, but it was not preceded by any typical narrative temporal connectives such as first, after that, next, suddenly, etc.

Figure Three: Julia’s use of temporal connectives

She also used a small number of basic logical connectives, which are mainly dominant in the spoken

“No, there is just one bag, so I cannot buy this you guys need to choose same bag, say bye to backpack.” My mom said. Ana started to cry and Rosy said
 “No bye, no-----” with very sad voice. Oh! I think I forgot my brother. He bought black and green soldier’s bag. He always picked kind a weird stuff.
 However we finished the shopping, but my dad was still in the market. He bought golf shoes, golf tee, golf ball, and umbrella which is for the golf bag.
 Finally, he finished his shopping. Next day, my dad said to go to golf with me. I could play golf. In the news it said at afternoon it will rain. I asked to my dad
 “Dad, at afternoon it will rain! Are you going to play golf when it rains?” And my dad said,
 “Yes!” I think he want to use the umbrella (Which he bought in the market).
 So, I went to golf. I don’t want to go but, my dad said we will go to café which is in the center, after we play the golf. And, we started to play golf. But it didn’t rain! It was such a good day to play golf.
 Whatever, after we played golf we went to café. That café was small, and it was filled with coffee smell! It was very good. We ate bread with some drinks. The taste was fantastic! But that was in the corner of center. So, it was hard to find. I asked

language, such as but, because, and so, at the sentence or paragraph level as is shown below:

At that time, I hated Curtis a lot, because he was born. And he is a boy. All of parents like to have son not daughter. So, my parent was very good for Curtis, not for me anymore. But, when he was three years old, he started to speak. So, my mom and dad just liked him not me.

As for the lexis she used, it was all related to everyday life events. Consequently, the word choices she made were mainly meant to describe and recount events; therefore, they appeared to be relevant and interrelated. Below is an example of her use of interrelated vocabulary to describe the setting in chapter one.

In my room there was very large window with little flower and a lot of space to put stuff! I put my family's picture on the wall it was great! The wall was white so it was very clean.

Reference was used backwards and forwards along the text. She mainly used a big number of personal pronouns (e.g., I, he, she, and etc.) to substitute the names of places and people (See the use of pronouns in two examples provided above).

The text was primarily written in the past, but Julia often confused tenses as she switched from the past to the present within the same paragraph, or rather within the same sentence while recounting events. The following example illustrates this confusion:

Yes! The class is done. Wait..... I needed to go to after school. I didn't know where I should go. So I asked to my friends. They said it would be in cafeteria. When I arrived at cafeteria, nobody was there! So.. There is just two people who is 5th grade. And there is a bunch of people which is 4th grade.

In conclusion, the latter findings illustrate Julia's awareness of the necessity to use a big variety of verb types in her narrative. In addition, she was familiar with the importance of achieving cohesion, and she managed to use interrelated vocabulary and personal pronouns as cohesive tools. However, some issues related to the tenor and mode of the narrative register were problematic. First, it is apparent from her use of descriptive language through a variety of verb types that she was able to construct a strong recount of events utilizing her knowledge of various verb types; however, action verbs, which are considered the most dominant verbs in narratives, were not used as much as the relational, mental, verbal, and existential verbs. Second, she failed to use temporal and logical connectives efficiently to put events in sequences in order to build up the problem of her book smoothly and gradually. They were mainly used to put some sentences in order or to add a logical meaning to some parts of the text at the sentence or paragraph level, which did not serve the overall cohesion of the text, or the gradual development of events. Third, she used a basic form of reference in her trial to achieve cohesion mainly by using personal pronouns, but more complex structures such as the demonstratives or ellipsis did not appear in the text. Fourth, the shift of tense from the past to the present was distracting for the readers. This misuse of tenses can be attributed to the descriptive nature of the text.

Spoken versus written language. As illustrated in the example above, most sentences of Julia's narrative were simple. Multiple-clause sentences were not widely used although the meaning of some parts required such structures. When they were used, they were limited to simple compound sentences including basic simple conjunctions, that are widely used in the spoken language (e.g., so, and, and but). In addition, simple nouns rather than complex noun groups dominated the text. The example below demonstrates Julia's use of simple sentences and nouns:

After, we finished the bread. It was 7 o'clock. I needed to go back to my house. So, I bye with Clara, and went back to my home.

As for the Vocabulary Choices in the Text, Julia used a language that showed intimacy and close relationship with her readers. She used a lot of informal and conversational words to stress this friendly relationship with her audience (e.g., Whatever, Oh my God or rather OMG, and kind of). She spoke to her readers creating instances that seemed to be real life face-to-face interaction with the audience. Utterances below exemplify this idea in Julia's dialogues with her audience:

Oh!! Wait Did I tell you that I got a best friend. It's Yuki and one girl called Manuela.

A narrative is not a simple form of literature, for it has its own complicated features that make it distinct from the spoken language. Knapp and Watkins (2005: 227) argued that "as students develop in their use of language, they move out of the speech like features of storytelling towards a more written form of narrative, a form that is more literary and poetic, and which uses the form of language to create complex and effective imagery." Therefore, it is necessary to use complex sentence structures, formal connectives that are typically used in the written language, and complex noun groups. Moreover, creating dialogues with the audience leads to an informal and consequently a less professional form of narrative.

Application of the Teaching Learning Cycle of SFL

Genre-based pedagogy of SFL was implemented in this case study as Emily's design of the curriculum unit and the teaching materials was based on Julia's social goal, which was writing an interesting story to entertain her friends and her encouraging father. She followed the learning/teaching cycle of SFL as well as the notion of scaffolding emphasizing the role of her interaction with Julia to move her performance from an existing level to a higher potential level. She did that through explicit instruction as follows:

1. She helped Julia to conceptualize the narrative genre by letting her read narratives written by professional authors and to recognize their nature, the purposes of the writers, the expected readers and the reader-writer relationships.
2. She modeled the narrative genre through exercises that covered the setting, problem, plot, and resolution of both her book and some other professional writers. In addition, some exercises handled the different

narrative genre moves, namely orientation, complication and resolution, using details from her book and Harry Potter. She also provided Julia with explicit instruction on grammar that included some general rules related to the correct noun and sentence structures.

3. Julia wrote her book independently, and Emily did not edit or interfere at this stage. It was planned to be done after finishing the whole book.

In comparison to the teaching/learning cycle phases that are suggested by Hyland (2004: 128-138), it is apparent that some stages were skipped by Emily. Therefore, I attribute the problems of Julia's text to some factors related to Emily's application of the cycle. During the modeling stage, Emily was able to draw Julia's attention to the obligatory narrative genre moves; furthermore, she provided her with explicit instruction on some linguistic features in order to help her improve her narrative register. However, the cycle lacked the joint construction phase, during which teachers work with students collaboratively and scaffold them within the Zone of Proximal Development until they internalize the information and move from carrying out actions with the help of teachers to carrying out actions mentally without external apparent help. As a result, the concepts and skills, which Julia acquired during the modeling stage, were not reinforced, and she moved to the independent writing phase without sufficient preparation. Moreover, the linguistic and grammatical structures that Emily focused on during this stage were general. She was mainly concerned with the correct word and sentence structures rather than the features that could serve the narrative register development (e.g., achieving cohesion in narratives by using temporal and logical connectives, the use of demonstratives, and etc.). Ignoring such structures did not reinforce the sociocultural notion of grammar as vivid and dynamic linguistic features that help the learners to achieve their social goals. Additionally, the lack of diagnostic assessment within the stages of the cycle, and achievement assessment at the end of each stage did not help to raise Emily's awareness of the issues that Julia had troubles with before moving to the independent writing phase.

Implications

Genre-based pedagogy can lead to successful literacy development if a good attention is given to the learning/teaching cycle. The stages of the cycle are integral and interrelated; therefore, missing a step may result in problems that hinder the learners from achieving their social goals.

If I were given the chance to teach Julia, I would help her control the narrative genre by adding some steps to Emily's teaching cycle, which I think are essential for her progress or literacy development. I strongly believe in the efficacy of SFL explicit model of instruction, which supports learning as a social goal around the interrelated ideas of scaffolding, joint construction, and assessment.

Joint construction, which I think was skipped in Emily's teaching cycle, refers to the teachers and learners sharing responsibility for developing texts until learners can work independently. After working on conceptualizing and modeling the narrative genre, which were adequately addressed by Emily, I would work with Julia to write an example of a short story using the experience she acquired about the narrative genre moves and register features before writing her book independently.

In addition, during the latter cycle phase, I would use an assessment tool to diagnose her most problematic issues, on which she needs more instruction. The rubric of this diagnostic tool could be composed of some linguistic features that are necessary for the development of the register or the moves of the narrative genre (e.g., the use of temporal connectives, complex sentence structures, etc.). At the end of this stage, I would provide her with an achievement assessment exercise such as giving her a topic of a story, in which I believe she is interested, and give her the chance to work on it independently. Then, we can work together on editing it using the same rubric of the diagnostic tool. I believe it is important to use both the diagnostic and the achievement assessment not only in the joint construction phase, but also throughout the whole learning/teaching cycle.

I also believe in the essentiality of grammar as dynamic linguistic choices that enable students to achieve their social goals through their texts. Therefore, I would provide Julia with explicit instruction on some linguistic structures that could enrich the register of her book. I would teach her the use of multiple-sentence structures and formal logical conjunctions (e.g., therefore, however, etc.) to make her writing more formal and literary. Moreover, I would focus on the use of temporal connectives because they are very important for the gradual setup of the narrative complications and for achieving cohesion. I would incorporate some complex forms to make her narrative more coherent such as the ellipsis and the demonstratives. While explaining these structures explicitly, I would encourage her to read narratives of professional authors, and she could identify these structures in their writing in order to notice the expert use of them. In addition, I would include the latter structures in the assessment tools that I would use because assessment in the SFL framework should be linguistically-principled, explicit, and related to the learners' goals. I believe these structures could help stretching Julia's writing ability in the narrative genre to achieve a more successful independent writing.

In order to make my instruction dialogic and permeable, I would show respect for Julia's choices as well as willingness to consider changing my plans to her suggestions. All the assumptions and suggestions that I previously made are negotiable depending on her reactions and her changing needs because I think learners and teachers have rights and responsibilities toward each other. It is not the teacher only that has the right to make all the decisions necessary for the learners' progress. For example, I would give her the chance to decide on the topics of the short stories that could be used during the joint construction phase of the teaching/learning cycle.

Reference List

1. Derewianka B. (1990). Exploring how texts work. Rozelle, NSW: Primary English Teaching Association. 2009.
2. Gebhard M., Harman R., Seger W. Reclaiming Recess: Learning the Language of Persuasion. // Language Arts. 2007. 84(5). 419-430.
3. Halliday M.A.K., Hassan R. Cohesion in English. London: Longman. 1976.
4. Hyland K. Genre and second language writing. Michigan series on teaching multilingual writers. Ann Arbor: University of Michigan Press. 2004.
5. Kern R. Literacy and language teaching. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press. 2000.
6. Knapp P., Watkins M. Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing. Sydney: UNSW Press. 2005.
7. Lantolf J., Beckett T. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. // *Language Teaching*. 2009. 42(4). 459-475.

Orlova E.V.
Ivanovo State University, Ivanovo

LEARNER-CENTERED APPROACH TO TEACHING COLLOCATIONS

The present research is purposed to survey different linguistic attitudes towards the phenomenon of collocation and its categorization. The paper is based on the role of collocation in the process of second language learning in high schools in the situation of classroom bilingualism.

The paper is concerned with general concept of collocation and its applicability in the process of teaching foreign languages as well as English/Russian interference. The *Lexical Approach* developed by M. Lewis (1994), J. Firth (1957), J. Sinclair (1966), M. Halliday (1966) with its pivotal role of lexis is taken as a basis of the research along with *Semantic Approach* with its contributors F. Hausmann (1989), N. Nesselhauf (2004), *Structural Approach* presented by M. Benson, E. Benson and R. Illson (1997), G. Kjellmer (1990), S. Hunston (1997), and *Pedagogical Approach* first suggested by H. Palmer (1938) and developed by A. Cowie (1999).

Language consists of multi-word chunks, words, collocations, and fixed expressions among which *collocation* is the key point of the Lexical Approach. According to M. Lewis (1997) the Lexical Approach is to encourage learners to see larger units of the language and to focus attention on naturally occurring expressions rather than rule-generated sentences. The approach suggests the unification of the teaching of grammar, syntax, lexis and pronunciation of collocations.

The notion of *collocation* should be approached from a semantic, syntactic, or idiomatic perspective (Hsu 2005: 39). From the semantic point of view collocations represent a challenge for linguists today. They try to find out why words collocate with certain other words (e.g.: *blonde hair* but not *blonde car*). Syntactic approach deals with colligation which defines the grammatical company and interaction of words as well as their preferable position in a sentence.

D.J. Allerton (1984), M. Benson (1989), A.P. Cowie (1981) examining a wide variety of collocates of the same syntactic category try to identify similarities and differences in their behaviour to categorize them as part of a general scheme. Distinctions are made between *grammatical* and *semantic collocations*. The last one is lexically restricted word pairs, where only a subset of the synonyms of the collocater can be used in the same lexical context. Another distinction is made between *compounds* and *flexible word pairs*. Compounds are characterized to be immutable in function. Flexible word pairs include collocations between subject and verb, or verb and object.

In the context of the idiomatic nature of collocation G. Kjellmer claims that “English words are scattered across a continuum which expands from those items whose contextual company is entirely predictable to those whose contextual company is entirely unpredictable” (Kjellmer 1990: 163). However M. Lewis makes a distinction between *strong collocation* (e.g.: avid reader), *common collocation* (a fast car) and the *medium strong collocation* that presents the layer most needed by a language learner (e.g.: a private house) (Lewis 2000: 215).

Words in collocation do not combine with each other at random. That is why collocation cannot be invented by a second language learner while a native speaker uses them instinctively. Therefore combining words to produce natural-sound speech cause serious problems for language learners. The current situation attracts a growing interest from numerous linguists in the pedagogical questions of overlapping this most problematic and error-generating area of vocabulary for second language learners.

To make the situation clearer a group of high school students was submitted to a test on collocation. The test was aimed at identifying the level of collocational competence as well as the interfering factor when the Russian language dominates negatively and causes common mistakes. Fourty Ivanovo State University second-, third- and fourth-year students were given four different tasks which involved translating the sentences from Russian into English and visa versa. Not least important was the phonetic part of the test which supposed the identifying collocations in the text after listening to it in the natural speech presentation. The other task challenged the students to read an authentic text in order to draw a comparison between native and non-native (second language user’s) speech presentations of collocations.

On the basis of the results we can estimate that the students succeeded best in correct presenting Russian/English equivalents (91% of correct answers) (e.g.: *busy schedule* – плотный, загруженный график). The reverse translation shows worse correspondence (34% of correct answers). Common mistakes as *a(n) active/constant/bad/customary smoker* instead of *a heavy smoker* present word for word translation caused by the interfering factor. In case when strong collocations were admitted for translating into English very few students managed to give a correct answer (e.g.: the fixed expression *общеизвестные сведения* was wrongly translated as *common information, universal truths, well-known facts* instead of *common knowledge; простое совпадение – simple but not mere coincidence; обычная жизнь – primitive life, daily routine, usual life* instead of *ordinary life*).

Another observation concerns the phonetic level of the test revealed the most common mistakes such as slow tempo, lower intensity, long pauses between the sentence part, rhythm break caused by wrong accentuation and pausing, poor tone variability influenced either by interference or degree of language competence. Native speakers have stereotypes and prosodic patterns in their mental lexicon and subconsciously use this or that intonation phrase due to its function in the sentence. Russian learners lack these stereotypes in their minds and it is a problem charged with hazards for Russian learners of English, which asks for more linguistic and pedagogical development of teaching strategies in class-room bilingualism.

The analysis of the test led to a conclusion that the results support the hypotheses put forward in a prospectively new approach to teaching collocations theory. Being a central feature of language production collocation determines precision and pertinence of the speech. *Learner-centered Approach* is due to improve the level of collocational competence among intermediate learners of English considering the importance and great negative influence of language interference on lexical and phonetic levels. In this context a *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (Moreno, Mayer, 2000: 747) from our point of view seems most effective one. Spoken multimedia allows the learner “to build a coherent mental representation and focus on the key elements and mentally organize them in the way that makes sense” (Moreno 2000: 752). The findings of S. Mousavi, R. Low, J. Sweller show that the verbal information presented auditorily as speech is rather effective rather than visually (or on-screen) text both for concurrent and sequential presentations (Mousavi, Low, Sweller 1995: 319).

Some pedagogical implications should be indicated here. C. Gitsaki’s opinion of explicit teaching collocations is thought to be fairly important (Gisaki 1996). Teachers should supply the new lexical item together with its most frequent collocations in an EFL class. In respect of this, new vocabulary should be provided along with some useful lexical collocates to help learners build a database of collocations. That seems necessary for developing enough vocabulary for natural-like communication. Collocation is the unit to be memorized or checked in an adequate dictionary, as it is not determined by logic or frequency and cannot be invented by a non-native speaker. That is why they should be treated more often in the textbooks. For better retention of collocation as well as forming correct prosodic image of it the above mentioned Theory of Multimedia Learning should be applied to the teaching process.

The great problem of learning collocations goes with interference on phonetic level that second language users have to face. Russian students have a tendency to pronounce words separately so that every word receives its stress as a result from domination of Russian intonation features. A related problem, which

has not been explored in detail yet, is the issue of collocation as a phonetic unit. Collocations need to be investigated in respect to English prosody in order to prevent misunderstanding resulting from the language learners' wrong accentuation. In other words, the prosody of collocations should be investigated through the problem of intonation importance. In spite of the separability of its components collocation serves to express one global notion. In this sense, collocation displays the stress which unites the two parts into one whole unit. Collocations of Adjective + Noun type form a suprasegmental unit, an intonation phrase which contains a Head and a nuclear tone irrespectively of its position. Collocation intonation models can vary to some degree but do contain Head and Pitch accent on the first component and on the Head word respectively.

The given analysis led us to a conclusion that fluency in a second language is achieved by teacher's attention and learner's knowing the way the words combine into the chunks characteristic of the language. Consequently, the richer in collocations the learners' lexicon is, the higher precision, accuracy, coherence and authenticity of their speech.

Considering difficulty of mastering collocations R. Mackin claims that "collocations are so numerous that it is difficult for non-native speakers of English to rule out any methodical teaching or acquisition of them and learners can acquire some degree of collocational competence in years of study, reading and observation of the language" (Mackin 1978: 149).

References

1. Gitsaki C. The Development of ESL Collocational Knowledge, 1996: www.cltr.uq.oz.au:8000/users/christina.gitsaki/thesis/contents.html
2. Hsu J-Y. The effects of the direct collocation instruction on the English proficiency of Taiwanese college students in a business English workshop//Soochow Journal of Foreign Languages and Cultures, 21. 2005.
3. Kjellmer G. Patterns of collocability//In Aarts J., Meijs (eds.) Theory and Practice in Corpus Linguistics. Amsterdam, 1990.
4. Lewis M. Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach. Hove, 2000.
5. Lewis M. The Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Hove, 1997.
6. Mackin R. On collocations: Words shall be known by the company they keep//In Strevens (ed.) In Honour of A.S. Hornby. Oxford, 1987.
7. Moreno R., Mayer R. Meaningful design for meaningful learning: Applying Cognitive Theory to Multimedia Explanations//ED-MEDIA 2000 Proceedings. Charlottesville, 2000.
8. Mousavi S., Low R., Sweller J. Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes//Journal of Education Psychology, 87. 1995.

Vishnevskaya G. M.
Ivanovo State University

PRONUNCIATION ERROR VARIABLES IN ESP: THE CASE OF RUSSIAN ENGLISH

To-day one cannot but notice a growing demand for intensive phonetic training in the ESP learning process. In professional international business oral discourse, pronunciation issues (segmental and suprasegmental features of oral speech) seem to be shamefully ignored by the speakers. Distorted phonetic forms of words, faulty word accent and sentence stress, uneven rhythms and strange intonation patterns do not just betray one's foreign accent, but can easily ruin the spoken message and, as a result, cause a communication failure in professional intercourse. Pronouncing dictionaries for non-native students of economics, business, and other professional spheres do not seem to be available at the moment and have to be designed to meet the knowledge and communication-oriented requirements of Russian professional users.

One can very well understand why there is a great degree of uncertainty and variability about the stressing of word combinations for an English language learner. Mistakes in the stressing of English compounds can render an EFL and ESP learner's speech incoherent. Phonetic variation in English polysyllabic words is not easy for a non-native English speaker to master. One has to have enough practice to use the right accentual patterns in these words, which are recurrent in all kinds of English. Unfortunately, dictionaries for general and professional purposes, with the exception of authoritative pronunciation dictionaries (EPD, LPD), do not often contain detailed phonetic information on the pronunciation of polysyllabic words in English. Besides, these words are rarely pronounced in isolation, they can change their accentual patterns under the influence of the context, the rhythmic organization of speech, the speaker's

attitude and other factors. The present study is focused upon pronunciation error variables in English speech of Russian learners (the situation of artificial / classroom bilingualism). This research was aimed at finding out to which extent EFL language learners distort the stress patterns of terminological compounds in the language of economics and business.

Martin Hewings has underlined the growth of ESP activity in to-day's world and has highlighted a number of trends which will presumably have a continuing influence on how ESP develops over the next decade or so. The trends the scholar names are the following: *internationalization, specialization, growth of Business English, continued influence of genre analysis, corpus analysis and SFL, the effect of English as an international language* (Hewings 2008). What is more, Martin Hewings seems to be one of the few researchers in the field of ESP who consider phonetics essential for ESP learning and teaching purposes.

As it is well known, in English polysyllabic words the stress may fall on practically any syllable (being relatively free and determined by several linguistic and extralinguistic factors). The degrees of stress can also vary within a word (primary, secondary, unstressed syllables, two primary stresses): i'maginable, ,conver'sation, 'flap,doodle, ,recon,sili'ation, etc. There are also large families of English derivatives marked by pronunciation differences (both segmental and suprasegmental): 'nation, 'national, ,natio'nality, ,nationali'zation, 'nationa,lize. At the same time, there are words of the same type which have no stress shift or any other phonetic changes: pro'tect, pro'tective, pro'tection. Besides, there is a typically English phenomenon called conversion when polysyllabic words have one and the same graphic form but do not coincide in their pronunciation and grammatical function. They are marked with a stress shift within a word. Such conversion pairs are representing different parts of speech: 'conduct n. – con'duct v., 'frequent adj. – fre'quent v., etc. Conversion is also connected with qualitative changes in the segmental elements of words (in vowels: under stress or without it). With the right stress shift the initial full formation vowel (as in 'conduct') may be erroneously misplaced by a neutral sound, the schwa sound (as in con'duct). These pronunciation peculiarities are rarely, if ever at all, mentioned in the dictionary entries. There may take place a wrong substitution of a full formation vowel by the schwa in the word final position in the conversion pairs without any stress shift of the type: as'sociate n. – as'sociate v., 'delegate n. – 'delegate v., etc.

The pronunciation of compounds is even more of a problem for an English language learner. Compounds in English are a type of word structure made up of two or even more constituents, each of them being a noun, a verb, an adjective, or a preposition. Most compounds have an early stress pattern: 'fingerprint, 'flame-thrower, 'motorway, 'typewriter, etc. However, there are quite a number of deviations from the pattern. The compound itself may belong to any of the categories – Noun, Verb, Adjective, etc. Thus, one can find compound nouns ('tele,cast, ,audio'frequency), compound adjectives ('pains,taking, ,well-'known), compound verbs (,double-'cross, 'air-con,dition), compound adverbs (,over'seas, 'overboard), compound conjunctions (,notwith'standing, ,in so 'much as), compound prepositions ('just off..., 'onto), compound pronouns (,each'other, 'you two) and even supercompounds or composite nouns (,early-'warning ,system, ,cock-and-'bull,story).

In the present research ESP terminology has been analyzed from the phonetic point of view: how the phonetic (accentual) form is reflected in the pronunciation dictionaries and how the terms are actually pronounced by native and non-native speakers.

Binary terminological word-combinations (e.g. *profit margin, general ledger, clearing house, preferred debt, demand-push inflation, short-term project, privately-held land*, and the like), widely used in the language of economics, constituted the experimental corpus of the research. The main research methods employed in the study were: phono-lexicographic, auditory, acoustic and statistical. There were 50 respondents who were 3rd year students of the faculty of economics at Ivanovo State University, Russia. The students were asked to read: 1/ lists of economic terms in isolation; 2/ sentences with imbedded economic terms. Thus, the accentual patterns of the chosen word-combinations were studied in their norm / non-norm and paradigmatic / syntagmatic oppositions..

As it appears from the analysis of the experimental corpus of binary word-combinations found in the language of economics the most numerous group of them is represented by the nominal terminological units. Morphological, word-building, semantic, recessive and other factors can strongly influence their accentual patterns. Prosodic characteristics of such terms are very much varied. There have been established several accentual patterns of the terminological units. According to EPD and LPD there have been discovered 9 types of accentual variation of the binary nominal word-combinations. The most frequent types, as reflected in the afore mentioned pronunciation dictionaries, are the following three: 1/ \perp \top ; 2/ \top \perp ; 3/ \perp . The accentual variation of English terminological units presents a lot of difficulties to the Russian learners of English being mainly guided by the word stress patterns of their native (Russian) tongue which has a limited number of degrees of stress (no secondary or tertiary stress) as compared to several degrees of word-stress in the target (English) language. As a result of it, Russian students tend to have either two strong stresses on

both parts of the binary nominal terminological unit, or make the first element of it too prominent while the second part of it is reduced too much. The analysis of phonetic stress variables has demonstrated that in the speech of EFL students terminological word compounds are characterized by a limited number of patterns, both on the paradigmatic and syntagmatic levels of speech production, whereas in the standard native English pronunciation the accentual patterns of such terminological units are more varied. The differences between native and non-native performance can be quantitative (number of stresses within a word) and qualitative (placement and degree of word-stress).

Accentual characteristics of economic terminological units researched in the dictionaries and the experimental data show their complex character determined by several variation factors. Native speakers employ the rules of stressing English words and word combinations automatically whereas non-native speakers can not be guided by intuition alone. The results of this research show that Russian learners of English tend to simplify the stress patterns of English economic terms using one and the same model all the time with the prominence placed randomly within the accentual pattern of a word-combination. They avoid using several degrees of stress within a compound word. Distortions of stress-patterns ruin the rhythmical pattern of a sentence and thus cause the ruin of prosodic continuity and coherence of an utterance. Our interviews with the students show that they feel frustrated at not finding the pronunciation of special (economic) terms in the references they are using. This fact makes designing of pronunciation dictionaries for ESP highly compelling (Vishnevskaya 2007).

There is one more important problem at issue which can not be overlooked in the use of English for Specific Purposes on the intercultural level of communication. Foreign learners' competence in the use of a foreign language is very much connected with his ability to speak fluently and with the proper accent. Here the term 'accent' is understood as 'the cumulative auditory effect of those features of pronunciation which identify where a person is from, regionally or socially' (Crystal 1995: 2). Differences between accents spoken by different groups of people (with different language backgrounds) may be systematic, structural, selectional and realizational (Laver, 1998). They are possessed by a majority of this or that accent group. An accent can be regarded as a marked variation of speech constituting a unified entity and betraying the non-native origin of the speaker (in the case of a bi-lingual contact) which can be detected both in the segmental and the suprasegmental characteristics of oral speech. Most importantly, accents are voice characteristics that immediately attract the attention of people in every day professional communication and influence them, both personally and socially.

Foreign accent in business communication is a topic that has scarcely been touched upon in the general study of the effectiveness of human interaction. However, the success of oral communication is much dependent on the evaluation of a personality, his intelligence, educational background, and his voice. A listener's impression of voice characteristics may effect such crucial areas of social interaction as job opportunities, boss - office-worker relations, international business, etc. The foreign accent 'syndrome' is rather a complicated case of language deficiency. It can't be cured overnight. The inferiority complex accompanying the speaker with a foreign accent makes him self-conscious in speech communication, which is a serious drawback, especially in business communication.

The communicative effect of an individual's accent upon a native speaker can be either positive or negative. The quality of speech supplied by the label 'foreign accent' can be regarded as one of the cases of speech variation determined by the influence of the mother tongue and revealed through the deviation from the «pattern» which is, in our case, the pronunciation norm of English. The study of interference effects resulting from the overlap of the two prosodic systems (the primary language prosodic pattern and the target language prosodic pattern) presents a lot of data showing a certain prosodic model of accented speech containing both the universal and the specific features of the foreign learner's error performance. Ignoring these differences in the phonetic form by a non-native speaker or listener may cause serious misunderstandings in the process of professional communication. The social effect of one's voice and pronunciation idiosyncrasies is of great importance. A marked (broad or slight) foreign accent can influence one's life career in many ways (Honey 1989).

The teaching of English pronunciation in a non-native classroom includes a thorough error analysis with a special reference to the effect produced by their foreign accent upon a partner in professional communication, upon the general result of such communication. The "contaminated" portrait of a bilingual speaker belonging to a definite speaking community marks him/her in many ways which may be both obvious and hidden. They deserve to be researched with the aim of making a professional's English adequate for achieving the desired communicative effect of professional interaction. Since many Russian University graduates nowadays start their business careers in international business they are often facing the three most important problems of effective communication: to be adequately understood (which means to have a good enough standard of English with a minimum degree of the Russian accent), to be able to understand the

many varieties of English spoken by the representatives of foreign firms (that is to be aware of the diversity of English accents) and , finally, to adequately react to accented speech (especially it refers to telephone talks). Improving one’s vocal impression is one of the ways of reducing the damage and making international communication in the modern world effective.

References

1. Crystal, D. (1995) *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
2. EPD - Jones, Daniel. (2003) *English Pronouncing Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Honey, J. (1989) *Does Accent Matter? The Pygmalion Factor*. London: Faber and Faber Ltd.
4. Hewings, M. (2008). *A History of ESP Through ‘English for Specific Purposes’*. Birmingham: University of Birmingham. Available from [http:// artsweb.bham.ac.uk/MHewings](http://artsweb.bham.ac.uk/MHewings) (Accessed: December 12, 2008)
5. Laver, John (1995). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. LPD - Wells, John (1990). *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow: Longman Group.
7. Vishnevskaya, G. M. (2007) Phonetic Transcription: Lexicographic and Pedagogical Issues. In O. Karpova , F. Kartashkova (eds.)// *Essays on Lexicon, Lexicography, Terminography in Russian, American and Other Cultures*. (pp. 93 - 109) Cambridge: Cambridge Publishers Press.

Секция 2. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Байдельдинова Г.М., Дарибаева А.Е., Жумабекова А.Е.
Карагандинский государственный технический университет

РОЛЬ И МЕСТО ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В системе высшего образования за рубежом и в нашей стране стало широко практиковаться, особенно при обучении иностранному языку, применение компьютеров и телекоммуникаций. В отношении иностранного языка, поскольку в процессе обучения при отсутствии естественной среды создается искусственная среда. Давно и успешно используются различные технические средства обучения. Новые возможности, открываемые электронным обучением, применением мультимедийных средств, еще более разнообразили методики преподавания иностранного языка. Основные группы задач, решаемые с помощью мультимедиа, включают в себя:

1. поддержку учебной работы студентов;
2. обеспечение реальной коммуникации с носителями языка;
3. обеспечение доступа всех участников учебно-воспитательного процесса к быстро растущим информационным фондам, хранящимся в централизованных информационных системах;
4. обеспечение взаимодействия между педагогами, обмен педагогическим опытом и дидактическими материалами.

Электронное обучение – это общеупотребимый термин, который используется для обозначения различных форм обучения, когда преподаватель и студент отделены друг от друга пространством и временем и общаются между собой посредством информационных технологий. Термин «электронное обучение» используется в различных контекстах. В последнее время в большинстве высших учебных заведений он употребляется для обозначения особой методики обучения, когда студенты редко или вообще никогда не посещают аудиторные занятия в процессе прохождения ими учебного курса или программы, так как они обучаются on-line. Буква «е» (первая буква в слове «electronic») употребляется в зарубежной печати довольно часто для обозначения любых понятий, процессов и различных видов деятельности, связанных с электронным обучением (e-student, e-book, e-course, e-problem, e-content).

Всемирная индустрия электронного обучения согласно самым скромным подсчетам оценивается в 38 млрд. евро и эта цифра постоянно растет. Успехи в развитии Интернет и мультимедийных технологий являются основным двигателем в его совершенствовании, но есть и другие причины. Возникновение новой экономики повлекло за собой появление культуры

потребления. Студенты в качестве потребителей хотят инвестировать деньги в образование, что в будущем могло бы гарантировать им возможность устроиться на хорошую работу. Они стремятся:

1. получить практические знания;
2. комплекс технических навыков;
3. диплом, который соответствует требованиям рынка.

Студент рассматривает себя как клиента, покупающего образовательный товар, поэтому он требует качества и подотчетности. В некоторых случаях университеты вынуждены конкурировать между собой. Такая конкуренция идет на глобальном уровне. Как следствие, некоторые университеты рассматривают электронное обучение как средство, обеспечивающее их конкурентное преимущество на мировом рынке. Программы, предлагаемые вузами, обусловлены, как нуждами студентов-потребителей, так и спросом делового сектора экономического рынка. Качество электронного обучения – первый среди стратегически важных вопросов по результату опроса 182 специалистов из 146 университетов 47 стран мира. Все это заставляет университеты: - проводить тщательный анализ потребностей; - сотрудничать с производственными организациями; - составлять и реализовывать совместные учебные планы; - гарантировать качество образования; - открыто отчитываться за истраченные средства; - быстро реагировать на изменения в мировом обществе; - постоянно обновлять информационно-техническую базу.

Электронное обучение идеально подходит для дистанционного обучения, аудиторного и смешанного типов обучения. Его цель – провести студентов через информационные потоки или помочь им в выполнении специфических заданий. «Известно, что быстрое и прочное усвоение знаний, умение быстро найти правильное решение в новой производственной или жизненной обстановке во многом зависят от правильного воспитания внимания, памяти и в особенности мышления учащихся. Но существующие методы обучения почти не обеспечивают сознательной и систематической работы учителя по формированию этих психических деятельностей» (Щедровицкий 1993:25). Педагогической составляющей электронного обучения является попытка определить структуры или элементы изучаемого материала, к примеру, это может быть урок, задание, вопросы с множественным выбором, короткий тест, дискуссионная группа или кейс-стадии. Эти элементы должны иметь независимый формат и обеспечивать выполнение любого из выше перечисленных методов. Они не должны включать учебники, веб-страницы, видеоконференции или i-Pod видео. Студенты, по результатам опроса в США, хотят во время обучения использовать от шести до десяти медиа-средств: аудио, видео, текст, анимацию и другие. Исследования показывают, что использование графиков и рисунков обеспечивает усвоение знаний на 40-50%, а применение упражнений и симуляций – на 95%!

Электронное обучение носит ярко выраженный социально-политический характер. Вузы должны иметь в виду современные демографические, социально-политические, экономические проблемы и планирование рабочих мест.

Можно выделить несколько ключевых проблем:

- Постоянно изменяющийся образ обучаемого. Например, в США, где электронное обучение получило наивысшее развитие, современный студент выглядит следующим образом: только 22% студентов относится к возрастной группе 18-22года. Остальные студенты значительно старше. 77% из них не являются постоянно проживающими в данной местности лицами. Подавляющее большинство из них – женщины. Если речь идет о зарубежных студентах, то в основном это выходцы из Азии.
- Стремительное развитие информации и глобальной экономики. Любая экономика основана на продуцировании, репродуцировании и диссеминации информации, минуя географические границы. Все страны вынуждены бороться за международный рынок под влиянием мировых законов экономики. Развитие информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) способствует обмену информационных потоков, ускоряет глобализацию. Доступ к этим потокам возможен в тех странах, которые владеют современными технологиями. Отсутствие их лишает студентов возможности использовать электронное обучение.
- Ограничения в доступе к электронному обучению существуют и внутри отдельно взятых стран. Многие группы населения исключены из процесса электронного обучения, т.к.:
 - оно не всегда учитывает культурную составляющую;
 - в основном для формулировки инструкций и заданий используется английский язык;
 - потенциальные обучаемые относятся к маргинальным группам, у которых нет доступа к ресурсам и технологиям;
 - большинство из них проживает в отдаленной сельской местности, где нет подключения к интернет;

- высокоскоростной стоит дорого;
- трудоустройство не предполагает дальнейшего повышения квалификации;
- электронное обучение стоит дорого;
- они не хотят учиться, т.к. параллельно выполняют другие социальные роли.

Прежде чем создавать контент электронного обучения необходимо определить педагогические подходы. Элементарные педагогические подходы облегчают создание контента, но им не хватает гибкости, богатства и функциональности на нижнем уровне. С другой стороны, довольно сложно ставить комплексные педагогические задачи. Они требуют более длительного периода времени для воплощения, но имеют потенциал, позволяющий обеспечить студентов увлекательными заданиями.

Педагогические перспективы включают:

- традиционные методы, соответствующие учебным планам и программам;
- социально-конструктивистские методы, основанные на использовании дискуссионных форумов, блогов, on-line обучения и т. д., что позволяет наращивать учебный контент, в том числе, и силами самих студентов;
- когнитивный метод, сфокусированный на познавательных процессах обучения;
- эмоциональный метод, основанный на эмоциональных аспектах обучения, например: мотивация, занимательность и т. д.
- поведенческая педагогика, основанная на навыках и умениях, например ролевые игры;
- контекстуальная методика, использующая социальные аспекты, способные стимулировать процессы обучения, например, взаимодействие с другими людьми, совместные открытия или важность поддержки коллектива.

Электронное обучение использует интерактивные технологии и коммуникационные системы для совершенствования обучающих методик. Оно имеет беспредельные возможности для совершенствования методов преподавания и изучения, не имеющих границ. Оно может расширять вклад в обучение на протяжении всей жизни человека. Наряду с существующими традиционными методами оно может повысить качество и стандарты обучения.

Но, не смотря на то, что технологии электронного обучения являются одним из наиболее перспективных направлений в Казахстане, пока еще не разработаны методы электронной педагогики.

Список литературы

1. Глазов Б.И., Ловцов Д.А. Компьютеризированный учебник - основа новой информационно-педагогической технологии. Педагогика. - 1995. - №6.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. - М.: Просвещение, 1991.
3. Полат Е.С., Кухаркина М.Ю. и др. Учебное пособие. Москва, 2003.
4. Полякова Т. Ю. «Английский язык для диалога с компьютером» - М.: Высшая школа, 1997.
5. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика.- М.: Касталь, 1993.- С. 25

Вансяцкая Е.А.

Ивановский государственный университет, Иваново

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГРАММАТИКА» НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ИВГУ

Дисциплина «Английский язык» является одной из основных профессиональных дисциплин, определяющих общий профиль подготовки по специальности «Международные отношения» и квалификационную характеристику выпускника в рамках высшего профессионального образования

Программа дисциплины направлена на подготовку выпускника к выполнению функций переводчика, переводчика-референта по основному иностранному языку.

Целевая установка программы предусматривает комплексное овладение лингвострановедческими знаниями, как общего характера, так и профессионально ориентированными, а также основными навыками и умениями речевой деятельности в повседневно-обиходной, профессиональной, научной, общественно-политической, административно-правовой, социально-культурной и других сферах общения. Курс обучения по специальности предусматривает также теоретическую подготовку выпускника в областях общего и частного языкознания, теории

перевода и практического курса специального перевода (политического, экономического, юридического и др.).

Курс английского (основного) языка включает коммуникативную, общую образовательную и воспитательную составляющие. Именно поэтому изучение практической грамматики английского языка носит комплексный характер. Грамматика для специалистов в сфере международных отношений носит прикладной характер, так как студенты не должны просто знать, какое это грамматическое явление, в чем его специфика и особенности, а, прежде всего, важно уметь использовать изучаемое грамматическое явление в устной и письменной коммуникации.

Для успешной работы нами были разработаны ожидаемые результаты при освоении данного курса. В результате студент должен:

1. Знать грамматический строй изучаемого языка.
2. Иметь представление об основных разделах грамматики: морфологии и синтаксисе, их соотношении и методах описания грамматического строя.
3. Знать основные единицы морфологического уровня и особенности морфемики изучаемого языка, а также части речи, их классификацию, грамматические категории частей речи.
4. Знать основные единицы синтаксического уровня: словосочетание, предложение, текст, их основные категории и классы, классификацию предложений.
5. Иметь представление о тексте, его единицах, семантической, структурной и коммуникативной целостности текста.

Курс «Грамматика» входит составной частью в общий модуль «Английский язык», и его целью является не просто изучение отдельных грамматических явлений и перенос изученных правил в смежные дисциплины, а также сопоставление их с соответствующими грамматическими правилами русского языка. Изучению грамматики отводится 5 семестров, и курс рассчитан на 248 часов. Для изучения были выбраны темы, которые вызывают определенные трудности у учащихся, и также являются достаточно частотными в подязыке специальности «Международные отношения». В 1 семестре изучаются темы: «Типы предложений», «Части речи», «Структура простого предложения». 2 семестр затрагивает такие темы, как «Части речи. Глагол. Система времен действительного залога», а также «Прямая и косвенная речь». 3 семестр углубляет знания студентов по теме глагол, а именно «Система времен страдательного залога», «Сослагательное наклонение», а также «Структура сложноподчинённого предложения». В 4 семестре изучаются темы «Артикль» и «Модальные глаголы». Последний, 5 семестр, посвящен особенностям неличных форм глагола.

Учитывая специфику изучения данного курса студентами специальности «Международные отношения» мы используем различные формы контроля, чтобы проверить усвоение изучаемого грамматического явления. За последние 3 года (в связи с введением ЕГЭ) изменился уровень подготовки студентов по грамматике. Если раньше можно было говорить об определенном уровне сформированности грамматических навыков, то теперь студенты ориентированы на выполнение лишь определенных типов заданий, прежде всего заданий на множественный выбор. Поэтому перед преподавателем стоит не только задача повторения тех или иных грамматических явлений, а их изучение на определенно новом функциональном уровне. Для проверки знаний студентов нами используются не только традиционные формы контроля: задания на множественный выбор, задания на определение соответствия, задания на раскрытие скобок, выполнение переводов с русского языка на английский, а также с английского языка на русский.

Уровень политического, экономического и технологического развития мирового сообщества предусматривает формирование у студентов личного опыта существования в информационном пространстве. С точки зрения языкового образования это предполагает определение возможностей информационных и коммуникационных технологий по отношению к технологическому базису учебной среды (где наряду с традиционными материалами и формами работы используются учебные материалы нового поколения и ресурсы ИКТ), а также пространства, определяющего социокультурное своеобразие изучаемого лингвосоциума. Информационно-коммуникационные технологии заняли прочное место в процессе обучения иностранному языку. Практика показывает, что они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения. Среди них можно выделить индивидуализацию обучения, интенсификацию самостоятельной работы учащихся и повышение познавательной активности. Необходимо отметить, что с введением ИКТ повышается положительная мотивация студентов, так как они получают возможность применять свои знания и навыки в новых условиях. Компьютерные программы реально помогают повысить интерес к изучению языка. Они дают возможность студентам учиться с интересом. Процесс усваивания материала идет гораздо быстрее и легче. Следующий немаловажный фактор – это успешное использование индивидуальных форм работы. В таком достаточно сложном разделе изучения языка

как грамматика, не всеми студентами легко усваиваются правила и структуры. Компьютер дает возможность каждому индивидуально поработать над тем или иным грамматическим материалом под руководством преподавателя или без него. В таком случае имеет место самостоятельная работа студентов. Компьютерные программы делают образовательный процесс более открытым для новых идей и источников знаний.

Система внедрения ИКТ в процесс формирования грамматических навыков речи, которая была бы адаптирована к целям и задачам курса «Грамматика» для студентов специальности «Международные отношения», могла бы помочь в решении ряда вопросов, а именно:

- последовательной реализации задач личностно-ориентированного обучения через внедрение ИКТ в иноязычное образование;
- повышения эффективности и качества обучения продуктивной и рецептивной грамматике английского языка в университете через использование новых средств обучения в аудиторной и внеаудиторной работе;
- обеспечения коммуникативной направленности иноязычного образования;
- реализации индивидуализации образования, интеграции ИКТ в процесс самообразования, формирования культурного пространства индивида;
- преодоления отрицательных свойств контроля через создание системы управления процессом иноязычного образования с помощью набора контрольных инструментов открытого и скрытого контроля, коррекции, наблюдения и учета качества уровня сформированности грамматического навыка речи, а также системы самоконтроля и самооценки на основе ИКТ;
- создания информационной и методической базы для преподавателей английского языка внутри информационного пространства образовательного учреждения.

Нами активно используются ИКТ – курс грамматики «FOCUS ON GRAMMAR» издательства «LONGMAN GRAMMAR SERIES». Данный курс представлен в 3 уровнях – средний (Intermediate Level), повышенный (Upper Intermediate Level), продвинутый (Advanced Level). Инновационная система курса представляет различные задания на тренировку грамматических явлений. Для достижения поставленных целей авторы предлагают использовать не отдельные предложения, в которых употребляются изучаемые грамматические явления. Ими подобраны тексты для чтения и аудирования различной тематики. Каждый текст снабжен множеством заданий, цель которых в интерактивной форме проверить усвоение изучаемого грамматического явления. В случае, если студенты допускают ошибки, у них есть возможность вернуться к теории – посмотреть, как функционируют данные явления. Таким образом, они могут получить рекомендации по дальнейшему изучению грамматики, что позволяет предупредить дальнейшие ошибки. Каждая тема заканчивается итоговым тестом, который по структуре представляет задания формата TOEFL, что позволяет студентам в дальнейшем успешно сдавать данный экзамен. Широко представлены также задания по развитию грамматических навыков письма, в которых студенты могут выражать свои мысли с помощью изученного грамматического явления. Предлагаемые задания позволяют быстро и эффективно проверить успешность изучения студентами грамматических явлений, а также разнообразить формы контроля с применением современных средств. Достоинствами курса являются возможность проверки своих ответов и компьютерное подведение результатов выполнения заданий. Данный курс эффективен для проведения контроля в компьютерной форме, что сегодня является актуальной проблемой при проведении мониторингов. Также необходимо отметить простоту использования программой.

Именно использование ИКТ позволяет решить основное противоречие современной системы образования – противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения студентом. Наши наблюдения показывают, что эффективность современного иноязычного образования в условиях внедрения новых педагогических и информационно-коммуникационных технологий с целью изменения парадигмы образования может быть существенно улучшена с помощью средств ИКТ. Таким образом, компьютерная программа издательства «LONGMAN GRAMMAR SERIES» внедрена в учебный процесс, апробирована и доказана ее эффективность в условиях реального учебного процесса для студентов специальности «Международные отношения» исторического факультета Ивановского государственного университета.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В последние десятилетия проведена значительная работа по исследованию и применению педагогических технологий, способствующих формированию и развитию интереса учащихся к процессу обучения. Понятие «современные технологии», то есть «инновации» стали употребляться практически во всех программах развития общества, во всех сферах деятельности человека.

Само понятие «инновация» имеет множество определений. Это - процесс улучшения путём внесения каких-либо новшеств. И акт введения чего-либо нового, и новая идея, метод или устройство и т.д. В этой ситуации возникает естественная и достаточно острая потребность в новых концепциях, методах и технологиях, одним словом, в педагогических инновациях. [Китайгородская 2009:3]

Преимущество внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. За последнее десятилетие было написано немало работ, в которых исследователи раскрывали позитивное влияние различных форм синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации – электронной почты, чата, форумов, веб-конференций и т.п. – на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Непосредственно ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования учащихся, удовлетворения их учебных и личных интересов и потребностей. Экономическое развитие России и Федеральный национальный проект «Образование» постепенно делают Интернет повседневной реальностью для большинства российских школьников. [Сысоев 2008:2]

Использование новых, личностно-развивающих технологий поможет преодолению обезличенности и удалённости образования от реальной жизни. [Ариян 2008:4]

Метод активизации признаётся педагогическим сообществом инновационным. Концепция обучения, заложенная в психолого-педагогических принципах Метода и модели овладения иноязычным общением, продолжает соответствовать сегодняшним требованиям как к системе образования в условиях её модернизации, так и к личности педагога и учащегося. Теоретические основы метода активизации лишь углубляются за счёт использования новых данных в развивающихся психологических и педагогических областях знаний. Что же касается технологии обучения, то она полностью соответствует концепции обучения, а её возможности расширяются вместе с развитием коммуникативно-информационных технологий. [Китайгородская 2009:4]

В основе Метода активизации лежат три основных психолого-педагогических принципа. Принцип личностно-ориентированного общения предполагает не только индивидуализацию обучения, но и осуществляет гуманизацию образования, изменение ролевых отношений в системе учитель-ученик. Следующим принципом Метода активизации является принцип всеобщности диалога, как основополагающей черты сущности человеческих отношений. Реализация данного принципа в учебной деятельности создаёт предпосылки для развития творчества ученика, предопределяет его активность, способствует раскрытию его потенциальных возможностей. Третий принцип Метода активизации, а именно, игровая (ролевая) организация учебного материала и учебного процесса углубляет и расширяет возможности системной реализации принципа личностно-ориентированного общения и позволяет обеспечить высокую мотивированность учебной деятельности и максимальную активную задействованность учащегося на протяжении всего занятия. Кроме того, использование ролей позволяет педагогу управлять воспитательным, формирующим и коррекционным развивающим воздействием на ученика. В результате проявляется творчество, раскрываются его потенциальные способности. Системный подход, осуществлённый в Метод активизации создаёт предпосылки для достижения востребованных результатов в обучении и воспитании и может быть базой для разработки инновационных систем обучения различным предметам, в том числе, и иностранному языку [Китайгородская 2009:5].

Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам направлены на развитие творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности. В данном контексте под социально-развивающей технологией будем понимать совокупность приёмов, позволяющих организовать процесс обучения в соответствии со сформулированными критериями и в

целях создания оптимальных условий для развития у учащихся опыта решения социально и лично значимых проблем в контексте диалога культур. К основным характеристикам социально-развивающих технологий (ТСРО) в обучении иностранным языкам следует отнести: коммуникативность; проблемность; соответствие характеру решаемых на данном возрастном этапе задач социального развития; направленность на постижение социальных закономерностей, расширение социального опыта; способность создавать обстановку сотрудничества, положительного эмоционального фона; результативность.

Использование ТСРО позволяет формировать те общеучебные умения, которые имеют лично-формирующую направленность, например, умение работать в группе, умение творчески решать социально-коммуникативные проблемы, умение добиваться позитивной самореализации. [Ариян 2008:5].

Создаются условия для вариативности и дифференциации обучения, усиливается мотивация учения, формируются такие черты, как социальная ответственность, коммуникативная самостоятельность, стремление к познанию и самосовершенствованию, психолого-социальная адаптивность, толерантность. Ситуация выбора, диалог, работа в парах, группах, командах, дискуссии, контакты с воображаемыми и реальными собеседниками – носителями иной лингвокультуры – всё это создаёт условия для формирования социально-значимых качеств личности учащихся и расширения их социального опыта. Становление личности осуществляется в ходе конкретной предметно-практической деятельности в различных видах общения. [Ариян 2008:6]

Рассмотрим ещё один из видов инновационных технологий – модульную технологию, которая направлена на развитие и воспитание способности и готовности старшеклассников к самостоятельному изучению иностранного языка. Под модулем в педагогике понимают «целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им» [Юцявичене 1989:50]

Модуль при обучении иностранному языку трактуется двояко: как блок информации, подлежащий самостоятельному усвоению, и как особая процедура, обеспечивающая овладение оптимальным способом изучаемым материалом. Такая процедура называется модульной технологией, специфика которой заключается в том, что ученик с большой долей самостоятельности, чем в традиционном обучении, достигает конкретные цели:

- цель усвоения модуля (Где конкретно пригодится изученный материал?);
- сам учебный материал (Где он находится или где его найти?);
- основные способы его усвоения (Что выучить? Какую серию тестов выполнить? Какое проектное или практическое задание подготовить? и др.);
- виды самоконтроля (Как проверить себя по ключу?);
- формы итогового контроля (В какой форме и каким по содержанию будет итоговой тест?),

При использовании модульной технологии обучения ученик поставлен в условия, когда он сам должен добывать знания с помощью предоставленной ему информации, формировать навыки оперирования учебным материалом, используя данные ему инструкции. Такие инструкции образно называют «путеводителем», который, как лоцман, ведёт учеников по морю информации, указывая наиболее эффективный маршрут. С помощью «путеводителя» учитель направляет учебной деятельностью учащихся, постоянно поощряет и мотивирует их самостоятельную работу. [Салтовская 2007:7]

Реализация модульной технологии предусматривает три цикла:

- цикл первичного ознакомления с новым материалом по «путеводителю»;
- цикл самостоятельной аудиторной или внеклассной работы и самоконтроля по ключам («мягкий» контроль);
- цикл итогового (выходного) контроля в классе. Итоговый контрольный тест по всему пройденному материалу. Анализ проделанной работы.

Каждый ученик включен в активную учебно-познавательную деятельность, работает с программой-«путеводителем» в индивидуальном темпе, имеет возможность самореализации, что способствует повышению мотивации усвоения иностранного языка.

Принципиально меняется и роль учителя, который с помощью модуля организует, управляет и консультирует учащихся, поэтому изменяется и подготовка учителя к занятию: теперь он не столько готовится к тому, как ввести новый материал, сколько к тому, как эффективнее управлять деятельностью школьников по усвоению этого материала с помощью «путеводителя».

Модульная технология основана на главной идее – ученик должен УЧИТЬСЯ САМ, а учитель будет осуществлять УПРАВЛЕНИЕ его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать и контролировать. [Салтовская 2007:11]

Список литературы

1. Ариян М.А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы. Иностранные языки в школе – 2008. - № 7
2. Китайгородская Г.А. Инновации в образовании – дань моде или требование времени? Иностранные языки в школе – 2009. - № 2
3. Салтовская Г.Н. Модульная технология обучения иностранному языку. Иностранные языки в школе – 2007. - № 7
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.И. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку. Иностранные языки в школе – 2008. - № 6
5. Юцявичене П.А. Основы модульного обучения. – Вильнюс: Минвуз ЛитССР. 1989.

Костина Е.В.

Ивановский государственный химико-технологический университет, Иваново

О ПЕРСПЕКТИВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Процесс интеграции России в европейское образовательное сообщество предполагает, что владение иностранным языком становится обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. С одной стороны, изучение языка носит коммуникативно-ориентированный характер. Оно должно формировать у студента не только языковые компетенции, но и развивать социокультурные знания, расширять его кругозор, формировать уважительное отношение к традициям и культуре других народов. С другой стороны, формирование общей, коммуникативной и профессиональной компетенций требует и от студентов, и от преподавателей значительных временных затрат, которые могут превысить объем часов, выделяемых официально на изучение дисциплины. Инновационные технологии и их применение в изучении иностранных языков во многом способствуют решению этих задач в современной высшей школе.

В век бурного развития информационно-коммуникационных технологий уже не стоит вопрос об их внедрении в процесс обучения, а, скорее, можно говорить о том, какие из них наиболее эффективны для того, чтобы применять их в работе с обучающимися. Не вызывает сомнения тот факт, что огромное количество образовательных программ, обучающих платформ, ресурсов Интернет и других средств ИКТ открывают широкие горизонты в совершенствовании и расширении методов обучения, оптимизации работы преподавателя в рамках выделенных для изучения дисциплины часов.

Кроме того, современный преподаватель постоянно обязан стремиться к самосовершенствованию, к неустанным поискам новых приемов, методов и технологий обучения, так как уровень технической оснащенности и подготовки студентов постоянно растет. Реалии сегодняшнего дня постоянно заставляют педагогов вступать в соперничество с другими источниками информации, которые быстро развиваются и становятся все более доступными для обучающихся. Конечно, невозможно обязать каждого преподавателя применять компьютерные технологии на занятиях в аудитории или для внеаудиторной работы, так же как и невозможно заставить его освоить компьютер и новые обучающие программы. Однако, поскольку педагогическое мастерство преподавателя в высшем учебном заведении должно быть основано на единстве знаний и умений, соответствующих уровню развития науки, техники и их продукта - информационно-коммуникационных технологий, то он – преподаватель - не может и не должен выступать как единственный и «универсальный» источник информации. Из категоричного медиатора и основного носителя знаний преподаватель, прислушивающийся к требованиям нынешнего и грядущего дней, призван стать помощником и экспертом в процессе получения и переработки информации.

Обучение иностранным языкам в вузе чаще всего осуществляется по традиционной, «классической», схеме, отработанной многими поколениями преподавателей. Студенты приходят на занятия, где основными источниками информации для них являются учебники и лекции. На

практических занятиях они отрабатывают навыки чтения, перевода, устной речи, для чего может использоваться и видео, и аудио техника. Контроль может осуществляться и самим преподавателем, и с помощью компьютерного тестирования. Однако, возвращаясь к целям и задачам курса «Иностранный язык», можно говорить о переходе на «прагматическую» модель обучения, где акцент смещается с лидирующей роли тьютора на самостоятельную работу студента в процессе познавательной деятельности. Такой коммуникативно-прагматический подход, который обусловлен не только сменой парадигмы, но и вполне реальными обстоятельствами – уменьшением объема часов, выделяемого для каждой дисциплины, требует обновления методик обучения в вузе.

Так, например, в связи с признанием лидирующей роли иностранного языка в процессе интернационального общения, широкое распространение на западе получило понятие «модель смешанного обучения» (blended learning) как одного из эффективных способов обучения. И хотя еще несколько лет назад мало кто давал достаточно четкое определение, что это такое - смешанная модель обучения – в настоящее время можно хотя бы выделить три основных компонента, на которых она базируется:

- очное обучение (face-to-face) – представляет собой традиционный формат аудиторных занятий преподаватель-студент;
- самостоятельное обучение (self-study learning) – предполагает самостоятельную работу обучающихся: поиск материалов с помощью ресурсной карты, поиск в сети и т.д.;
- онлайн обучение (online collaborative learning) – работа студентов и преподавателей в режиме онлайн, например, с помощью Интернет-конференций, скайп-технологии или вики и др.

В целом, смешанное обучение сочетает в себе современные способы подачи учебного материала в режиме онлайн с наиболее эффективными методами работы в аудиторных условиях, обеспечивая индивидуальный подход к обучающимся. Это позволяет тщательно планировать и дифференцировать обучение в зависимости от уровня студента даже в разноуровневой группе.

Модель смешанного обучения не отвергает того полезного, что есть в традиционной модели, а скорее, совершенствует ее возможности. Рассмотрим некоторые виды обучения, которые предполагают вполне гармоничное вкрапление модели в обычный процесс:

- Лекционные занятия. Полный материал лекций и слайды к ним есть в средствах дистанционного обучения, которые доступны всем студентам и легко могут использоваться для самостоятельного изучения.

- Практические занятия (Face-to-face sessions) по сути, могут быть объединены с лекционными, превращая занятие в урок-диспут. При этом доминирующей становится диалогическая или полилогическая, а не монологическая модель подачи и активизации нового материала.

- Учебные материалы существуют не только в печатном, но и в электронном виде; преподаватель составляет ресурсную карту, в которой указаны основные и дополнительные материалы, ссылки Интернета, которыми может пользоваться студент.

- Онлайн общение. Это новый элемент, который пришел в смешанное обучение из онлайн обучения. Существуют различные инструменты - чат, форум, скайп, дающие студентам и преподавателю возможность общаться и работать вместе.

- Индивидуальные и групповые проекты (Collaboration). Эта форма работы развивает навыки работы с Интернет-ресурсами, поиска, анализа информации, умение работать в группе, учит правильно распределять обязанности и нести ответственность за принятые решения.

- Виртуальная классная комната. Этот инструмент позволяет студентам общаться посредством различных Интернет - коммуникаций, не находясь в классе физически. Такой вид работы предполагает определенную долю свободы для студентов.

- Аудио- и видео-лекции, анимации и симуляции. Эти элементы смешанного обучения делают познание более доступным и насыщенным.

Существует ли вероятность того, что использование ИКТ полностью заменит преподавателя в аудитории? Говорить об этом преждевременно, ибо язык - величина переменная, он требует обязательного элемента «живого общения». В силу этого можно предположить, что большей продуктивностью будет отличаться комбинированное обучение. В этом случае процесс строится на взаимодействии обучающегося не только с компьютером, но и с личностью преподавателя в активной форме, когда обработанный самостоятельно материал обобщается, анализируется и употребляется в реальных ситуациях через решение коммуникативных задач (Десятова, 2010:11).

В нашей практической работе компьютерные технологии используются уже в течение нескольких лет при преподавании студентам специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» курсов «Лингвострановедение» и «Современные средства обработки текста». Естественно, что такие программы, как MS Power Point, онлайн переводчик Мультиран, или АBBY

LINGVO давно стали обычными инструментами обучения. Однако недавно стали использоваться такие ресурсы Интернет, как www.pbworks.com, www.prezi.com, mes-english.com и некоторые другие. Они применяются в обучении иностранному языку студентов – бакалавров технических специальностей.

Несколько слов о том, что представляет собой сайт www.pbworks.com. Это ресурс, на котором можно зарегистрироваться бесплатно, создать свою вики-страницу и с ее помощью решать коммуникативные, организационные и другие задачи.

Работать с ней достаточно легко, и после регистрации на сайте вы можете научиться пользоваться новшеством, просмотрев инструкции в режиме «онлайн видео». Создав аккаунты для студентов, вы приглашаете их в обучающее пространство, с помощью которого можно общаться и учиться. Здесь предусмотрена возможность размещения любой учебной или организационной информации: расписания занятий, учебных планов на семестр, учебных материалов и материалов курса, полезных ссылок на ресурсы; можно загружать аудио и видео файлы, презентации, кроме того, каждая из групп имеет свою страничку. Для обратной связи есть раздел «Комментарии», или можно оставлять сообщения непосредственно на главной странице. Преподаватель отслеживает активность студентов, просматривая созданные ими и закачанные на вики материалы, редактирует их, комментирует, дает советы.

Эффективность данного ресурса подтверждается не только умозрительно, но и на практике. Так, студентам первого курса в качестве «пробного шара» было сделано предложение создать и разместить на этой странице их собственные презентации по разговорным темам, предусмотренным программой, а именно «About myself» и «Ivanovo State University of Chemistry and Technology». Выполняя задание, они отработывали сразу несколько навыков - составление монологического высказывания, в письменной и устной речи расширили активный словарь, учились самостоятельно искать информацию, что потребовало определенной креативности мышления. Для создания презентаций, кроме уже знакомой студентам программы MS Power Point, была предложена ссылка www.prezi.com, которую им пришлось осваивать самостоятельно. Особенность данного ресурса в том, что сама презентация сохраняется онлайн и перенести ее на электронный носитель невозможно. В данном случае ссылка находилась на вики страничке, и файл загружался для просмотра прямо на занятии. После того, как задания и их реализация были размещены на вики, имеется возможность просмотреть работы и посоветовать, какие внести исправления или указать на ошибки. Но это не единственный вид творческой деятельности, который можно выполнять с помощью данного ресурса. Создание языкового портфолио студентов, ролевые игры, выполнение проектов, брэйн-штурм, создание глоссариев, а также общение в режиме форума – горизонты для формирования и совершенствования иноязычных навыков и умений обучающихся очень широки.

Таким образом, преподаватель с помощью вики может размещать материалы, обучать, управлять, вдохновлять, сотрудничать со студентами. Они же, в свою очередь, могут учиться, создавать и размещать свои материалы, участвовать в процессе создания новых материалов, сотрудничать друг с другом и с преподавателем.

Подводя итог, тем не менее, невозможно не сказать и о трудностях, связанных с процессом освоения новых информационных технологий. Ключевым моментом, вероятно, является мотивация как преподавателя, так и студента. Для преподавателя это связано с тем временем, которое он тратит на освоение и апробацию программ, поиск ресурсов, а также разработку и внедрение новых идей, проверку подготовленных студентами работ. У обучающихся часто возникают трудности как личностного характера, так и проблемы с технической оснащенностью: не всегда имеет место самомотивация на такую форму обучения, часто отсутствует техническая поддержка (особенно у студентов, проживающих в общежитиях, где часто не имеется доступа в Интернет или просто нет персональных компьютеров). Следует принимать во внимание и вопросы авторского права, ведь часто для создания своих презентаций или курсов приходится искать фото и видео материалы в Интернете, а получить разрешение на их использование не всегда представляется возможным.

В конечном итоге, думается, конкуренция на образовательном рынке заставит как преподавателей вузов, так и сами образовательные учреждения рассматривать ИКТ как один из ключевых видов сотрудничества студента и преподавателя, в котором выигрывают все участники процесса.

Список литературы

1. Десятова Л.В. Использование модели смешанного обучения (blended learning) для создания и апробирования курса ИКТ для поддержки обучения по базовой программе// English. М.: Издательский дом Первое сентября, 2010. №13. С.13-17

2. Wikipedia. URL: <http://en.wikipedia.org> (декабрь, 2010)
3. www.pbworks.com
4. www.prezi.com

Наумова Е.А., Коршунова Л.Ю.
Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время внедрение персонального компьютера, технологии мультимедиа и глобальной информационной компьютерной сети Интернет влияет на систему образования, вызывая значительные изменения в содержании и методах обучения иностранным языкам. Использование мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей студентов, их уровня обученности, склонностей. Перед современным преподавателем встает проблема поиска нового педагогического инструмента. В нашей педагогической деятельности мы пришли к выводу, что в современных условиях, учитывая большую и серьезную заинтересованность студентов информационными технологиями, можно использовать эту возможность в качестве мощного инструмента развития мотивации на занятиях по английскому языку. Применение компьютера, как инструмента для работы с информацией, очень разнообразно и многообразно. В нашей статье мы более подробно хотели бы остановиться на процессе работы студентов с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения. Практика показывает, что они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения.

Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей. Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать поставленные учебные задачи по степени трудности, поощрение правильных решений. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или проблемой в знаниях. Именно этот аспект и предусмотрен авторами многих компьютерных обучающих программ. Обучаемому предоставлена возможность использовать различные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного лишь щелчка по мышке. Работая на компьютере, студент получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь.

Ведущим компонентом содержания обучения иностранного языка является обучение различным видам речевой деятельности: Говорению, Аудированию, Чтению, Письму. Обучающая компьютерная программа является тренажером, который организует самостоятельную работу обучаемого, управляет ею и создает условия, при которых учащиеся самостоятельно формируют свои знания, что и особо ценно, ибо знания, полученные в готовом виде, очень часто проходят мимо их сознания и не остаются в памяти.

В данной статье представлен опыт работы с тремя обучающими компьютерными программами по английскому языку: «Prof. Higgins», «Reward» и «Talk to me».

Обучающая программа «Prof. Higgins» предназначена в большей степени для отработки грамматического материала.

Раздел “Grammar” включает 130 независимых уроков, каждый из которых посвящен одному из разделов грамматики. Название каждого урока отражает один из аспектов английской грамматики, изучаемых в данном разделе. Уроки состоят из нескольких упражнений типа: построй предложения, подбери нужный ответ из данных, поставь слово в правильной форме и др. Выполняя упражнения, студент может натренировать какое-либо правило и проверить, насколько хорошо он его понял. Прочитать теорию, соответствующую уроку, можно нажав кнопку “Theory”. Кроме этого в курсе есть пять приложений, среди которых список неправильных глаголов, сводная таблица времен глаголов и т.п. Программа позволяет студенту проверить себя в процессе выполнения упражнений. Наберите ваш ответ, и если он правильный, компьютер его примет. Если ответ неверный, вам будет дано еще две попытки. Если вы ошибаетесь опять, компьютер даст подсказку.

Обучаемый может изучать уроки один за другим или выбирать некоторые отдельные разделы по содержанию. Курс "Grammar" направлен на изучение студентом правил английской грамматики. Этот курс можно использовать как для самостоятельного изучения, так и для работы с преподавателем, а также в качестве справочника. Многочисленные примеры и рисунки позволяют студентам понять и запомнить различные грамматические структуры.

По окончании работы в разделе Statistics показаны все выполненные упражнения и количество ошибок, допущенных учеником во время работы. Преподаватель фиксирует полученный результат в Evaluation card, и этот результат позволяет преподавателю оценить работу студента, а также проанализировать и составить индивидуальный маршрут для коррекционной работы.

Обучающая компьютерная программа REWARD – один из самых полных учебников мультимедийного плана английского языка на мировом рынке. Автором курса является Саймон Гринол, президент Всемирной Ассоциации учителей английского языка как иностранного, живущий и работающий в Оксфорде. Курс содержит четыре уровня: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate. Каждый уровень рассчитан на 150–180 часов интенсивных занятий. Данная программа предназначена на отработку всех видов речевой деятельности (Говорение, Письмо, Аудирование, Грамматика). REWARD все чаще используется в качестве базового курса обучения английскому языку как иностранному. Впервые в мультимедийный обучающий курс встроены возможности дистанционного обучения через Интернет. Программа включает в себя: 198 уроков

3.2.1. 5000 упражнений

3.2.2. 29 контрольных работ

3.2.3. 11 часов оригинальной английской речи

3.2.4. 5 часов видеоматериалов

3.2.5. Журнал успеваемости

3.2.6. Поиск упражнений по ключевым словам и темам, составление индивидуальных программ подготовки

3.2.7. Озвученный англо-русский словарь лексики курса

3.2.8. Исчерпывающий грамматический материал

3.2.9. Технология распознавания речи ViaVoice(tm) - система распознавания речи позволяет тренировать правильное произношение: пользователь записывает свою речь через микрофон, а система распознавания речи оценивает, насколько правильно пользователь произнес слово – и принимает или не принимает ответ.

3.2.10. Специальные средства визуализации произношения

3.2.11. Интегрированные средства дистанционного обучения через интернет

3.2.12. Placement Test — позволяет определить исходный уровень знаний студента и дает рекомендации по дальнейшей работе над языком.

К сожалению, данная программа используется нами не в полном объеме, поскольку часы, отведенные в техническом вузе на изучение английского языка, недостаточны для полной отработки всех видов речевой деятельности. Кроме этого, техническое оснащение аудиторий кафедры не полностью соответствует современным требованиям: компьютеры не имеют выхода в интернет.

Обучающая программа «Talk to me» предназначена для отработки фонетических навыков и лексического материала.

Talk to Me - это современный, уникальный интерактивный курс изучения иностранного языка, основанный на аудировании и тренировке устной речи. Самая современная технология распознавания речи позволяет вести диалог с компьютером. **Talk to Me** - ваш лучший помощник в отработке произношения; вы можете тренировать произношение отдельных предложений, слов и звуков. Благодаря трехмерным анимированным роликам вы можете получить наглядное представление об артикуляции звуков и улучшить свое произношение. Программа выявляет ваши ошибки произношения благодаря технологии S.E.T.S. (Spoken Error Tracking System). Эта эксклюзивная технология была разработана французской компанией Auralog. Доступ к дополнительным языковым ресурсам через Интернет позволяет продолжить изучение языка и сделать его еще более увлекательным. Известная своей уникальной методикой распознавания речи, Auralog подготовила специальный курс для тех, кто только приступает к изучению языка и хочет научиться говорить на нем правильно и красиво (1 уровень), а также для тех, кто хочет улучшить разговорные навыки и расширить словарный запас (2 уровень). Удобный и красочный интерфейс программы, интересные уроки, возможность вести диалоги на самые разнообразные темы (описание себя, семьи, одежды, времена года, месяцы, дни и время, официальное представление, знакомство, прибытие в Англию, на улицах Лондона, за завтраком и т.д.), контрольные упражнения и тренировка

произношения - все это делает компьютерный курс Talk to Me надежным помощником в овладении английским языком.

Необходимо отметить, что рынок обучающих компьютерных программ достаточно разнообразен и не ограничивается только тремя программами, представленными в данной статье. Современному российскому потребителю предлагается не менее трех десятков программ, нацеленных на изучение английского языка. За несколько лет, буквально на наших глазах, проблема поиска хоть чего-нибудь подходящего для учебы сменилась проблемой выбора.

К мультимедийным электронным ресурсам относят также и **электронные учебники**, которые в последнее время заняли свою особую нишу в обучении иностранному языку. Электронные учебники соответствуют одному из основных пунктов реформы российского образования – четкой нацеленности преподавания различных дисциплин на будущую профессию обучаемого. Основными положениями профессионально-направленного обучения иностранному языку являются: ориентированность на деятельностный и коммуникативный характер, то есть мы должны давать студентам не только знания, но и учить их умению эффективно пользоваться этими знаниями), ориентированность на обучаемого, привлечение культурной составляющей, так как язык – часть культуры страны, ориентирование студента на активную самостоятельную работу. Электронный учебник полностью удовлетворяет современным требованиям изучения иностранного языка в вузе. Нет смысла упоминать о том, что специалист со знанием иностранного языка имеет более высокие шансы при поступлении на работу. Таким образом, актуальность электронного учебника заключается в максимальной приближенности тематического материала к будущей профессии студента.

Нами разработан электронный учебник по специальности Безопасность жизнедеятельности. Он называется **«Модульный принцип построения контрольных тестов на английском языке для студентов спец. 280101.65 – Безопасность жизнедеятельности»**. Мы выбрали эту специальность как наиболее перспективную и широкомасштабную. Безопасность жизнедеятельности и охрана труда является необходимой составляющей любой профессии. Выпускники этой специальности требуются в каждой отрасли экономики. Поэтому учебник имеет в определенной мере универсальный характер, так как любой выпускник технического вуза обязан владеть основами безопасности жизнедеятельности в своей области.

Данное обстоятельство определило структуру учебника. Он состоит из пяти разделов, каждый из которых начинается со слов «Безопасность жизнедеятельности в...»: электроэнергетике, в электромеханике, в офисе, в атомной энергетике, в теплоэнергетике. Каждый раздел включает два оригинальных современных технических текста и задания к ним. Тексты взяты из интернет-источников. Тематика учебника охватывает все области будущей профессиональной ориентации студентов: безопасность жизнедеятельности в теплоэнергетике, электроэнергетике, атомной энергетике, машиностроении, а также в офисе. Таким образом, студент получает максимально широкие знания по безопасности жизнедеятельности на иностранном языке, что соответствует требованиям к работнику сферы безопасности жизнедеятельности.

Особо следует отметить новый формат заданий. Они носят тестовый характер, который позволяет наиболее объективно оценить успехи студента. Тестовые задания представлены в широком спектре. Они позволяют овладеть лексикой по теме текста, повторить наиболее важные грамматические структуры технической литературы на иностранном языке, позволяют легко преодолеть трудности понимания иностранной технической литературы. Например, найдите в тексте антонимы, синонимы; подберите к каждому абзацу подходящий заголовок, распределите предложения аннотации к тексту в правильном порядке, соотнесите термин в правом столбце с определением к нему в левом столбце и т.д. Учебник включает также игровые задания на повторение лексики, например, различные кроссворды.

Внешний вид учебника соответствует современным требованиям к учебной литературе, т.е. он снабжен различными иллюстрациями, которые помогают понять общее содержание текста, кроме того, носят эстетический характер и повышают мотивацию студентов: с красочно оформленным учебным пособием интересно работать. Необходимой составляющей ученика для студентов технического вуза являются также схемы, чертежи и графики. Текстовые задания на систематизацию материала (например, найдите в тексте требуемую информацию и расположите ее согласно таблице) учат студентов поисковому виду чтения.

Важной составляющей учебника являются Приложения. Они включают наиболее характерные лексические и грамматические структуры английских технических текстов, которые представляют трудности при понимании и переводе. Например: Infinitive, Passive Voice, Complex Object, Complex Subject. Работа с Приложениями позволит студентам повторить эти структуры, а упражнения, данные

в Приложениях, имеют целью научить студентов видеть эти структуры в тексте и, соответственно, правильно их переводить.

Электронный учебник «Модульный принцип построения контрольных тестов на английском языке для студентов спец. 280101.65 – Безопасность жизнедеятельности» создает условия для самостоятельной работы студентов и обеспечивает контроль качества обучения, что немаловажно при жестком лимите аудиторных часов по иностранному языку в технических вузах. Таким образом, учебник в равной мере полезен и преподавателю, и студенту. Студент не только знакомится с текстами по специальности, но и учится самостоятельно осваивать и систематизировать лексический и грамматический материал, грамотно пользоваться приложениями и справочной литературой. А благодаря тестовому формату заданий и ключам к ним преподаватель имеет возможность быстро и объективно оценить результаты работы обучаемого. Материал электронного учебника максимально приближен к будущей профессии студентов. Это позволяет повысить мотивацию студентов в изучении иностранного языка и, следовательно, уровень знаний и коммуникативных умений по иностранному языку в профессиональных ситуациях.

В данной работе по разработке контрольных тестов по английскому языку для студентов спец. 280101.65 «Безопасность жизнедеятельности» предлагается модульный принцип создания тестовых заданий к каждому тексту учебника. Модулем мы называем единицу учебного пособия, которая является структурной составляющей этого пособия, но в то же время обладает самостоятельной смысловой ценностью. Таким образом, каждый отдельный модуль может изучаться не только в комплексе, но и изолированно от других. Так, например, студентам экономического факультета окажется полезным раздел «Безопасность жизнедеятельности в офисе», а студентам теплоэнергетического факультета – раздел «Безопасность жизнедеятельности в теплоэнергетике». Модульный принцип позволяет непосредственно готовить студентов к выходному экзамену на 2-ом курсе и Интернет-тестированию.

Работа будет выполнена в программной среде «Аттестат». Оболочка является составной частью программного комплекса и состоит из подсистемы преподавателя, подсистемы обучаемого и редактора автоматизированных учебных курсов. Все разделы программного комплекса выполнены в виде самостоятельных учебных курсов, которые представляют собой связанные наборы кадров, информационных и контролирующих. «Связанный набор» – потому, что каждый кадр может быть снабжен параметрами, определяющими связи кадра с другими кадрами текущего или иного курса. В состав информационных кадров может включаться текст и графика, гипертекст, звуковые и видеофрагменты стандартных форматов представления данных. Контролирующие кадры представляют собой вопросы и предназначены для тестирования студентов. Все учебные курсы создаются с помощью единого специализированного редактора, а для воспроизведения курсов используется единый проигрыватель.

При модульно-блочном обучении также достигается определённая «технологизация» обучения. Сущность модульного обучения состоит в том, что студент может автономно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Взаимодействие педагога и обучаемого в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе: с помощью модуля обеспечивается осознанное автономное достижение студентом определённого уровня подготовленности.

Внедрение результатов работы в учебный процесс. Отдельные модули учебника были апробированы на практических занятиях (в форме рукописи) в течение 2009 – 2010 учебного года в группах П-13, П-15. Как показала практика, студенты в целом хорошо справляются с заданиями. Особенно удаются студентам технического вуза задания, где предлагается разместить информацию из текста согласно таблице или дополнить график на основе данных текста. Графическая, четкая подача материала позволяет обучающимся справляться с такими типами заданий как: соотнести термин (в левом столбце) с определением (в правом); образовать словосочетания «существительное + глагол» (существительные даны в левом столбце, глаголы – в правом). Грамматические задания позволяют повторить и закрепить грамматические конструкции, часто встречающиеся в технических текстах. Задания на грамматику, непосредственно включенные в тематику специальности студента (т.е. на базе технической лексики, технического текста) позволяют лучше понять и научиться грамотно переводить сложные английские конструкции. Некоторые трудности вызывают у обучающихся такие задания, как: распределить в правильном порядке предложения аннотации к тексту или выбрать из двух утверждений одно наиболее полно отражающее содержание текста. Однако они необходимы, так как тренируют умение логично и последовательно мыслить.

Живой интерес вызывает у студентов красочное оформление учебника: различные иллюстрации и задания к ним: например, рисунки, показывающие опасности при работе на станках или знаки радиационной опасности. Таким образом, обучение иностранным языкам в вузе сегодня невозможно без инновационной составляющей. В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус как обучаемого, так и преподавателя, которые переходят от схемы “учитель – ученик” к технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве.

По своей концептуальной сути электронный учебник является гибким учебным средством, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации. Одним из важных преимуществ учебника является возможность для студента самостоятельно проследить свою динамику уровня владения изучаемым языком в течение определенного времени. Это учебное средство создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность в ход учебного процесса.

Мультимедийные электронные ресурсы вызваны как пересмотром задач учебного процесса, так и реалиями сегодняшнего дня: в современной жизни мы все чаще пользуемся новыми электронными технологиями. Мультимедийные электронные ресурсы удобны в использовании, что является немаловажным при сокращении сетки аудиторных часов. Студент может работать с мультимедийными программами дистанционно. Таким образом, это позволяет не сокращать объем материала по иностранному языку. Мультимедийные электронные ресурсы не только обучают, но и предполагают умение самостоятельно решать поставленные задачи, преодолевать трудности. По сути, электронные ресурсы моделируют жизненные ситуации, учат гибко мыслить и находить выход из сложных положений.

Филатова М.В., Абросимова И.Н., Ежова С.А., Разорёнова Н.А.
Ивановский государственный энергетический университет

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Россия начала активно выступать за упрочение позиций на мировом рынке ядерных технологий и услуг. Строительство АЭС за рубежом является одним из основных элементов российского экспорта высоких технологий. В Восточной и Центральной Европе растет интерес к развитию атомной энергетики, возобновляется замороженное в начале 1990-х годов строительство АЭС с российскими реакторами ВВЭР. В 2006 году в Болгарии российские организации выиграли тендер на достройку АЭС «Белене» общей мощностью 2000 МВт, в Словакии в стадии рассмотрения находится проект достройки двух блоков с ВВЭР на АЭС «Моховце». Другое перспективное направление для российской ядерной энергетики – азиатские страны. Реализация действующих в настоящее время контрактов по сооружению АЭС в Китае и Индии создает предпосылки для расширения присутствия России на рынках атомной энергетики этих стран.

При выезде на зарубежные объекты строительства атомных электростанций выпускники испытывают трудности, хотя и владеют общей терминологией английского языка. Концерн «Росэнергоатом» одной из основных задач по укомплектованию персонала АЭС на период 2007-2009гг. и перспективу до 2015 года относит разработку в первой половине 2007 г. «Программы взаимодействия с образовательными учреждениями», учитывающей национальный и международный опыт эксплуатации атомных объектов», а значит, при наборе кадров для предприятий отрасли внимание будет уделяться и знанию выпускниками иностранного языка.

В 2007 году преподавателями кафедры «Иностранных языков» по инициативе заведующего кафедрой «Атомные электрические станции» были начаты работы по созданию учебно-методического комплекса, с целью совершенствования языковой подготовки студентов специальности 140404 «Атомные электрические станции и установки».

Актуальность данной работы основана на социальном заказе сегодняшнего дня – специалисту необходимо уверенное владение иностранным языком, т.е. чтением, переводом, устной речью и письмом.

Разрабатываемый комплекс представляет собой электронный учебник по разделам специальных дисциплин на английском языке, состоит из 9 глав и приложения. Материал в виде 30 текстов учебника, включает графические материалы в виде схем, рисунков и графиков. Лексическое и грамматическое содержание текстов соответствует уровню и требованиям рабочей программы

«Иностранный язык» для студентов 1 и 2 курса. Весь материал учебника направлен на освоение языковой терминологии для работы в сфере атомной энергетики. К каждой теме прилагаются тестирующие программы и блок лексико-грамматических упражнений.

В работе впервые систематизирован учебный материал по разделам специальных дисциплин специальности 140404 «Атомные электрические станции и установки» на английском языке. Это позволит студентам не просто изучать английский язык, а что особенно важно, научиться пользоваться терминологией специальности по основным понятиям атомной энергетики, направлениям развития современной реакторной техники и др. Все это дает возможность повысить профессиональную ориентацию в изучении английского языка, а значит качество образования студентов.

Каждый тестовый блок состоит из 8-12 модулей, в целом из двух частей.

Первая часть содержит в себе ряд тестовых заданий по чтению, а вторая – ряд лексико-грамматических упражнений, а также задания по развитию навыков говорения. Задания составлены в соответствии с рабочей программой по английскому языку для студентов 1 и 2 курсов, в частности для студентов 1-2 курса спец. 140404, с использованием инновационных приёмов при разработке заданий.

Модули контрольных тестовых блоков имеют следующие цели и задачи:

- научить студентов читать и переводить технические тексты по своей специальности;
- изучить и уметь применять активный лексический материал (минимум) на базе текстов;
- уметь переводить слова и словосочетания как с английского на русский, так и с русского на английский язык, т.е. научиться оперировать лексикой на базе текстового материала;
- уметь ориентироваться в тексте с точки зрения понимания текстовой информации, т.е. уметь определять достоверность того или иного факта (специальный модуль по этому виду заданий);
- ориентироваться в тексте, выполнять задания по поисковому чтению, уметь давать полные информационные ответы на поставленные к тексту вопросы;
- учиться рассматривать текст с точки зрения грамматики, т.е. видеть те или иные грамматические явления в тексте (эти грамматические явления даны в заданиях в соответствии с рабочей программой);
- уметь переводить предложения и словосочетания с грамматическими формами - видовременные формы глагола, модальные глаголы, неличные формы глагола, сложное подлежащее и сложное дополнение, независимый причастный оборот, герундиальный оборот;
- уметь выполнять грамматические задания в форме выбора вариантов, что предусмотрено системой Интернет тестирования по иностранному языку;
- научить студентов высказывать свое мнение и участвовать в обсуждении, пользуясь необходимыми фразами и выражениями (клише);
- развивать у студентов умение составлять краткую аннотацию к тексту, используя активный лексический минимум.

Работа выполняется в программной среде «Аттестат», разработанной на кафедре «Атомные электрические станции» Ивановского государственного энергетического университета. Оболочка является составной частью программного комплекса и состоит из подсистемы преподавателя, подсистемы обучаемого и редактора автоматизированных учебных курсов.

Все разделы программного комплекса выполнены в виде самостоятельных учебных курсов, которые представляют собой «связанные наборы» информационных и контролирующих кадров, каждый из которых может быть снабжен параметрами, определяющими связи кадра с другими кадрами текущего или иного курса.

В состав информационных кадров могут включаться текст и графика, гипертекст, звуковые и видеофрагменты стандартных форматов представления данных.

Контролирующие кадры представляют собой вопросы и предназначены для тестирования студентов.

Все учебные курсы создаются с помощью единого специализированного редактора, а для воспроизведения курсов используется единый проигрыватель.

Программная оболочка позволяет зарегистрировать всех обучающихся в базе данных, разбить их на категории в соответствии с занимаемым положением (специальность, курс, группа), осуществить настройку материала на различные специальности обучаемых, разбить материал на части в соответствии с рабочей программой, подготовить задания для студентов, сформировать билеты.

При проведении контроля знаний вопросы могут выбираться случайным образом из всего объема, но могут использоваться и билеты с определенным набором конкретных вопросов, или набор

курсов, из которых должно быть подобрано нужное число вопросов. Также может указываться сложность вопросов.

При проведении занятий под контролем (то есть, в случае, когда студент работает не в режиме самоподготовки), все действия обучаемого по работе с учебным курсом фиксируются, создается протокол прохождения курса, включающий: какие кадры посещал, как долго знакомился с материалом, на какие вопросы отвечал и насколько успешно. В протоколе также отмечается, какие ответы выбирал обучаемый, что особенно важно при разрешении спорных моментов. Протоколы хранятся в базе данных до тех пор, пока они необходимы преподавателю.

По результатам входного контроля программа может осуществлять допуск студентов к указанному занятию или же направлять его на повторное изучение материала предыдущих уроков. Выходной контроль определяет степень усвоения материала.

В каждое занятие могут включаться кадры из различных учебных курсов.

На основе имеющегося материала (учебных курсов, учебных занятий, экзаменационных билетов) составляются задания, в которых указываются сроки прохождения материала, объем материала, список студентов, выбранные билеты.

Данная функция особенно важна при организации самостоятельной работы обучаемых. Теоретически можно расписать весь объем проведения занятий на целый семестр или учебный год.

Программа позволяет вести контроль за изучением материала студентами в соответствии с графиком занятий. В список должников могут включаться как неуспевающие (студенты, получившие неудовлетворительную отметку), так и просто не выполнявшие задание.

Среди дополнительных параметров, которые могут настраиваться с помощью управляющей оболочки можно отметить такие, как возможность самоподготовки студентов в период прохождения контроля, критерии оценок, необходимость ограничения времени при прохождении контроля знаний и т.д.

Подсистема обучаемого предусматривает необходимость регистрации. Для этого каждому студенту присваивается персональный идентификатор.

После успешной регистрации предусматривается возможность работы студентов в различных режимах:

- *под контролем* – по заранее подготовленным заданиям с занесением всех результатов работы студента в базу протоколов;
- *в режиме самотестирования* – по тестовым программам, подготовленным для данной категории обучаемых, при этом результаты прохождения контроля в базу протоколов не заносятся;
- *в режиме обучения* с предоставлением доступа ко всему материалу, занесенному в базу данных и предназначенному для данной категории студентов.

Кроме того, обучаемый может просматривать собственные протоколы, знакомиться со сроками прохождения контроля.

Программный комплекс предназначен для использования на ПК под управлением операционной системы Windows 98/2000/XP/Vista. Комплекс может работать как на индивидуальных компьютерах, так и в локальной сети.

Электронный учебник по специальности «Атомные электрические станции и установки» может быть использован в других вузах при изучении английского языка студентами соответствующей специальности, такой учебник может быть полезен для специалистов, выезжающих на строительство атомных объектов в зарубежные страны.

Штанько Е. В.

Московский городской педагогический университет, Москва

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВНЕДРЕНИЯ ИКТ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время уже совершенно невозможно представить себе сферу деятельности, которая не требовала бы уверенного владения информационно-компьютерными технологиями (ИКТ). Следовательно, для достижения нового качества образования, действительно адекватного современности, сегодняшней преподаватель английского языка не только должен овладеть ИКТ, но и осознать, насколько изменяется подход к соотношению функций процесса обучения: традиционно руководящая и контролирующая функции постепенно замещаются ориентирующей и

систематизирующей. Таким образом, только при этих условиях, может полноценно осуществляться целенаправленная совместная деятельность преподавателя и студентов в информационно-образовательной среде (ИОС).

Если в традиционном обучении главной задачей являлась передача ученику определённой суммы знаний, формирование ряда умений, то цель обучения в ИОС – научить учащегося ставить и решать познавательные проблемы, а для этого находить, перерабатывать, использовать и создавать информацию, ориентироваться в информационном пространстве. Сегодня уже совершенно ясно, что именно обучение в информационно-образовательной среде значительно повышает эффективность образования вообще и изучения иностранного языка в частности.

Привлекательность виртуального пространства для студента заключается в том, что современные информационные технологии расширяют «цифровое» пространство, а объективные преимущества «цифрового» пространство – это, именно, интерактивность и визуализация.

Реальность, влияющая на современные способы обучения, – это «компьютеризация». УМК сегодня – это мощный информационный ресурс, снабжённый электронными компонентами с большой долей визуализации и интерактивности. С помощью таких мультимедийных компонентов преподаватель в вузе может свободно варьировать формы и приёмы работы с учащимися.

Сегодня сложилась парадоксальная ситуация, когда в результате гигантского разрыва между поколениями в уровне компьютерной грамотности преподаватель впервые начал ощущать свою ущербность перед учениками. Информационное пространство, которое школьники и студенты, владеющие современными компьютерными технологиями, активно осваивают, открывает перед учащимися огромные возможности для приобретения знаний и навыков, часто, к сожалению, недоступных даже преподавателю, много лет проработавшему в вузе. Хочется отметить, что на рынке электронных образовательных продуктов (ЭОП) представлен большой ассортимент компакт-дисков с различного рода электронными ресурсами, претендующих на роль идеальных языковых курсов. Однако, хорошо известно, что множество электронных образовательных ресурсов несут заведомо ложные знания, искажают сущность изучаемых явлений, особенно опасны тем, что приучают молодых людей неразборчиво пользоваться непроверенными данными при самостоятельной работе. Здесь чрезвычайно важен контроль со стороны преподавателя, имеющего соответствующую подготовку и способного научить учащихся тщательно отбирать информацию.

Совершенно очевидно, что, преподаватель испытывает значительный психологический дискомфорт, осознавая, что молодёжь гораздо лучше его ориентируется в новой информационной среде. Более того, очень трудно удерживать внимание учащихся, родившихся в век информатизации, исключительно традиционными учебными методами.

Очень многое зависит от преподавателя, от его желания использовать информационные технологии на уроке иностранного языка. На вопрос: заменит ли преподавателя компьютер, можно смело ответить: нет, никогда не заменит, но его заменит преподаватель, владеющий информационными технологиями.

В условиях изменения содержания образования, приоритетную роль в учебно-воспитательном процессе играют информационно-коммуникативные технологии. Использование этих инновационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся.

Компьютер рассматривается как инструмент повышения мотивации, формирования прочных языковых навыков и совершенствования владения английским языком. Компьютер позволяет задействовать у обучаемого все три канала восприятия: слуховой, визуальный и кинестетический, что позволяет увеличить объем и прочность усвоения изучаемого материала, значительно повышает статус учеников в учебном процессе, увеличивает познавательную активность учащихся и поддерживает интерес к предмету, а также расширяет поле для самостоятельной деятельности учащихся, даёт возможность создавать ситуации личностнозначимые для каждого ученика, позволяет использовать Интернет как средство погружения в виртуальное пространство.

В данной статье, с одной стороны, обобщается опыт преподавания одного из аспектов ИКТ преподавателям АЯ вузов на факультете повышения квалификации (ФПК) а, с другой стороны, анализируются преимущества использования на уроках АЯ как компьютерных курсов, так и

интерактивной доски, которая, бесспорно, является техническим средством обучения нового поколения.

В программе ФПК предусмотрено определённое количество часов для занятий в компьютерном кабинете. Эти занятия не предполагают обучение базовым элементам типа «включение и выключение компьютера», «освоение клавиатуры» и т.д. Цель обучения – обогащение профессионального преподавательского багажа за счёт изучения разнообразных мультимедийных программ.

Для ознакомления с обучающими программами предлагаются три курса, которые, соответственно, преследуют разные цели. English Platinum 2000 (ООО «Мультимедиа технологии» 2003) – общий курс английского языка для начинающих, Reward InterN@tive (Reward InterN@tive software YDP Multimedia) – многоуровневый систематизированный курс, English in Action (LANGMaster GROUP Ltd. 2005) – предназначен для совершенствования знаний на высоком уровне. На занятиях ФПК слушатели должны получить хорошее представление о том, что существует множество разнообразных электронных обучающих программ. Перед преподавателем АЯ стоит задача научиться отбирать лучшие, максимально соответствующие конкретным целям обучения и приобретения определённых навыков при изучении АЯ.

На занятиях слушатели ФПК последовательно осваивают каждую программу. Мультимедийные курсы имеют своеобразную структуру, к которой надо привыкнуть, более того, необходимо исследовать все возможности предложенных программ, определить их достоинства и недостатки. Естественно, что вполне достаточно подробно изучить лишь один модуль каждого курса, чтобы хорошо представлять себе как функционирует вся программа. При знакомстве с программами преподаватели АЯ выполняют упражнения, анализируя их с профессиональной точки зрения, обсуждают, на каком этапе обучения целесообразно использовать те или иные возможности, предоставленные современными электронными обучающими средствами.

Проблема состоит в том, что у слушателей ФПК разный уровень владения ИКТ. Каждая группа в компьютерном кабинете распадается на три подгруппы:

- 1) Слушатели, свободно владеющие ИКТ (их, как правило, меньшинство);
- 2) Слушатели, не испытывающие особых трудностей в работе с компьютером, но не имеющие представления о мультимедийных программах;
- 3) Слушатели, вообще не владеющие компьютером.

Участники первой группы быстро приступают к активному изучению мультимедийных курсов, самостоятельно осваивают структуры программ. Участникам второй группы необходимо подробно объяснять и наглядно показывать, как работают программы. Однако они начинают постепенно ориентироваться в структурах курсов и также переходят к самостоятельной работе над освоением программ. Что касается тех, кто не имеет представления об ИКТ, то приходится кратко объяснять им элементарные правила работы на ПК и сразу же «внедрять» слушателей в разные стадии модулей, чтобы продемонстрировать преимущества электронных средств обучения.

Оценивая мультимедийные программы, преподаватели вузов отмечают, что электронные обучающие средства оказывают огромную помощь преподавателю АЯ в развитии такого сложного навыка как восприятие иноязычной речи на слух. Разнообразие аудиоматериалов в сочетании с видеоприложениями создают уникальную возможность для формирования навыка понимания разговорной английской речи. Кроме того, встроенные англо-русские и русско-английские словари являются неплохой базой для расширения лексического запаса. И, наконец, лексические и грамматические упражнения представлены в привлекательной для молодых людей форме. Недостатком упражнений по грамматике и лексике можно считать их поверхностность, отсутствие тщательной проработки тех или иных языковых явлений. Но ведь арсенал современного преподавателя АЯ позволяет ему сделать правильный выбор и найти сбалансированное решение, умело сочетая лучшие традиционные методы обучения и возможности инновационных технологий.

Самым главным результатом обучения на ФПК является то, что в своей дальнейшей деятельности преподаватели АЯ без затруднений смогут проанализировать любую электронную обучающую программу и решить, насколько полезен будет тот или иной курс для развития навыков аудирования или устной речи, расширения лексического запаса или отработки грамматических явлений, какова его эффективность по сравнению с традиционными методами и что предпочтительнее в каждом конкретном случае.

Необходимо подчеркнуть, что осваивая ИКТ, преподаватель, прежде всего, преодолевает психологический барьер, обязательно возникающий, если ученики свысока смотрят на своего наставника, избегающего любых контактов с ПК на уроках АЯ. Более того, когда под руководством своего педагога учащиеся начинают заниматься АЯ в привычной для них атмосфере общения с

компьютером, а учитель становится проводником и помощником в деле изучения АЯ, кардинальным образом меняется отношение студентов не только к предмету, но и к преподавателю.

В мультимедийных обучающих программах по английскому языку используются различные методические приёмы, позволяющие проводить ознакомление, тренировку и контроль знаний и умений учащихся. Использование мультимедийных программ вовсе не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения.

На начальных этапах изучения АЯ в неязыковом вузе можно использовать вышеупомянутую обучающую компьютерную программу English Platinum 2000. Это общий курс американского варианта английского языка с начального до среднего уровня. Курс состоит из пяти взаимосвязанных частей: «Грамматика» (систематизированный учебник, снабжённый упражнениями), «Фонетика» (практические занятия по отработке произношения), «Диалог» (78 диалогов и полнометражный фильм «My Fair Lady»), «Словарь» (15,680 слов), «Индивидуальные установки» (каждый пользователь может установить схему оценок и уровень подсказок). Достаточно скромный объём грамматических упражнений не позволит основательно отработать грамматические явления. Этот раздел можно рассматривать только как дополнение к любому базовому учебнику АЯ. Однако, выполнение разнообразных упражнений в части «Диалоги» – интересный и занимательный способ улучшения как произносительных навыков, так и навыков восприятия иноязычной речи на слух. Настроив «Индивидуальные установки», учащийся сможет самостоятельно контролировать свои успехи в области произношения. Таким образом, курс English Platinum 2000 вряд ли может заменить традиционный учебник АЯ, но является полезным дополнением для развития навыков устной речи.

На занятиях со студентами младших курсов языковых вузов можно использовать мультимедийный курс English in Action, который рассчитан на средний и продвинутый уровень знания английского языка. Программа содержит 18 видеointервью с известными писателями, политиками, бизнесменами, актёрами, популярными музыкантами, а также публичные выступления и эксклюзивные интервью членов королевской семьи. Основная цель программы – развитие навыков понимания разговорной английской речи, представленной носителями британского и американского вариантов АЯ. Каждое видеointервью сопровождается корпусом упражнений на аудирование, расширение словарного запаса, закрепление грамматического материала. Образцы речи представителей высших и средних классов общества Великобритании и США – прекрасный материал для совершенствования навыка восприятия на слух разных вариантов АЯ. Возможность многократного прослушивания, как фрагментов интервью, так и отдельных предложений, повторения высказываний за говорящими – отличный способ улучшить своё произношение. Встроенный озвученный словарь и разнообразные упражнения на закрепление лексического материала способствуют расширению словарного запаса учащихся. Данный курс будет, несомненно, в первую очередь, очень полезен учащимся, уже владеющим грамматикой АЯ на уровне Intermediate. Занятия АЯ со студентами I – II курсов языковых вузов можно с успехом дополнять различными материалами этого мультимедийного курса.

Reward InterN@tive – это сочетание известного многоуровневого курса для подростков и взрослых, разработанного оксфордским издательством Macmillan Heinemann ELT, и современного мультимедийного приложения, т.е. полная компьютерная версия британского учебника Reward. Каждый уровень (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate) включает материал соответствующего учебника, все аудио и видеоприложения. Этот языковой курс имеет встроенные средства дистанционного обучения через Интернет. Сервисы «Новости» и «Форум» позволяют погрузиться в языковую среду и общаться на английском языке уже в процессе обучения. Благодаря услуге Интернета «Учитель» квалифицированный преподаватель может выполнять проверку письменных заданий и осуществлять дистанционный контроль над обучением учащихся. Этот курс практически заменяет собой соответствующий учебник, так как все материалы доступны в электронном виде. Необходимо отметить, что если в вузе использовать этот ресурс, то необходим как компьютерный класс, так и преподаватель, свободно владеющий ИКТ. Хочется подчеркнуть, что в некоторых случаях, книжный вариант учебника или рабочая тетрадь всё равно могут понадобиться для домашних заданий и для контроля усвоенных знаний. Однако, с другой стороны, учащиеся смогут переносить необходимые задания с электронного ресурса в классе на съёмные носители (флэшки) и выполнять дома все задания. Таким образом, можно считать Reward InterN@tive вполне полноценным образовательным продуктом и рекомендовать его для использования на уроках АЯ в неязыковом вузе последовательно на всех курсах. Что касается языковых вузов, то преподаватель может дополнять базовые вузовские учебники, отбирая соответствующий материал из этого мультимедийного приложения по своему усмотрению.

Другим примером успешного вовлечения учащихся в процесс обучения является использование интерактивной доски (Interactive Whiteboard).

Электронная сенсорная доска с соответствующим программным обеспечением с успехом заменяет массу дополнительного оборудования – DVD-проигрыватель, аудиомаягнитофон, телевизор – и способна превратить любой кабинет иностранного языка в динамичную среду обучения.

На сегодняшний день наиболее универсальным техническим средством обучения являются электронные интерактивные доски SMART Board. Электронные интерактивные доски – это эффективный способ внедрения электронного содержания учебного материала и мультимедийных материалов в процесс обучения. Материал урока четко вырисовывается на экране интерактивной доски и нацеливает каждого учащегося на активную плодотворную деятельность. Заранее подготовленные тематические тексты на английском языке, обучающие и проверочные упражнения, красочные картинки различного характера, материал англоязычных мультимедийных дисков, аудио-, видеоматериалы служат для введения или активизации материала урока, повторения или закрепления лексических единиц и грамматической структуры языка, контроля и самоконтроля знаний.

Интерактивная доска позволяет работать без использования клавиатуры, «мыши» и монитора компьютера. Все необходимые действия можно проделывать непосредственно на экране посредством специального маркера или даже пальца. Преподаватель не отвлекается от урока для проведения необходимых манипуляций за компьютером. Это положительно сказывается на качестве подачи учебного материала.

Вместе с интерактивной доской SMART Board поставляется программное обеспечение SMART Notebook. Оно позволяет создавать записи, которые могут включать различные виды информации (тексты, видео, схемы, таблицы, знаки, рисунки). Программное обеспечение обладает следующими возможностями:

1) При объяснении грамматического материала (например: составление различных типов предложений) использование разноцветных карандашей помогает выделить главное, сконцентрировать внимание на употреблении нужной формы смыслового глагола и местоположении вспомогательного в предложении.

2) На экране можно запечатлеть ход мыслей, зафиксировать порядок работы и, при необходимости, есть возможность вернуться к началу изложения или более сложному аспекту материала урока.

3) Функция «drag and drop» позволяет перемещать картинки и слова при выполнении заданий типа: «подбери под пару», «сделай сочетание», «соотнеси» (в отличие от презентаций Power Point, где все объекты размещаются на своих местах в ходе создания, далее произвольным образом не могут быть изменены).

4) На одном слайде можно разместить несколько кадров данного урока и проследить ход мысли.

5) Весь материал проведенного урока с интерактивной доской можно сохранить в записи и преподавателю нет необходимости все заново писать и создавать. В программе имеется большая коллекция готовых тематических картинок, которые также можно использовать на уроках введения, закрепления, активизации и контроля всех видов речевой деятельности обучающихся.

Таким образом, используя интерактивную доску, можно организовать постоянную работу учащегося в электронном виде. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе.

Удачным примером программного обеспечения для интерактивной доски можно считать проект издательства Pearson Longman «Total English Digital» и совместный проект издательства «Просвещение» и Express Publishing «Upstream». Эти мультимедийные программы ориентированы на студентов как языковых, так и неязыковых вузов. Программное обеспечение для интерактивной доски содержит все разделы учебников, а также все аудиоупражнения учебников и рабочих тетрадей. Видеоприложения включают сюжеты по основной теме модуля, а также постоянные рубрики, касающиеся различных аспектов нашей жизни. Каждый урок в «Total English» и «Upstream» комплексный. Любой раздел модуля направлен на освоение новой лексики и закрепление уже изученной, на развитие умений и навыков аудирования, чтения, говорения, письма, а также на введение нового грамматического явления. Всё, что изучено ранее, обязательно повторяется в последующих модулях. Обе программы многоуровневые. Можно рекомендовать «Total English» для старших курсов неязыковых вузов и младших курсов языковых вузов. «Upstream» уровня intermediate и upper-intermediate, по насыщенности лексического и грамматического материала, будет хорошим подспорьем для преподавателя АЯ на III-IV курсах языковых вузов.

Несомненно то, что современное коммуникативно-ориентированное обучение готовит учащихся к использованию иностранного языка в реальной жизни. Использование мультимедийных интерактивных технологий при коммуникативном обучении иностранному языку значительно повышает качество подачи материала урока и эффективность усвоения этого материала учащимися. Как показывает практика, использование и внедрение современных технологий, мультимедийного оборудования не только обогащает содержание образовательного процесса и повышает мотивацию к изучению английского языка со стороны учащихся, но и приводит к более тесному сотрудничеству между преподавателем и учащимися.

Грамотное использование компьютерных технологий на занятиях английского языка позволяет задействовать на занятиях всех студентов с разным уровнем знаний, умений и навыков, даёт возможность проявить творческий потенциал, раскрыть способности, а самое главное – заинтересовать, развить стремление постоянно улучшать достигнутые результаты в обучении.

Подводя итоги, хочется положительно охарактеризовать лучшие образцы ЭОП (электронных образовательных продуктов), представленных на современном образовательном рынке. Однако, эти тщательно разработанные программы, предназначенные для современного студента, предъявляют совершенно новые требования к преподавателям АЯ. Так как очевидно, что использование ИКТ при обучении АЯ стало насущной необходимостью на самых ранних этапах изучения языка, то сегодняшний преподаватель должен стремиться обогатить свой методический арсенал новейшими достижениями в сфере инновационных технологий. Разумное сочетание традиционных и современных методов обучения, умение извлекать нужную информацию из интернет-ресурсов, свободное владение ИКТ – всё это способствует осуществлению многофункциональности процесса обучения. Именно информационно-образовательная среда (ИОС) может быть как источником знаний, так и одновременно способствовать организации различных форм самостоятельной работы студентов. ИОС позволяет реализовать дидактические возможности инновационных технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу студентов.

В заключение необходимо подчеркнуть, что использование ИКТ на занятиях АЯ в языковом и неязыковом вузах на самых разных этапах изучения английского языка, открывает совершенно иные перспективы в обучении студентов, значительно повышает эффективность образования и, безусловно, способствует формированию всех необходимых навыков владения английским языком на качественно новом уровне.

Секция 3. ТЕСТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Безбородова С. А.

Уральский государственный горный университет, Екатеринбург

НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассмотрение проблем тестирования уровня обученности студентов иностранному языку (далее ИЯ) приобретает особую важность в связи с коренными изменениями, продиктованными социальными условиями и быстрым темпом развития технологий как в практике преподавания ИЯ, так и в методической науке. Вместе с тем приходится признать, что проблемы контроля речевых умений недостаточно разработаны: не рассмотрен ряд теоретических вопросов, слабо раскрыта специфика проверки. Поэтому исследование вопросов контроля навыков и умений владения ИЯ на сегодняшний день особенно актуально.

В федеральном государственном стандарте по ИЯ ставятся соответствующие потребностям современного общества цели, определяется основное содержание обучения, формулируются требования к базовому уровню владения ИЯ, задается минимально достаточный уровень подготовки студентов, а также характеризуется подход к измерению уровня обученности. Единство требований влечет за собой установление единых объективных форм и способов контроля успешности обучения.

Одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении ИЯ считается тест. Тест (от англ. *test* – испытание, исследование) – это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Тесты также широко применяются для определения способностей, умственного развития и других характеристик личности.

В обучении ИЯ тестирование проводится для выявления 1) уровня достижения в определенном виде деятельности; 2) способностей к определенному виду деятельности; 3) трудностей в овладении конкретным видом деятельности и возможных способов их преодоления.

Тест позволяет проверять одновременно всех студентов группы. Выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии. При выполнении теста все студенты поставлены в равные условия: они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение / невезение. Тест дает возможность включать большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им. Перечисленные характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

Исходя из концепции создания и развития единой системы контроля уровня обученности студентов в России, методологических предпосылок использования автоматизированного тестирования в вузе в организации учебного процесса используется компьютерное тестирование. Компьютерный тест – это тест, задания в котором предъявляются специальной компьютерной программой, обеспечивающей не только презентацию тестовых материалов, но и их обработку. Он используется для текущего и итогового контроля, потому что дает ряд преимуществ (например, сокращение временных затрат на проведение контроля, освобождение преподавателя от необходимости обработки результатов, повышение информационных возможностей процесса контроля).

Оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя. Оценка за выполнение традиционной контрольной работы субъективна, поскольку основана на впечатлении преподавателя, не всегда свободного от личных симпатий / антипатий по отношению к тому или иному студенту. Главная отличительная черта компьютерного теста – объективность, которая вытекает из информации, полученной из результатов теста.

Все это делает применение компьютерного тестирования наиболее приемлемым как на уровне отдельной группы или вуза, так и на национальном уровне. Проведение в Уральском государственном горном университете федерального Интернет-экзамена по иностранному языку и диагностических Интернет-тестирований выявило ряд проблем, связанных с использованием автоматизированного тестирования для контроля обученности студентов. Рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, на сегодняшний день существует множество тестирующих систем и программ для составления тестов, которые можно использовать в образовательном процессе. Как правило, эти системы разрабатываются на местах заинтересованными преподавателями для собственного использования. Преподаватель, желающий оптимизировать свою деятельность с помощью компьютерного тестирования, встает перед выбором: разработать собственный тест, используя существующие программы, или использовать готовую автоматизированную систему контроля.

В первом случае преподаватель должен иметь хорошие навыки программирования или тесно сотрудничать с кафедрой информатики. Во втором случае ему может быть трудно сориентироваться в огромном выборе данных систем и подобрать оптимальную для себя. Необходимо, чтобы такая система учитывала особенности дисциплины (применительно к ИЯ, это возможность прослушивать тексты, просматривать видео, записывать голос). Кроме того, программа должна давать возможность реализовывать различные алгоритмы предъявления тестовых заданий (в строгой последовательности, в случайном порядке, с увеличением степени трудности, с учетом результатов ответов на предыдущие задания), менять последовательность ответов, выбирать и устанавливать шкалы оценивания, устанавливать и регулировать продолжительность выполнения одного задания и теста в целом. Не менее важным для преподавателя является реализация такого преимущества компьютерного тестирования, как автоматическая обработка результатов. Оптимальны системы, которые позволяют получить развернутую картину результатов и систематизировать их (получать отчеты по успеваемости по курсу, группе или по отдельному учащемуся, анализировать сведения об исходном уровне знаний, результаты промежуточного и итогового контроля, средний балл и т. п.). При этом тестовые системы должны быть просты в применении, чтобы отсутствие опыта работы с подобными системами не повлияло отрицательно на желание преподавателей внедрять компьютерное тестирование в свою деятельность.

Логично, что более качественные системы автоматизированного контроля являются платными. Далеко не каждое образовательное учреждение готово их приобрести.

Во-вторых, эффективное применение методов любого тестирования зависит от качества тестовых заданий. Поскольку научно-методические основы их создания и применения для электронного тестирования недостаточно разработаны и отсутствует банк аттестационных измерительных материалов, соответствующих ФГОС, валидность тестов во многом зависит от грамотности составителя данного теста.

Чтобы максимально повысить надежность измерения и валидность использования теста, составителю необходимо следовать трем основным этапам его создания: 1) дать ясные и недвусмысленные теоретические, научно-обоснованные определения умений, которые надо измерить; 2) точно установить условие и операции, которых следует придерживаться при проведении теста и наблюдении за его выполнением; 3) количественно определить результаты наблюдений, чтобы убедиться, что используемые измерительные шкалы обладают всеми необходимыми качествами.

В-третьих, свои ограничения вносит заложенное программное обеспечение. Оно влияет на тип вопроса в тесте. Как известно, главным в процедуре контроля был, есть и будет задаваемый вопрос. Вопросы должны вызвать у студентов интерес к выполнению задания, активизировать и стимулировать их мыслительную деятельность. Распознавание и анализ устного ответа обучаемого является одной из самых сложных проблем в компьютерном тестировании. Наиболее простыми для создания и соответственно наиболее распространенными являются программы, реализующие лишь один способ анализа ответа обучаемого, а именно, способ сравнения с эталоном. Этот способ хорошо сочетается с техниками альтернативного ответа или множественного выбора ответа. Именно выборочный тип ответа на сегодняшний день наиболее часто используется при автоматизированном контроле, что негативно влияет на отношение к компьютерному тестированию.

Действительно, при множественном выборе ответа, правильный ответ может быть дан, когда учащийся узнал (припомнил) его среди других или даже угадал. Вместо контроля приемов мыслительной деятельности контролируется механическая память. Кроме того, при восприятии неверных, но правдоподобных ответов через некоторое время учащийся способен спутать верный и неверный ответы. Иначе говоря, диагностические возможности выборочной формы весьма ограничены и позволяют эффективно контролировать только самый низкий уровень знаний – уровень знакомства. Необходимо также отметить, что если тест состоит из заданий одного типа, то источником ошибок учащихся часто является усталость, снижение концентрации внимания из-за монотонности. В связи с этим составителю теста следует использовать многочисленные типы заданий: перекрестный выбор (matching), альтернативный выбор (true-false, etc.), множественный выбор (multiple choice), упорядочение (rearrangement), завершение / окончание (completion), замена / подстановка (substitution), трансформация, ответ на вопрос, внутриязыковое перефразирование, межъязыковое перефразирование (перевод) и т. д. Эти виды тестов подробно изучены в теоретическом плане и находят широкое применение в зарубежной практике преподавания ИЯ.

Другим ограничением, связанным с программным обеспечением, для предмета ИЯ является сложность анализа устных и свободно-конструируемых письменных ответов. Таким образом, существенным недостатком на сегодняшний день является исключение из процедуры контроля устного речевого компонента.

В-четвертых, до сих пор существует проблема недостаточного материально-технического обеспечения: могут возникнуть трудности с согласованием расписания работы компьютерного класса и проводимых контрольных мероприятий, редко имеются возможности для индивидуального прослушивания аудиоматериалов.

Другой острой проблемой помимо обеспечения доступности, т. е. возможности в любое время пройти компьютерное тестирование, является целостность, т. е. защищенность от разрушения ресурса и несанкционированного изменения результатов тестирования. Интересно отметить, что лишь 5 % нарушений вызвано внешними злоумышленниками, а на долю внутренних нарушителей приходится около 80 % всех нарушений, причем 50 % из-за неумышленных действий. При этом наименьший риск представляют пользователи системы (студенты и преподаватели), а наибольший риск – системные администраторы, администраторы баз данных. [<http://www.primetech.ru/insider>].

Есть ряд недостатков компьютерного тестирования с точки зрения студентов. Например, они могут негативно реагировать на ограничение времени, отведенного на выполнение теста, невозможность пропустить задание или просмотреть весь тест до начала работы, изменить ответы по ходу выполнения теста, невозможность воспользоваться словарем. На выполнение теста влияет предшествующий компьютерный опыт студента. Другими словами, для успешного прохождения теста важен дружественный интерфейс, который предусматривает выбор оптимального темпа и режима взаимодействия, средства помощи пользователю и обратной связи, корректный дизайн.

Анализ проблем показывает необходимость совершенствования существующих в педагогической практике различных компьютерных систем, используемых для тестирования по ИЯ. Одновременно все больше осознается необходимость поиска альтернативных форм языкового тестирования, которые давали бы студентам право выбора формата тестового экзамена и повышали бы гуманистический потенциал процедуры педагогических измерений. Несмотря на наличие некоторых недостатков, автоматизированный контроль является перспективной формой контроля обученности учащихся по ИЯ, так как все перечисленные недостатки находятся на стадии исправления.

Тюрина С.Ю., Староверова Е.Б.
Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В УСТНОМ ДИСКУРСЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

На современном этапе развития общества владение иностранным языком становится одним из условий востребованности специалиста на рынке труда. Это связано, прежде всего, с интеграцией России в мировое образовательное, экономическое, политическое и культурное пространство.

Процесс интеграции России в единое образовательное сообщество способствовал концентрации всеобщего внимания на качестве образования, на поиске надежных средств, методов и технологий оценивания его результатов, соотносимых с международными стандартами. Для эффективного управления процессом освоения знаний и качеством образовательного процесса на основе объективных показателей необходим независимый контроль. Это обуславливает потребность в совершенствовании теории и технологии процедур контроля подготовленности обучающихся.

Значимость вопроса качества обучения иностранным языкам возросло связи с вхождением России в Болонский процесс. Перед странами участницами Болонского процесса стоит задача обеспечения качества образования с целью разработки унифицированных, сопоставимых методик контроля и критериев оценки. Переход школы к универсальным тестовым испытаниям в форме единого государственного экзамена по иностранному языку делает проблему оценки качества обучения более актуальной.

Однако для обеспечения качественной и результативной подготовки выпускников необходимо пересмотреть *цели* обучения.

Новое понимание целей языкового образования является одним из основных постулатов современной парадигмы образования. Основной особенностью современного этапа развития образования является требование к интеграции различных составляющих целей образования для достижения базовых компетенций.

Специалисты в области разработки национальных стандартов вузовского образования в странах Европейского и мирового сообщества выделяют базовые компетенции, которые обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях современного информационного общества. Данные компетенции имеют много общих составляющих, и, несомненно, взаимозависимы. Степень сформированности компетенций говорит об уровне владения иностранным языком (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 2005).

Как же оценивается уровень владения иностранным языком? Прежде всего, это система оценки коммуникативных навыков. В рамках данной статьи остановимся на вопросе оценки коммуникативных навыков устной речи.

Особое внимание к проблеме разработки системы контроля коммуникативных навыков обусловлено рядом причин. Во-первых, именно коммуникативные умения являются основным показателем обученности иностранному языку. Во-вторых, в практике достаточно часто преобладает контроль языковых навыков. Вопрос контроля речевых умений остаётся нерешённым в современной системе образования. Именно это и обуславливает актуальность исследования вопросов контроля сформированности коммуникативных навыков и умений студентов неязыкового вуза.

И отечественные, и зарубежные специалисты подчеркивают важность использования тестов для контроля навыков устной речи, однако проблемы использования в педагогическом процессе тестов для контроля и измерения уровня владения иноязычной речевой деятельностью изучены в недостаточной степени.

Основная проблема связана с тем, что система контроля должна быть объективной. Анализ отечественных и зарубежных разработанных тестов, показывает, что тестовая методика направлена на проверку в основном рецептивных видов речевой деятельности, отдельных аспектов языка или способности обучаемых к овладению языком. Такая технология неэффективна для осуществления контроля владения навыками иноязычного общения, в первую очередь, устного. Это связано, прежде всего, с тем, что традиционные тестовые задания не позволяют моделировать ситуации реального общения, то есть не учитывают его специфику, ограничивая тестируемого строгими рамками выбора, как правило, одного правильного решения из ряда предложенных. Последнее противоречит закономерностям реального общения, в котором коммуникант располагает достаточной свободой выбора действий и может различными способами решить стоящую перед ним коммуникативную задачу. Таким образом, традиционная тестовая методика не соответствует целям личностно ориентированного подхода для реализации функции контроля владения навыками устного иноязычного общения.

Зарубежные и отечественные исследователи выделяют различные критерии оценки устной речи. Так, в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком 2005) оценка навыков говорения осуществляется в соответствии с уровнями владения языком и следующими критериями: диапазон, точность, беглость, взаимодействие, связность.

Зарубежный исследователь Б. Найт (Knight 1992:53) выделяет такие параметры для оценки устной речи как грамматика, лексика, произношение, беглость, навыки речевого общения, социолингвистические навыки, навыки невербального общения, владение темой. По мнению ученого, данные критерии потенциально полезны, однако нет необходимости использовать весь комплекс критериев при оценке каждого отдельного задания.

Аналитический подход системы оценки навыков устной речи основывается на следующих критериях (Таблица 1):

- accuracy (точность произношения);
- appropriateness (надлежащее использование языковых средств);
- range (словарный запас);
- flexibility (гибкость в ведении беседы);
- size of contribution (степень участие в разговоре).

Таблица 1. Analytic scale

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
A C C U R A C Y	It is acceptable for pronunciation to be heavily influenced by L1 if it is generally intelligible. With support, the candidate must be able to clarify any confusions caused by lexical or grammatical errors.	Pronunciation must be clearly intelligible even if still obviously influenced by L1. Grammatical/lexical accuracy is generally high though some errors which do not destroy communication are acceptable.	Pronunciation must be clearly intelligible even if some influences from L1 remain. Grammatical/lexical accuracy is high though errors which do not impede communication are acceptable.	Pronunciation must be easily intelligible though some residual accent is acceptable. Grammatical/lexical accuracy must be consistently high.
A P P R O P R I A T E N E S S	Use of the language must be broadly appropriate to function though it may not correspond to native-speaker expectations. The intention of the speaker can be perceived by a sympathetic listener.	The use of language must be generally appropriate to function. The overall intention of the speaker must be generally clear.	The use of language must be generally appropriate to function and to context. The intention of the speaker must be clear and unambiguous.	The use of language must be entirely appropriate to context, function and intention. There is nothing to cause confusion.

R A N G E	It is acceptable for the candidate to have a severely limited range of expressions and to have to search often for a way to express the desired meaning.	A fair range of language must be available to the candidate. Only complex utterances is there a need to search for word.	A wide range of language must be available to the candidate. Any specific items which cause difficulties can be smoothly substituted or avoided.	There must be only occasional obvious limitation on the range of language. Few allowances have to be made for the fact that the candidate is not a native-speaker.
F L E X I B I L I T Y	The candidate is not expected to take the initiative in conversation, or to respond immediately to a change in topic. The interlocutor may have to make considerable allowances and often adopt a supportive role.	There must be some evidence of the ability to initiate and concede a conversation and to adapt to the new topic or changes of direction.	There must be consistent evidence of the ability to “turn-take” in a conversation and to new topics or changes of direction.	The candidate must be able to “turn-take” and “direct” an interaction appropriately and keep it flowing.
	Contributions limited to one or two. Simple utterances are acceptable.	Must be capable of responding with more than short-form answers where appropriate. Should be able to expand simple utterances with occasional prompting from the interlocutor.	Must be capable of making lengthy contributions where appropriate. Should be able to expand and develop ideas with minimal help from the interlocutor.	Must be capable of making lengthy and complex contributions as appropriate. The interlocutor does not need to support the candidate.

Отечественные учёные из Новосибирска (www.itlt.edu.nstu.ru) разработали критерии оценки устного выступления с иллюстративным материалом на основе презентации PowerPoint (Таблица 2).

Таблица 2. Бланк оценки устного выступления с иллюстративным материалом на основе презентации PowerPoint

Презентация PowerPoint – содержание

10	Все материалы тщательно отредактированы и не содержат ошибок и опечаток.
8	Материал изучен и представлен в хорошо структурированном виде.
4	Все недочеты, отмеченные преподавателем и одногруппниками при предварительном показе, устранены.
10	Отбор материала, последовательность изложения и композиция слайдов демонстрируют глубокое понимание материала и навыки критического мышления
3	Презентация начинается с титульного слайда.
5	В презентацию включен список использованной литературы, оформленный в соответствии с существующими требованиями.

Презентация PowerPoint – оформление

9	Презентация состоит как минимум из 10 слайдов.
6	В презентации используются различные макеты слайдов, графика, звуковые эффекты и эффекты перехода слайдов.
6	Общий вид презентации привлекает аудиторию и соответствует теме, макет для каждого слайда тщательно отобран.
6	Текст, графика, звуковые эффекты и эффекты перехода слайдов служат иллюстративным материалом для устного выступления.
6	Презентация поддерживает выступление визуально и позволяет удерживать внимание аудитории.

Устное выступление – представление материала

3	Выступление не является просто чтением с экрана.
3	В выступлении дополняются и раскрываются ключевые моменты, представленные на слайдах.
3	Выступающий поддерживает зрительный контакт с аудиторией; речь отличается богатством интонаций.
3	В конце выступления понимание изложенного материала аудиторией контролируется с помощью вопросов, устной викторины и т.п.
3	Время, отведенное на выступление, используется эффективно.

Устное выступление – технические аспекты

4	Презентация сохранена на сервере в личной папке выступающего; имеется резервная копия презентации.
4	Каждому слушателю были предоставлены раздаточные материалы в формате, предусматривающем свободное место для заметок
4	Файл презентации сохранен также в общую папку группы.

Максимальное количество баллов = 100

Презентация Power Point – содержание = 40

Презентация Power Point – оформление = 33

Устное выступление – представление материала = 15

Устное выступление – технические аспекты = 12

Несомненно, работа коллег представляет интерес, однако отметим, что оценка непосредственно устной части выступления составляет всего лишь 15 процентов от общего количества баллов; в списке критериев не отражены такие вопросы как лексическое оформление высказывания и корректное использование грамматических конструкций; нечётко прописаны требования к структуре организации высказывания: отмечено лишь, что *материал изучен и представлен в хорошо структурированном виде - 8 баллов*; важными являются на наш взгляд такие критерии как *соответствие теме высказывания и фонетическое и интонационное оформление высказывания*

В практике подготовки студентов специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» Ивановского государственного энергетического университета для оценки устного высказывания предложены следующие критерии оценки:

- coherence and organization;
- accuracy;
- fluency;
- appropriateness.

ASSESSMENT CRITERIA LIST

SPEAKING CRITERIA

Student's name _____

Evaluator's name _____

Criterion	Peer assessment	Self-assessment	Teacher assessment
Coherence and organization			
Accuracy			
Fluency			
Appropriateness			
Final			

Criterion	Definition	Points
Coherence and organization	Paragraphs, introductory and conclusion paragraphs, transitions	5 4 3 2 1
Accuracy	Correct grammar (such as verb tenses, word order, articles), absence of global errors and correct use of words and phrases	5 4 3 2 1

Fluency	Connected speech with appropriate hesitation sounds and gestures, articulation, pronunciation	5 4 3 2 1
Appropriateness	Correct use of speech function, context	5 4 3 2 1

Excellent – 20
 Very good – 19 - 18
 Good – 17 - 16
 Satisfactory – 15- 12
 Pass – 11
 Failed – 10 (less than 10)

Комплексная и объективная, на наш взгляд, оценка устного высказывания достигается за использования трёх составляющих: оценка обучающегося, оценка одногруппника и оценка учителя. Преимуществом данной шкалы на наш взгляд является тот факт, что студент имеет возможность *самостоятельно* оценить своё высказывание; немаловажной является оценка одногруппника. Практика показывает, что у студентов возникают значительные трудности в самооценке, но в результате это способствует серьёзному анализу любого устного высказывания.

Таким образом, теория и практика преподавания иностранного языка в высшей школе показывает, что для эффективного управления процессом освоения знаний и качественной оценкой владения коммуникативными навыками устного иноязычного общения на основе объективных показателей необходима система независимого контроля.

В заключение отметим, что в условиях интеграции России в мировое образовательное пространство необходимо сотрудничество на уровне не только отдельно взятых вузов, но и всех стран для оптимизации процесса обучения языку и соответственно повышения эффективности системы контроля и оценки коммуникативных навыков в устном дискурсе.

Список литературы

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. МГЛУ: Московский государственный лингвистический университет, 2005.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2010.
3. Brown G., Bull J., Pendlebury M. Assessing Student Learning in Higher Education. London and New York, 1997.
4. Knight B. Assessing Speaking Skills: a Workshop for Teacher Development // ELT Journal, July 1992.
5. www.itlt.edu.nstu.ru

Филатова М.В., Григорян А.Ю.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ИЗМЕРИТЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Народная мудрость гласит: «Доверяй, но проверяй». Такой подход к делу имеет непосредственное отношение к вопросу обучения. Не существует такого преподавателя, который бы не понимал на основании собственного опыта, что даже при наличии равных стартовых условий результат образовательного процесса не является одинаковым для всех. Каковы бы ни были причины различий (неодинаковые способности, непропорциональные трудовые затраты, отсутствие так называемого «своего преподавателя» - специалиста, подходящего по всем параметрам, включая личностные характеристики и прочее), возникает необходимость измерить объем полученных знаний, умений и навыков. Общепринятым методом такого измерения является тестирование.

Тестирование преследует, по меньшей мере, двоякую цель. С одной стороны, необходимо оценить успехи обучающихся, с другой – на основании анализа результатов – внести коррективы в работу преподавателя. Под тестированием обычно понимается письменная форма контроля, базирующаяся на выполнении довольно большого набора заданий, охватывающих весь пройденный курс и требующих минимальных по объему ответов (обычно это цифра, буква или слово). Данная

форма проверки знаний условно называется «английской». В нашей же стране традиционно использовалась другая – «немецкая» – форма контроля, при котором приоритет отдается устному опросу, когда студенту предлагается ответить на один-два объемных вопроса и на этом основании оценивается знание всего курса. Считается, что во время такого экзамена студент может проявить способности к анализу, независимому мышлению, продемонстрировать свою эрудицию. Именно это обстоятельство приводится в качестве аргумента противниками тестирования, которые считают, что оно сводится к банальному угадыванию ответов и не способно раскрыть глубину и качество знаний. Сразу отметим, что мы с данной позицией в корне не согласны. Если тестирование суть угадывание, откуда же берутся результаты «6 правильных ответов из 100 возможных»? Является ли это отражением реальных знаний (или, точнее, незнаний) или какой-то особенной невезучести претендента? Кроме того, соответствующим образом сформулированное задание способно оценить и самостоятельность мышления, и аналитические возможности тестируемого. Примером может служить опыт международных экзаменов-тестов по английскому языку как иностранному (FCE, TOEFL, BEC и другие). То есть, вопрос стоит, скорее, не о доверии к тестированию как таковому, а о качестве предлагаемых тестов. К сожалению, и с тем, и с другим в нашей стране имеются проблемы. И тому есть исторические причины.

Тестирование на Западе, в частности, в Америке, берет свое начало в 19 веке. И там были сомнения относительно того, стоит ли проводить тестирование и вообще оценивать знания студентов в баллах. Однако уже в 1885 году в Нью-Йорке начал действовать экзаменационный совет, целью которого стала разработка объективных методов оценки знаний. С тех пор западный мир (и в первую очередь англоязычный) ведет неуклонную работу по совершенствованию тестирования. А что же у нас? Революционные потрясения начала двадцатого века привели к тому, что в 1918 году была отменена и балльная система оценки успеваемости, и экзамены как таковые. Поступить в вуз можно было без предъявления диплома, аттестата или свидетельства об образовании. От этого качество образования резко пошло вниз, и вновь встал вопрос о методах и критериях оценки знаний как средства стимулирования обучающихся. На этой волне в 20-30-е годы в России расцвела наука педология, ставшая апологетом тестирования. Однако позднее эта наука подверглась репрессиям и была запрещена. В 1936 году тесты запретили, и вплоть до наших дней им не уделялось должного внимания. А в Европе и Америке тем временем была создана целая индустрия тестирования, базирующаяся на достижениях западной науки и многолетней практики.

Одним из принципиальных достижений «английской» школы тестирования является тезис, утверждающий, что для всесторонней и качественной оценки знаний тест должен быть комплексным: содержать большое количество разнообразных по форме и содержанию заданий. Все указанные выше тесты проверяют знание лексики, грамматики, а также владение четырьмя видами речевой деятельности: чтением, письмом, аудированием и говорением. Сочетаются устная (говорение) и письменная формы опроса. Помимо разнообразных заданий на выбор ответа или варианта для подстановки имеются задания по написанию писем, отчетов и прочие. Составить такой тест действительно очень трудно. Приступая к составлению теста нужно четко представлять себе ответы на вопросы «зачем?» и «как?». Самым тщательным образом должна быть продумана методика проведения тестирования, чтобы исключить возможность недобросовестных манипуляций с результатами. Следует отметить, что проблема защиты интеллектуальной собственности при тестировании является актуальной во всем мире.

Под результатом экзаменационного испытания можно понимать как собственно ответ студента, так и ту оценку, которую ему выставляет преподаватель. Имеется в виду, что один и тот же ответ может быть по-разному оценен разными преподавателями. Следовательно, актуальным становится вопрос об объективности оценки. В этом отношении приоритет тестирования над простым устным экзаменом очевиден, поскольку тестирование почти полностью исключает человеческий фактор при формировании оценки. При традиционной устной форме опроса экзаменатор вольно или невольно влияет на результат (настроение, симпатии-антипатии, наводящие вопросы и другие косвенные подсказки). При тестировании основная часть ответов проверяется по ключам (вручную или машинно), оценка же устного высказывания или письменного произведения происходит в строгом соответствии с тщательно разработанными критериями (см. An Introduction... 2002:6; Jakeman 2002:126).

Исторические коллизии, о которых речь шла выше, послужили причиной того, что тестирование в современном виде пришло в Россию с Запада, где уже давно сложились принципы и методы тестирования, прежде всего, применительно к языку. Предпосылок тому, как представляется, две. С одной стороны, необходимость адаптации большого количества эмигрантов, прибывающих в экономически развитые страны для постоянного проживания, с другой –

постоянный приток студентов-иностранцев, приезжающих в Европу и Америку для обучения в местных вузах. Поэтому большое количество работ по вопросам тестирования написано британскими и американскими учеными-лингвистами, которые, чаще всего, посвящают свои исследования изучению английского языка как иностранного. Британский ученый А.Хьюз, например, указывает на то, что недоверие преподавателей к тестированию часто не имеет оснований (Hughes 1989:1). Автор формулирует критерии оценки адекватности теста: обоснованность, надежность, полезность и целесообразность (Hughes 1989:ix).

О полезности тестирования для процесса обучения пишет и Д.Браун, утверждающий, что тесты могут:

- (1) повышать мотивацию к изучению предмета, так как служат показателем прогресса студента;
- (2) побуждать обучающегося ставить перед собой цели до и после тестирования;
- (3) помогать сохранению информации посредством обратной связи, с помощью которой они увеличивают компетенции обучающихся;
- (4) обеспечивать ощущение законченности (усвоения) различных модулей программы;
- (5) способствовать формированию у студента адекватной самооценки в отношении его прогресса;
- (6) развивать навыки самоуправления студента при осуществлении оценки собственного прогресса;
- (7) помогать в оценке эффективности преподавания (Brown 1994: 390).

По нашему мнению, было бы неправильным не использовать все перечисленные положительные моменты в практике преподавания.

В последние годы наше общество бурно переживало «страсти по ЕГЭ». Тестирование вновь подвергалось жесточайшей критике и как метод контроля, и как процесс, который, как водится, приобрел в нашей стране свои национальные особенности. В настоящей статье мы не будем останавливаться на том, через какие физические и моральные неудобства (а то и мучения) приходится проходить и школьникам, и экзаменаторам в процессе сдачи экзамена. Практически целый день взрослые и дети вынуждены находиться то в душном, то в холодном помещении без отдыха и нормального питания. Однако, если оставить за скобками практику проведения ЕГЭ, следует признать, что собственно тест по иностранному языку получился весьма неплохим. Причиной послужило то, что российский экзамен, в частности, по английскому языку, явился, по сути, синтезом двух хорошо себя зарекомендовавших международных экзаменов по английскому языку как иностранному – PET (Preliminary English Test) и FCE (First Certificate in English). Если не принимать во внимание метания наших авторов (которые то завышали степень сложности теста, то занижали; то вводили устную часть, то отменяли), содержательно и формально тест получился интересным, разнообразным и, самое главное, объективным. В течение нескольких лет, когда при поступлении в наш вуз принимались во внимание оценки за ЕГЭ по иностранным языкам, наша кафедра имела вполне адекватное представление об уровне обученности вновь поступивших студентов и могла более успешно формировать подгруппы.

Однако ЕГЭ не суждено было сыграть заметную роль в практике преподавания иностранных языков в нашем вузе. Был отменен вступительный экзамен по языку на ФЭУ, а на технических факультетах он отсутствовал изначально. Поэтому гораздо более существенную роль при знакомстве с первокурсниками играет входное тестирование. Проблема в том, что оценка в аттестате зрелости может на целый балл (а то и на два) отличаться от реальной. Поэтому проведение стриминга (деления на группы в зависимости от исходного уровня подготовки) и выбор учебного пособия только на основании школьных оценок затруднителен. До сих пор в качестве входных тестов (placement tests) использовались лексико-грамматические тесты. Их объективность вызывает сомнения, поскольку полученные результаты обычно существенно ниже реальных (средний балл по первому курсу за 2010 год – 2,6). С одной стороны, столь низкий результат может быть следствием трехмесячного летнего перерыва в изучении иностранного языка. Языковые навыки утрачиваются очень быстро, особенно если они были недостаточно сформированы. С другой – лексико-грамматические тесты довольно однобоко отражают уровень реального владения языком, поскольку проверяют самую сложную (и потому не очень любимую студентами) его часть. Преподаватели кафедры находили выход из сложившейся ситуации и дополняли тест устным опросом, что не является очень удобным, так как увеличивает время тестирования. Таким образом, перед кафедрой встал вопрос о необходимости составления комплексного входного теста. На сегодняшний день в распоряжении кафедры имеется два подобных теста, которые удовлетворяют наши текущие потребности. Дальнейшая работа в этом

направлении будет зависеть от новых условий, которые будут продиктованы переходом на двухуровневую систему подготовки специалистов.

Следующим этапом работы кафедры стало создание банка выходных тестов. Программа вуза предусматривает приобретение студентами новых компетенций: умение понимать, читать и переводить профессионально-ориентированную литературу, а также осуществлять коммуникацию в профессиональной среде. Следует заметить, что бизнес направление в процессе обучения иностранным языкам является наиболее адекватно отражающим потребности профессиональной коммуникации студентов экономических специальностей. Данное направление является инновационным в работе кафедры. И мы уже имеем отзывы наших бывших студентов о востребованности полученных знаний на практике. Работа над созданием и апробацией первых тестов началась семь лет назад. Все преподаватели кафедры прослушали курс повышения квалификации по проблемам тестирования, прочитанный специалистом из Санкт-Петербурга, ряд преподавателей прошел учебу на кратковременных курсах повышения квалификации в Москве и Санкт-Петербурге с целью более детального ознакомления с форматом международных экзаменов. Были изучены такие международные тесты, как BEC, BULATS, TOEFL, PET, FCE, CAE, IELTS, приобретена соответствующая литература. Кафедра сосредоточила свои усилия на выходном тестировании (final testing) как инструменте измерения достижений студента в области профессионально-ориентированного английского языка за период обучения в вузе.

Были избраны две различные стратегии для тестирования студентов-гуманитариев и студентов, изучающих инженерные специальности. Первым предлагается тест, проверяющий их навыки профессиональной коммуникации в сфере бизнеса с учетом специальности. За основу был принят формат самого авторитетного международного экзамена на знание делового английского – BEC (Business English Certificate) уровня Preliminary (B1 по международной классификации). Следует отметить, что в силу специфики своего положения, практикующие преподаватели, составляющие тесты, являются одновременно и разработчиками тестов (test developers) и их пользователями (test users). В таком наложении функций, как отмечается в «Кодексе практики тестирования в образовании», принятом в 1988 году Совместным комитетом по практике тестирования в Вашингтоне (Joint...1988:2), нет ничего необычного и предвзятого. Однако в условиях отсутствия «взгляда со стороны» мы осознавали необходимость поиска надежного ориентира, каким и стал для нас BEC. В своих тестах мы сохранили контроль четырех видов речевой деятельности при пропорциональном сокращении объема теста и времени на его выполнение (относительно BEC). При этом мы давали себе отчет в том, что чем меньше объем теста, тем меньше набор и разнообразие заданий, что, в конечном итоге, ведет к снижению достоверности его результатов. Тем не менее, мы пошли на этот шаг по следующим соображениям. Во-первых, нормы времени, предусмотренные программой на экзамены и зачеты, существенно меньше, чем предусматривает стандартный BEC. Во-вторых, мы действуем в рамках рейтинговой системы «Ритм», согласно которой экзаменационная оценка составляет лишь 60% от финальной. Таким образом, потеря объема становится компенсированной и, в конечном итоге, не влечет за собой снижения объективности результатов. Наш расчет оказался точным. На сегодняшний день составлено уже пять вариантов выходного теста для ФЭУ, четыре из которых апробированы. Результаты апробации показали, в целом, соответствие результатов текущим оценкам студентов.

Подход к тестированию будущих инженеров был другим. К сожалению, количество часов, отведенных на изучение иностранных языков на технических факультетах, существенно меньше, чем на ФЭУ. Кроме того, программа преподавания иностранного языка инженерам предусматривает обучение навыкам перевода и понимания профессионально-ориентированной литературы. В результате основными элементами тестов стал перевод сложных грамматических конструкций, используемых преимущественно в технических текстах (50% от объема теста) и проверка понимания текстов по специальности (другие 50%). За рассматриваемый семилетний период было составлено по четыре-пять вариантов тестов для каждого технического факультета. Грамматическая часть базируется на общетехнической лексике, в то время, как текстовая учитывает специфику факультетов.

Практика мирового образования показывает, что в наши дни независимое тестирование занимает основное место в процессе контроля результатов обучения как по причине своей технологичности (высокая скорость проверки работ с возможностью применения машинных методов), так и по причине высокой степени достоверности результатов. В настоящее время в список тестирующих государств входят такие страны, как США, Великобритания, Япония, Франция, Израиль, Дания, Канада, Новая Зеландия, Австралия. Представляется не случайным, что

все эти страны имеют высокий уровень жизни, обеспеченный высокоэффективной промышленностью, созданной и развиваемой знающими профессионалами. Уверены, что качество подготовки специалистов в этих странах достигается, в том числе, и за счет качественного тестирования.

Список литературы.

1. An Introduction to Revised BEC Vantage. Participant's Booklet. University of Cambridge. Local Examinations Syndicate. 2002.
2. Brown H.D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, New Jersey, USA, 1994.
3. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: University Press, UK, 1989.
4. Practicing to Take the Official GRE (General Test – N9). Educational Testing Service, Princeton, 1992.
5. Jakeman V., Whitehead R BEC Preliminary Practice Tests. Oxford University Press, 2002.
6. Joint Committee of Testing Practices. Code of Fair Testing Practices in Education. Washington D.C. 1988.

Shcherbakova E.V.
Ivanovo State Power Engineering University

THE ROLE OF CONTEXT IN VOCABULARY ASSESSMENT

Introduction

Being one of the most important constituents of second language ability, vocabulary knowledge requires close attention of language researchers and practitioners. Issues of vocabulary acquisition and its usage in the classroom and real life have been a target of linguistic research and second language practice for over a decade. Literature mirrors an increasing number of vocabulary studies as linguists recognize a growing need for a stronger theoretical foundation for their professional activities, and for more refined ways of improving vocabulary capacities of second language learners.

Vocabulary assessment has recently become an area of growing research in the field of language assessment. Interest of researchers towards ways of measuring vocabulary knowledge and use is advancing rapidly. A number of fundamental vocabulary research contributions have been made to the field of language assessment (Nagy, Herman, Anderson 1985; Read 2000; Read, Chapelle 2001; Nation 2001; Pearson, Hiebert, Kamil 2007). Existing studies reflect continuous efforts of researchers to synthesize empirical language data with theoretical foundations in search of new sophisticated approaches on the way of bridging issues of vocabulary learning with their effective assessment.

Vocabulary assessment research deals with a large number of variables and factors, which influence test-takers' performance. Context is one of such variables; in language assessment it may also be called a construct-relevant variance. This paper is an attempt to synthesize the main current views which exist in language assessment literature on the role and influence of context in vocabulary assessment.

The meaning of context in vocabulary assessment

The concept of "context" has several definitions in language assessment. For instance, Fulcher and Davidson (2005) propose two meanings of 'context.' First, they write: "context in validity theory is usually referred to as one part of construct-irrelevant variances" (Fulcher, Davidson 2005: 25). In other words, the term 'context' is used here to refer to the environment in which a language test is taking place. It includes air humidity, temperature, type of room where learners will take a test, etc. Second meaning of the term 'context' which the researchers mention is the learning environment, "constructed of sets of learning experiences that are designed to lead to the acquisition of language and communication" (Fulcher, Davidson 2005: 25).

This paper examines the role of 'context' in vocabulary assessment as of a construct-relevant variance, which is directly relevant to learners' language performance, i.e. context as complex environment of targeted language constructs (Read 2000). In the paper, the notion of context will refer not only to basic sentence level, but will expand beyond it to larger language units such as paragraphs, and texts, d. Notions of social, pragmatic, and contexts of situation will also be touched upon.

Why context is an issue in vocabulary assessment

Context is an influential factor in language testing, particularly in vocabulary assessment. Read characterizes context as “an inherently complex phenomenon” (Read 2000: 250). Its role is an issue in vocabulary assessment as it produces a large impact on test-takers’ performance on tests. It appears from the literature that contextualization may be attributed positive and negative roles in vocabulary assessment. For example, Pearson, Hiebert and Kamil (2007) write that National Reading Panel reports that students acquire vocabulary best when it is used in meaningful, authentic contexts. They state: “One would expect greater contextualization to increase the sensitivity of vocabulary assessment to comprehension growth precisely because increasingly contextualized formats require text comprehension as a part of the process of responding to the vocabulary items” (Pearson, Hiebert, Kamil 2007: 285). At the same time the researchers argue that many of the major assessments still use fairly isolates approach, and many current vocabulary assessments present words in a decontextualized setting.

Describing the situation which has developed around context in vocabulary assessment, Read and Chapelle point to the absence of “real tradition in vocabulary testing of construct definition in any explicit form” (Read, Chapelle 2001: 9). Nonetheless, discrete, selective and context-independent vocabulary tests dominated through early and middle 20th century. To illustrate the dynamics of contextualization, as of a positive change in vocabulary assessment, Pearson, Hiebert and Kamil (2007) composed a schematic chronological time table with sample test items ranging from 1915-1920s to late 90s of the twentieth century. According to this continuum, early efforts to contextualize vocabulary in tests took place in the 70s. The researchers argue that it took about twenty five years for the field to produce embedded vocabulary tasks, for example, paper-based mini-texts with incorporated target words. Computerized embedded vocabulary tasks appeared in language tests in the late 90s.

Most essential statement concerning the role of context in vocabulary assessment follows. Presence or absence of contextualization in vocabulary assessment cannot be viewed as negative or positive feature of a test, since both test measures can be reasonably justified with the purpose of each test. In other words, context as an element of vocabulary test design greatly depends on the purpose of each test. Thus, Read and Chapelle (Read 2000; Read, Chapelle 2001) justify appropriateness of both vocabulary measures, emphasizing their dependence upon various considerations of the implications of test purpose for test design. However, the amount of linguistic context in the vocabulary test input and expected response is one of the questions, which researchers are seeking an answer for (Read, Chapelle 2001). Unjustified presence or absence of context in a vocabulary test threatens test validity and assessment of genuine vocabulary knowledge.

The role of context in designing a vocabulary test

Language assessment literature sees context as a test variable, which needs to be justified in order to be incorporated into a test. Read (2000) was the first to propose three fundamental dimensions of vocabulary measures which can be applied to test design and assessment: a) discreet – embedded, b) selective – comprehensive, c) context-dependent and context-independent. Elaborating on these dimensions, Read and Chapelle (2001) claim that each dimension is a continuum, but can be viewed in a dichotomous fashion for analysis purposes.

The third Read’s dichotomy views vocabulary tests as context-independent and context-dependent entities. In studies by Pearson, Hiebert, and Kamil (2007: 287) terms “context-independent” and “context-dependent” are substituted with a dichotomy “contextualized – decontextualized” words. The idea behind this dichotomy is to differentiate language tests into two groups, where in the first group of tests, learners don’t need any language context to produce correct answers, whereas in the second group of tests, test-takers are expected to engage their abilities to use the context to interpret the meaning of target words (Read, 2000; Pearson, Hiebert, Kamil 2007).

Read (2000) claims context-independent tests to be reasonable in three cases. First, when test-givers are interested in learners’ vocabulary performance outside of any contextual support. Second, when students employ memorization techniques in systematic vocabulary learning, and finally, when test-takers’ tasks need to be simplified to the maximum, for example in the case of Vocabulary Levels Test or Eurocentres Test. A less obvious example of context-independent test which Read and Chapelle (2001) mention is the vocabulary items in the reading section of the paper-based TOEFL. On the face of it, the vocabulary units are ‘contextualized’ by the reading passages, however, the researchers question “whether test-takers are required to use contextual information to answer the items correctly” (Read, Chapelle 2001: 5). Thus, they claim TOEFL to be relatively context independent test. Pearson, Hiebert and Kamil (2007) refer to the phenomenon of relative context independence of vocabulary tests: “any word can readily and easily be assessed in a decontextualized format, whereas in case when words are contextualized, systematic analysis of context is required” (Pearson, Hiebert, Kamil 2007: 289).

There is a number of instances, when context is indispensable in vocabulary tests. First, according to Read (2000), context is crucial for test-taker's performance on the test if it contributes to the meaning of low frequency target words or assesses other aspects of words knowledge apart from their meanings, such as grammar, inflectional and derivational forms, collocation possibilities, etc. To test knowledge of these aspects of vocabulary properties, Read proposes selective deletion close tasks. Second, he highlights that "context-dependent measures are most appropriate for tests which have understanding vs. use constructs in their basis" (Read 2000: 249). When analyzing C-test and ESL Composition Profile, Read and Chapelle (2001) characterize them as context-dependent, because test-takers have to rely on the provided context to complete the mutilated words in the former, and the context that they create themselves in the latter.

Thus, these examples show that any context dependability in vocabulary tests is very purpose-dependent, i.e. various amounts of context should be incorporated into vocabulary tests after their purposes are carefully examined, clearly defined, weighted and justified (Read, Chapelle 2001).

Approaches to the issue

Researchers approach the concept of context in vocabulary assessment from a variety of viewpoints. The issues of context dependence are best described by Read (2000). As it has already been mentioned above, he proposed three general levels at which context can be viewed in a vocabulary test. At the first level context refers to "an immediate linguistic environment or a target word" (Read 2000: 250), for example in the case of context-dependent vocabulary items on TOEFL, where target words are incorporated into sentences which are meant for word contextualization. It appears that on this level context does not yet carry the function of fully meaningful media, which learners have to exploit to infer meanings of words.

The second outlook proposed by Read (2000) views context as a tool which can be manipulated by learners with higher level of language proficiency to obtain meaningful clues about target words in a test. Authors of vocabulary tests should be especially mindful here, since "characteristics of the tasks used are always likely to affect test scores to some degrees" (Bachman, Palmer 1996: 46). At this point Read (2000) makes a significant remark about dual nature of context, i.e. "richer context also creates difficulty in determining to what extent vocabulary knowledge accounts for the learner's success" (Read 2000: 250).

Lastly, in comprehensive and embedded vocabulary assessment, vocabulary ceases to be primary focus of test-takers. The construct shifts to whether test takers have language abilities to achieve communicative goals by getting appropriate meanings of the vocabulary from the context. Thus, Read (2000) concludes that "degree of context dependence can be approached either as a characteristic of individual test items or as a property of the test as a whole" (Read 2000: 12).

Context becomes an object of examination and a variable of vocabulary test design when various approaches to vocabulary construct definitions are analyzed. Thus, Read and Chapelle (2001) focus on three approaches to construct definition. These definitions belong to trait, behaviorist and interactionist approaches. The researchers argue that "contextual variables play no significant role in the design of a test" from the perspective of a trait definition of vocabulary construct (Read, Chapelle 2001: 7), in other words, such tests can be as well considered relatively context-independent. The researchers used Vocabulary Levels Test and Singleton and Little's (1991) use of the C-test to exemplify the trait approach to vocabulary construct definition. Raatz and Klein-Brailey (2005) complement this idea explaining that when taking a C-test, examinees are assessed on their ability to make use of the general redundancy of the language as a whole in order to restore the damaged context.

When viewing the approach adopted by the behaviorists, Read and Chapelle (2001) claim them to keep to another extreme in the sense that context features are given the central role in construct definition. The interactionist definition seems to require specifications of both trait and context approaches, because "it refers to a context-specific underlying ability" (Read, Chapelle 2001: 9). Read and Chapelle illustrate the interactionist approach with Lexical Frequency Profile and ESL Composition Profile tests, which "assess learners' ability to use vocabulary correctly and appropriately in written compositions" (Read, Chapelle 2001: 9). The researchers claim the latter approach to be the most advantageous basis for developing construct definitions, because it involves meaningful contexts into vocabulary tests.

Analyzing the role of context in vocabulary assessment, it is important not to limit the notion of context only to language context and thus overlook its wider meaning, which are also often engaged into test design. Thus, a number of researchers in language assessment write about social context (Read 2000; Chapelle 1994; Halliday, Hasan 1989, 1976). Social context lies beyond the linguistic framework of tests, but remains directly related to test constructs through its social dimension. To demonstrate the crucial role which appropriate manipulation of social context plays in oral contemporary performance tests, Read (2000) provides an example from a professional medical field. It is clear from the example that meeting the lexical requirements of a situation becomes as far-reaching and critical for learner's success on the test as meeting

requirements of other linguistic and professional dimensions, for example L2 grammar, or anatomy of the human body.

A close look at social aspect of context is provided by Halliday and Hasan (1989). Their theory of social context development views the language from social situations where it is being produced. Chapelle (1994) considers it to be a suitable framework for looking at context from a social perspective rather than purely linguistic one (Read 2000: 31). Literature suggests that the theory of social context goes back to thorough analysis of cohesion in the English language, where Halliday and Hasan (1976) defined it as “a kind of semiotic structure within which meaning takes place; the ‘realities’ of which it is made up may be of an entirely intangible kind, but reference will have to be made to them” (Halliday, Hasan 1976: 305). Cognitive approach to L2 learning also accepts social context as an important part of L2 acquisition, since linguistic knowledge is the result of learners’ interaction with their social context (Sanz 2007: 4).

It is essential to highlight that the social context, which Read (2000) proved to be influential on language test outcome, builds upon contexts of situation and contexts of culture (Halliday, Hasan 1976). According to Halliday and Hasan (1976), both context of situation and context of culture refer to extra-linguistic factors which have some bearings on text. Taking the following features of these contexts into consideration, it is not difficult to extrapolate them on context-dependent language tests where they become part of a larger, social context, influence of which was exemplified by Read (2000) in the language test for professionals in medical field. Clearly, vocabulary may not be separated from any of these contexts, i.e. it is context dependent. Just like language context, cultural, social and situational settings determine the kinds of meaning which are expressed in context-dependent vocabulary tests, which test-takers need to engage into work to find correct responses to test tasks.

To complete the picture of communicative aspects of context, it is important to mention its pragmatic side (Sanz 2007: 10), specified by Bachman and Palmer (1996) in their table on areas of language knowledge (see Table 4.1. in Chapter 4). The conclusion which follows from the table is that social and cultural situations, in which vocabulary units appear, significantly influence their meaning.

Another look at context in vocabulary tests touches upon levels of its depth. Thus, Stallman et al. (1995) conducted a study in which they attempted to discriminate between levels of context depth by manipulating the set of distracters from which a learner was asked to infer the meaning of a word, and select a correct response. This study looked at context as a factor influencing learner’s performance. This study laid the foundation for the theory of incrementality and heterogeneity which Nagy and Scott (2000) developed in vocabulary acquisition and assessment later. This theory concerns what Bachman and Palmer (1996) call “directness of relationship”, i.e. “a degree to which the expected response can be based primarily on information in the input” (Bachman, Palmer 1996: 56).

Incrementality of information about a word’s meaning became another approach to operationalize context into vocabulary assessment. It suggests that if learners encounter same vocabulary item several times, they move from one level of acquisition to the next. Increasing depth of the target word knowledge allows them to apprehend more specific contexts, and thus develops learner’s depth of understanding the word’s meaning. The theory of heterogeneity of contexts developed by Nagy and Scott (2000) also contributes to vocabulary acquisition and its effective assessment. Elaborating this theory, Pearson, Hiebert and Kamil (2007) posit: “learner’s performance would improve if a word was presented in a variety of supportive contexts (Pearson, Hiebert, Kamil 2007: 290).”

The theory of incrementality was extended in later linguistic research. For example, Pearson, Hiebert and Kamil (2007) contributed to the development of the theory of incrementality and even expanded its scope by illustrating possible degrees of word dependability from the context. They constructed a scheme of degrees of contextual reliance for the verb ‘to consume’, where they progressively move from its context-independent meaning to its context-bound meaning. These examples clearly show that contextual reliance provides clues to the meaning of the verb ‘to consume’ through polysemous words and distractor sets that reflect at least two of the meanings of each assessed word. The researchers advocate that in cases of rare and monosemantic words a straightforward format of the context can be enough to identify their meanings. As they explain it, “test takers prefer to deal with polysemous formats because of their emphases on close reading of the surrounding context to make a selection from among a set of real meanings of real words” (Pearson, Hiebert, Kamil 2007: 289).

Unresolved problems and suggestions

Despite what researchers know, much needs to be learned about the complex relationships between various types of contexts, vocabulary tests design and performance of language learners on vocabulary tests.

One of the difficulties with contextualization of vocabulary assessment concerns complexity of words meanings. A number of researchers (Raatz, Klein-Braley 2005; Pearson, Hiebert, Kamil 2007) touch upon occurrence of complications in vocabulary assessment when contexts create situations which allow several

correct alternatives in test outcomes. Whereas such appropriate alternatives can be count as correct answers in classroom language learning environment, the question about scoring procedures of such instances in high-stakes tests remains open. Literature seems to devote little attention to this issue.

Issues with complications which occur due to existence of variable correct responses in vocabulary tests do not end here. Pearson, Hiebert and Kamil (2007) outline another instance when words' meanings may vary depending on the linguistic contexts in which they can be found, including a variety of literal and figurative contexts. Separate research is needed to view this question in more detail and define what complications it introduces to vocabulary test design and assessment.

A related topic to correct alternative answers in vocabulary tests would be finding a connection between vocabulary instruction and vocabulary usage in tests. Is there a far transfer from vocabulary instruction to its occurrence in tests beyond the ones to which it was once tied? If similar far transfer exists, how does it affect performance on vocabulary tests? What is the role of context in such vocabulary tests?

While importance of achieving authenticity in language tests by comparing the characteristics of target language uses (TLU) and tests tasks is broadly highlighted in assessment literature (Bachman, Palmer 1996: 47), the issue of authenticity in relation to context-dependent vocabulary tests also seems to be left without attention it deserves. Improperly selected contexts may pose a serious threat to authenticity of vocabulary tests.

Other research suggestions target non-linguistic contexts, such as social, cultural contexts, and contexts of situation. What is the degree to which they can influence test outcomes? How can degrees of such influences be measured? Which types of context require most test-taker's attention during the test? What are learners' strategies to cope with context-related difficulties when taking vocabulary tests?

This paper is an attempt to summarize views which assessment literature suggests on most fundamental issues on contextual variable in vocabulary tests. More research is needed to make the observation of this topic exhaustive.

Reference List

1. Bachman, L.F., & Palmer, S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
2. Chapelle, C.A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*. 10, 157-187.
3. Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Abingdon: Routledge.
4. Halliday, M.A., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
5. Halliday, M.A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
6. Nagy, W.E., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. In M.L. Kamil, P.Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. 3, 269-284. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
7. Nagy, W.E., Herman, P.A., & Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*. 20, 233-253.
8. Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Pearson, P.D., Hiebert, E.H., & Kamil, M.L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*. 42, 282-296.
10. Raatz, U., & Klein-Braley C. (2005). Introduction to language testing and C-tests. Available online: <http://www.uniduisburg.de/FB3/ANGLING/FORSCHUNG/HOWTODO.HTM>
11. Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Read, J., & Chapelle, C.A. (2001). A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*. 18, 1-32.
13. Sanz, C. (2007). Adult SLA: The interaction between external and internal factors. In C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice* (pp. 3-20). Washington, D.C: Georgetown University Press.
14. Singleton, D., & Little, D. (1991). The second language lexicon: Some evidence from learners of French and German. *Second Language Research*. 7, 61-81.

Implementing Assessment and Continuous Improvement Processes to Satisfy ABET Engineering Criteria

There are many colleges and universities in the United States, and the diversity in their missions and students is enormous. Yet all these institutions share one fundamental goal: to produce the highest possible quality of student learning. In other words, the central aim of all colleges is to help students learn more effectively and efficiently than they could on their own. Nowadays institutions have to deal with significant reductions in financial resources, increases in costs, demands for accountable student learning outcomes, globalization, and advancements in information technologies (Brancato, 2003; Ruben, 2004). Universities are asked to produce graduates who are skilled in higher-order cognition, such as critical thinking and complex problem-solving; behave in a principled ethical fashion; can accept and work harmoniously and productively with people unlike themselves; have the ability to adapt to diverse and changing situations; and take responsibility for their work.

All universities and colleges are dedicated to providing students with the highest quality undergraduate and graduate education. This vision of quality education cannot be supported without systematically gathering evidence of student academic achievement through formal assessment. Assessment of student academic achievement is fundamental for all organizations that place student learning at the center of their educational activities.

Assessment requires making expectations and standards for quality explicit and public; systematically gathering evidence on how well performance matches those expectations and standards; analyzing and interpreting the evidence; and using the resulting information to document, explain, and improve performance (including teaching, student learning, student services, and administrative services).

Assessment helps in creating a shared academic culture dedicated to continually improving the quality of higher education. Thus, assessment is not a single set of action but an ongoing process for an entire institution. Assessment helps to evaluate the degree to which a university/academic program is fulfilling its mission. It is very important to include both quantitative and qualitative assessment methods in the evaluation and assessment planning processes.

This paper focuses on implementing assessment and accreditation processes for engineering programs in the U.S. universities. ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology), Inc., is the recognized U.S. accreditor of educational programs in applied science, computing, engineering and technology. ABET accreditation is assurance that a college or university program meets the quality standards established by the profession for which it prepares its students.

Each academic program is responsible for creating, implementing and reporting on an assessment plan (often called quality enhancement plan) designed to improve student learning in each program. This assessment plan should address any objectives and outcomes within a program (any unique objectives and/or ABET engineering criteria for undergraduate programs). Assessment plans must be approved by undergraduate/graduate committees and are usually submitted to a university administration for a regular review.

The new ABET accreditation system was first introduced to American engineering education in the middle 1990s as Engineering Criteria 2000. The engineering criteria are continuously updated and currently engineering programs must demonstrate that their graduates have:

1. An ability to apply knowledge of mathematics, science, and engineering.
2. An ability to design and conduct experiments, as well as analyze and interpret data.
3. An ability to design a system, component, or process to meet desired needs.
4. An ability to function on multidisciplinary teams.
5. An ability to identify, formulate and solve engineering problems.
6. An understanding of professional and ethical responsibility.
7. An ability to communicate effectively.
8. The broad education necessary to understand the impact of engineering solutions in a global and societal context.
9. A recognition of the need for and an ability to engage in lifelong learning.
10. A knowledge of contemporary issues.
11. An ability to use the techniques, skills and modern engineering tools necessary for engineering practice.

To comply with the ABET engineering criteria, a program must first formulate program educational objectives (broad goals) that address institutional and program mission statements. The program must then formulate the set of program outcomes (knowledge, skills and attitudes the program graduates should have) that directly address the educational objectives and ABET engineering criteria. In some required courses in required curriculum, program outcome-related course outcomes (statements of things students who complete the course should be able to do) must be written. The program education objectives and outcomes are described in an assessment plan, which must also include statements of where the outcomes are addressed in the program curriculum, how their level of attainment is to be assessed, and how the assessment results will be used to improve the program (Felder, 2003).

Using multiple methods to obtain and verify a result is an important feature of effective assessment. Following are some possible program-level and course-level assessment tools:

Program level

1. *Exit surveys, exit interviews with graduating students;*
2. *Alumni surveys and interviews;*
3. *Employer surveys and interviews;*
4. *Admissions to graduate schools;*
5. *Post-graduation plans surveys.*

Course level

1. *Written tests or tests items clearly linked to learning outcomes;*
2. *Written project reports;*
3. *Class presentations;*
4. *Abstracts, executive summaries, papers;*
5. *Classroom assessment techniques.*

This exercise of constructing a clear program mission, program educational objectives that address the mission, and desired attributes of the program graduates (program outcomes) requires faculty to think about a program curriculum. This process provides a unifying framework for course and curriculum development. Consistent conversations about learning outcomes, assessment, and continuous improvement engage faculty members in a collective effort for sustained change.

The purpose of continuous quality improvement process is to show that the program has a process in place that enables it to demonstrate the level to which the program outcomes have been attained and to show how the results were used to make improvements in the curriculum. The ABET accreditation gives colleges and universities a structured process to assess, evaluate, and improve the quality of their programs.

References

1. ABET, Inc. www.abet.org
2. Brancato V.C. (Summer 2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.
3. Felder, R. M. & Brent, R. (2003). Designing and teaching courses to satisfy the ABET engineering criteria. *Journal of Engineering Education*, 92(1), 7-25.
4. Ruben, B.D. (2004). Pursuing excellence in higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Секция 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Амангельдина Г.А., Какжанова Ш.А., Сагиндыкова А.С.
Карагандинский государственный технический университет, Караганда

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

Каковы основные трудности при переводе английского текста на русский язык?

Значительные трудности при переводе с английского на русский язык вызывает многозначность слов, когда бывает непросто подобрать нужное значение слова для данного контекста. Например, возьмем английское слово *great* и посмотрим, как меняется его значение в зависимости от контекста: 1) *Newton was a great thinker and scientist.* – Ньютон был великим мыслителем и ученым. 2) *My grandfather lived to a great age* – Мой дедушка дожил до преклонного

возраста.3) During our Black Sea voyage there was a great storm. – Во время нашего путешествия по Черному морю был сильный шторм.

Сходные явления наблюдаются и в русском языке. Например: «тонкий лист» переводится на английский язык как a thin sheet; «тонкий вкус» - как a delicate taste, а «тонкий слух» - как a keen hearing и.т.п.

Обратите внимание: представление о переводе как о простой замене слов одного языка словами – эквивалентами из другого языка – ошибочно, так как большинство слов в английском и русском языках многозначно, и вся система такого многозначного слова не может совпадать с системой значений слова другого языка.

Для того, чтобы уметь правильно сопоставлять английские и русские слова при переводе, необходимо ознакомиться с основными типами смысловых соответствий, а также знать, какие факторы следует учитывать при выборе окончательного варианта перевода.

Каковы основные типы смысловых соответствий между словами английского и русского языков?

Основные типы соответствий:

1. Значение английского слова полностью соответствует значению русского слова и, независимо от контекста, передается постоянно одним и тем же эквивалентом. К таким словам относятся:

- имена собственные: George - Джордж;
- географические названия: London – Лондон;
- названия дней недели, месяцев: June – июнь;
- числительные: two – два;
- технические термины: microphone – микрофон.

2. Английскому слову в русском языке соответствует несколько слов. Для перевода многозначного слова в данном случае отыскиваем нужное значение, а затем в пределах данного значения находим наиболее соответствующий данному контексту вариант.

Например, английскому слову variability в русском языке соответствуют такие слова, как: «изменчивость», «непостоянство». Выбор соответствия для такого слова будет зависеть от сочетания его с другими словами или от более широкого контекста:

Variability of temper – непостоянство характера

Variability of prices – изменчивость цен

Наряду с многозначностью существительных, глаголов, прилагательных значительные трудности при переводе создает многозначность служебных слов. Приведем несколько примеров:

1. Определенный артикль the перед прилагательными означает «чем...тем»:
The more machines we have, the easier will be the work. – Чем больше у нас будет машин, тем легче будет работа.
2. But, помимо значения «но» может означать:
«только»: I have got but a few books on this subject. – У меня только несколько книг по этому предмету.
«всего лишь»: He is but a boy. – Он всего лишь мальчик.
«кроме»: All of us but a few have come to this conference. – Все из нас, кроме некоторых, пришли на эту конференцию.
But for имеет значение «если бы не»: But for the rain we went hiking. – Если бы не дождь, мы отправились бы на прогулку.
3. Now...now означает «то...то»: Now he sank in the waves, now he appeared again. – Он то исчезал в волнах, то появлялся снова.
4. Either (без парного к нему союза or) может означать «любой из двух»: Which book would you like?- Either... - Какую книгу вы хотели бы? – Любую из двух...
Neither (без парного к нему союза nor) может переводиться «и притом не», «к тому же», «а также не»: He has not read anything by Dickens, neither does he know Thackeray. – Он ничего не читал из Диккенса, не знаком он к тому же и с Теккереем.
«ни тот, ни другой»: - Which book would you like? – Neither. – Какую книгу вы бы хотели? – Ни ту, ни другую.

Рекомендуем: Различные случаи дополнительных значений служебных слов следует запоминать!

Следует также запомнить различные фразеологические выражения, которые могут встретиться на экзамене. Приводим список некоторых из этих выражений:

to be about – собираться, намереваться, after all – в конце концов,
at last – наконец, at least – по крайней мере, at first – сначала.

В процессе работы над текстом существенную помощь окажет вам некоторое сходство звучания и значения слов, общих для русского и английского языков. Это – либо слова, которые пришли в английский и русский из одного источника, либо заимствования, слова, перешедшие из английского в русский (реже - наоборот). Поэтому, читая английское слово, всмотритесь в него: нет ли здесь сходства со словом русским:

Constitution – конституция, Revolution – революция.

Но здесь есть и свои опасности: в английском и русском языках встречаются слова, которые при внешнем сходстве расходятся по своему значению, например:

Especialy – особенно (не «специально»)

Каким общим принципам и правилам необходимо следовать при переводе английского текста на русский язык?

Главной задачей всякого перевода является точная передача содержания подлинника средствами родного языка с соблюдением строя последнего и, по возможности, с сохранением стиля оригинала. Переводя иноязычный текст, нужно постоянно спрашивать себя: допустимо ли в русском языке то или иное словосочетание, оборот?

Надо строить предложение так, как это свойственно русскому языку. Поэтому можно при литературной обработке перевода выбрасывать «лишние» слова, или наоборот, добавлять нужные, эквивалента которых нет в подлиннике.

Например, для английского языка характерны притяжательные местоимения, кот. Не так активно используются в русском языке; их не следует включать в текст перевода.

Текст состоит из предложений, которые выражают определенную мысль, облеченную в грамматическую форму согласно законам языка, на котором сообщается текст.

Однако, текст нельзя рассматривать как простую сумму предложений, которые достаточно просто перевести одно за другим для того, чтобы все понять. Надо уяснить общее содержание текста, смысловые связи текста в целом и каждого предложения в отдельности, последовательность развития мысли автора, установить причинные, временные и другие виды связей в подлиннике.

Иными словами, чтобы правильно перевести каждое предложение и весь текст, необходимо понять, как устроено английское предложение, каковы механизмы, делающие тот или иной набор слов предложением.

Предложение может быть простым (состоящим из одного предложения) и сложным (состоящим из нескольких предложений).

Простое предложение:

Yesterday I received a letter from my friend. – Вчера я получил письмо от своего друга.

Сложное предложение:

The rain stopped. The sky cleared; we could continue our way. – Дождь кончился, небо прояснилось, и мы смогли продолжить свой путь.

Сложные предложения по характеру отношений между предложениями-частями, входящими в них, делятся на сложносочиненные, сложноподчиненные и предложения с сочинением и подчинением. Но эти общие закономерности в каждом из языков имеют и свою специфику, т.к. предложения строятся по законам данного языка.

Список литературы

1. Миловидов В.А. «10 консультаций по английскому языку». М. 1998.

Гундина Е.А.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ПО МАТЕРИАЛАМ МЕТОДИЧЕСКОГО СЕМИНАРА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ» (ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ НГЛУ)

С 7 по 9 апреля 2010г. на базе Переводческого факультета Нижегородского лингвистического университета им. Н.А.Добролюбова при поддержке Посольства Франции в России был организован Методический семинар «Профессиональная подготовка переводчиков». В семинаре приняли участие ведущие специалисты Европейских школ перевода и Европейского Союза.

Мероприятие было открыто лекцией проф. Экхарта Хётцеля, директора Института перевода и международных отношений г. Страсбурга (ITIRI) «Подготовка переводчиков в Европе. Межуниверситетские программы и совместные дипломы».

В страсбургском ITIRI осуществляется подготовка переводчиков большого количества языков, среди которых есть не только традиционные европейские, но и малораспространенные, редкие. Однако выбор языка не играет ключевой роли, т.к. ведется не лингвистическая, а профессиональная подготовка переводчика. Рекомендуются выбирать рабочий язык из одной языковой группы с родным, т.к. его проще освоить, что помогает избежать лишних проблем с языковой подготовкой будущего переводчика.

ITIRI - один из первых европейских университетов, который стал заключать соглашения о сотрудничестве с зарубежными вузами, участвовать в программах Erasmus Mundus и Tempus. В 1987 году был заключен первый договор о сотрудничестве. Было положено начало обобщению европейского и мирового опыта подготовки профессиональных переводчиков. Изначально учебные программы в университетах - партнерах не были идентичными, в каждой школе уже сложились определенные национальные традиции в преподавании, это объясняется тем, что язык тесно связан с культурой страны, а при подготовке профессионального переводчика необходимо учитывать такой аспект как «межкультурная коммуникация».

В ходе обмена опытом, выявились и общие проблемы:

- Финансовая непривлекательность, нерентабельность переводческих школ (мало специалистов на выходе)
- Проблема кадров (кто должен преподавать: профессиональный переводчик или профессиональный преподаватель?)

Международное сотрудничество помогло решить эти проблемы. Мобильность преподавателей, знакомство с иностранными коллегами, обмен опытом решили проблему подготовки кадров для переводческих школ. А сотрудничество на уровне дипломов (магистерские программы) позволило привлечь дополнительные источники финансирования: Европейский Союз и Посольство Франции (если речь идет о французском вузе).

Иностранный студент ITIRI может выбирать между двумя видами дипломов:

Diplôme délocalisé (Удаленный диплом): можно учиться в своём университете и числиться студентом ITIRI (при условии, что между вузами заключен договор о сотрудничестве). По окончании обучения, студент получит два диплома, своего университета и ITIRI. Преимущество такого диплома состоит в том, что не нужно специально учить французский язык, чтобы получить диплом французского вуза. Программа предполагает мобильность преподавателей и студентов.

Diplôme conjoint (Смежный диплом): для получения такого диплома студенту нужно 50% учебного времени провести в стенах университета - партнера, для этого необходим высокий уровень владения иностранным языком.

Обучение переводчиков в ITIRI – это магистерская программа, рассчитанная на 2 года обучения, в которой могут принимать участие студенты, отучившиеся 3 года в любом вузе, причём не важно, на какой специальности. Им всё равно придётся пройти вступительные испытания. Информация о заданиях держится в секрете, студент не знает, что его ждет на вступительном экзамене. Этот экзамен не требует специальной подготовки, т.к. проверяются навыки и качества студентов, а не их знания.

Главным условием является отличное владение родным языком, а также хорошее владение 2-3 иностранными языками (современные требования к переводчикам, работающим в Евросоюзе: владение 5 языками, один из которых родной). Все студенты обязательно должны пройти тест на профессиональные качества: стрессоустойчивость, способность быстро переключаться с одного языка на другой. Большое внимание на вступительных испытаниях уделяется переводу с листа. Важно не только владение языком, но и возможности его применения. Очень строгий отбор студентов даёт полную уверенность в том, что на выходе получится элитный специалист.

После лекции преподавателем ITIRI, Мариной Шультайс был проведен мастер-класс по синхронному переводу (русский - французский). Занятие проходило в группе студентов 2 курса, изучающих французский язык в качестве первого иностранного. Были предложены следующие виды работ:

- Перевод с русского на русский (без записей, устная форма работы):
 - общее резюме;
 - резюме каждой фразы (детальная работа с информацией, дополнения, исправление фактических ошибок).

- Перевод с французского на русский (можно писать, но необходимо обязательно проинструктировать студентов, что и как записывать: записи должны помогать восстановить полную информацию, а не отвлекать):
 - общее резюме на русском языке;
 - пофразовый перевод на русский язык.

- Работа в кабине (5 минут на каждого студента):

- работа с текстами конференций;
- один студент читает текст с листа (тренировка дикции, фонетики), другой переводит из кабины.

- Упражнение с опорой на текст:

один студент работает в кабине, другие исправляют ошибки, предлагают свой вариант перевода (текст есть у всех).

- Упражнение в кабине без опоры на текст (студенты по очереди работают в кабине 2-3 минуты).

- Круглый стол: перевод с листа (traduction aveugle):

1 студент переводит, остальные помогают в случае, если возникают затруднения, предлагают свои варианты перевода, каждый переводит по фразе по цепочке.

Занятие по синхронному переводу длится 2 часа, за это время обычно прорабатывается 10 страниц текстового документа. Рекомендуется выбирать одну тему на всё занятие, не перемешивать разную информацию, дать студентам возможность сосредоточиться на 1 сюжете. Студенты могут быть заранее предупреждены о теме следующего занятия.

В ходе семинара был представлен также мастер-класс по последовательному переводу (английский - французский). Занятие проводилось преподавателем Высшей школы устного и письменного перевода г. Париж (ESIT) Вероникой Бром.

Обучение в ESIT осуществляется по магистерской программе. В школу принимают студентов с необходимой языковой подготовкой, к которой добавляются профессиональные навыки устного или письменного перевода. Преподаватели ESIT отдают предпочтение прикладной теории перевода в обучении.

Для осуществления последовательного перевода необходимо:

1. Уметь слушать информацию (быть активным, но не участвовать, не высказывать своего мнения).
2. Уметь быстро понять и проанализировать сообщение, не придавать значения переводу отдельных слов, концентрироваться на смысле всего высказывания, передать смысл высказывания своими словами (не касается технических текстов).
3. Уметь переформулировать высказывание.

Для лучшего осмысления услышанной информации рекомендуется использовать следующие приёмы:

- Визуализация: необходимо представить информацию как фильм. Действующие лица, их действия, окружение и т.д.
- Антиципация: попытаться угадать, о чем пойдет речь.

Для работы на занятии был выбран текст обращения Николя Саркози к дипломатам от 22.01.2010. В качестве первого задания студентам предлагается предположить, о чем будет говорить президент Франции. После обсуждения выстраивается приблизительный план текста обращения:

- приветствие (формулы приветствия нужно выучить, они стандартные во встречах такого уровня);

-поздравление с Новым годом;

- отчет о работе за прошлый год (экономический кризис, роль банков, разработка универсальной финансовой системы), природные катастрофы (Гаити), безработица, терроризм);

-планы на будущий год: консолидация сил, международный ответ финансовому кризису, роль большой восьмёрки и двадцатки.

После антиципации студенты слушают текст обращения Саркози и делают записи, а затем пытаются наиболее полно восстановить всю информацию, принимая во внимание следующие рекомендации:

- 1) Если в тексте есть перечисление, нужно обратить внимание на количество элементов, т.к. зная количество перечисляемых элементов, можно их все восстановить.
- 2) Если вспомнили о том, что должно было быть сказано в начале фразы ближе к ее концу, то нужно добавить эту информацию, перестроив русскую фразу, соблюдая общую логику высказывания.

- 3) Если высказывание построено на противопоставлении, необходимо в своих записях графически изобразить две противоположные позиции или мысленно представить это противопоставление.
- 4) Записи должны располагаться вертикально.
- 5) Писать нужно как можно меньше.
- 6) Записывать основную мысль сообщения, используя схемы и символы, которые понятны и удобны лично Вам.
- 7) Записи должны быть достаточно крупными, с большими промежутками, должны легко читаться.
- 8) Можно нумеровать, организовывать свои записи, если это помогает восстановить сообщение.
- 9) Между процессами прослушивания и записи должен происходить процесс осмысления всего высказывания.
- 10) Нужно стараться сохранять тон высказывания, это может помочь передать смысл.

Во второй части занятия по подобной схеме проводилась работа над речью министра из Совета Европы (на английском языке).

Кульминацией семинара стал Круглый стол «Проблемы языковой подготовки переводчиков», в ходе которого русские и европейские коллеги имели возможность обсудить трудности, возникающие в работе и попытались найти ответы на интересующие их вопросы.

Несмотря на то, что и европейская и русская переводческие школы очень сильно отличаются друг от друга, имеют собственные многолетние традиции в области преподавания, которые тесно связаны с национальными особенностями, проблемы у них оказались общими. Среди них можно выделить три основные: слабый контингент студентов (низкая уровень владения родным и иностранными языками), подготовка кадров и рентабельность переводческих школ и факультетов. И решить данные проблемы можно только сообща, а именно, при помощи международного сотрудничества, которое обеспечит мобильность преподавателей и студентов, а также позволит привлечь дополнительное финансирование.

Иванова Н.К.

Ивановский государственный химико-технологический университет, Иваново

“HIGHLIGHTS” ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Эффективное обучение переводу невозможно без четко разработанной стратегии и тактики преподавания, без разумного сочетания традиционных и инновационных методов обучения, без обращения к теоретическим и практическим основам переводоведения, вобравшего в себя обширный опыт отечественных и зарубежных исследователей.

Цель настоящей статьи – «высветить» роль аббревиатур, метафоры и метонимии как важных составляющих лингвистических знаний переводчика, а также, кратко рассмотрев лингвистическую суть этих лексических явлений, описать собственный опыт обучения им студентов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на кафедре иностранных языков и лингвистики в Ивановском государственном химико-технологическом университете.

Согласно действующей Рабочей программе, теоретическое изучение этих важных феноменов языка осуществляется в нескольких курсах: в общелингвистическом плане – при изучении такой дисциплины, как «Введение в языкознание», в теоретико-практическом аспекте на примере родного языка - в курсе «Русский язык и культура речи», на примере английского языка – в курсе лексикологии, в сравнительно-сопоставительном плане – при изучении предмета «Теория и практика межкультурной коммуникации» и т.д. Отработка навыка перевода метафорических и метонимических терминологических единиц и различного рода аббревиатур осуществляется на занятиях по теории и практике перевода, а также в ходе самостоятельной работы студентов. Исходя из этого, и учитывая важность знания этих лингвистических явлений в силу частоты их применения в различных видах текста, содержательно программа обучения будущего переводчика должна быть построена таким образом, чтобы получаемые в течение двух лет знания были синергичны, дополняли бы друг друга, а изучение одной лингвистической дисциплины готовило бы к восприятию и пониманию последующей и т.д.

Успешное решение столь сложной задачи во многом зависит не столько от методической квалификации преподавателя, сколько от его лингвистической компетентности, знания им

современных лингвистических реалий, «модных» слов и выражений, употребляемых в англоязычных научных статьях и периодике. Следовательно, главным источником примеров, иллюстрирующих употребление метафор, метонимии и аббревиатур, будет не словарь, который часто регистрирует отмеченные явления с опозданием, а Интернет-ресурсы с новыми публикациями, а также сборники научных статей, диссертации и их авторефераты, посвященные изучению особенностей современного английского языка: его разных регистров, социовариантов, неологизмов и т.д.

Важным источником пополнения знаний самого преподавателя является чтение (вместе со студентами, аспирантами) современных статей на русском языке в соответствии с профилем вуза. Это позволяет усвоить основные метаязыковые характеристики научного дискурса, обеспечить более быстрый поиск соответствующего эквивалента при переводе.

Следует отметить, что за последнее время русскоязычный научно-технический текст и, шире, - дискурс, значительно изменился. Он стал менее академичным, более образным и метафорическим, стал включать большее число англоязычных заимствований - калькированных или транслитерированных с английского языка, а также – варваризмов (слов и выражений на английском языке).

Таким образом, обязательным условием качественного обучения студентов является высокая лингвистическая компетентность преподавателя, которая позволяет ему при выборе примеров для иллюстрации изучаемых языковых явлений не просто находить такие, которые характерны для современного языкового и речевого узуса или профессионально-ориентированных научных текстов, а соотносить их с изучаемыми явлениями, темами и т.д., то есть учитывать содержание общей программы обучения. Например, при изучении темы «Словообразование» в курсе лексикологии, их внимание обращается на ряд неологизмов-акронимов **DINKY** (double income no kids yet), **NILKY** (no income, lot of kids), **NIMBY**, **nimby** (not in my backyard) и др., которые они могут встретить в современной англоязычной прессе, употребить в собственной речи на занятиях по разговорной практике.

Рассмотрим более подробно каждое из указанных лингвистических явлений: аббревиацию, метафору, метонимию и опишем некоторые возможные подходы к их изучению переводчиками.

Современное развитие английского языка, постоянное стремление пишущего к экономии средств выражения и личных усилий, другие лингвистические и экстралингвистические факторы обусловили ситуацию в языке так называемого «аббревиатурного взрыва», наличие которого легко заметить в письменных текстах любого жанра, особенно – в научной литературе. Образование и употребление сокращений превратилось в один из наиболее активных языковых процессов в английском языке. Различного рода аббревиатуры стали одной из стилевых доминант научного стиля речи и, следовательно, требуют специального изучения будущими переводчиками.

Лингвистические особенности аббревиации в английском языке к настоящему времени достаточно хорошо изучены, поскольку активное внедрение аббревиатур и такой их распространенной разновидности, как акронимы, началось в различных областях научных знаний после Второй мировой войны, но этот процесс значительно интенсифицировался с развитием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Анализ современного научного дискурса позволяет выявить в нем большое количество омоакронимов, т.е. таких аббревиатур, которые читаются как обычное слово (ср. **TELL, STOPP, HAND, KISS, CARD, WOMAN** etc.).

Изучение современных британских словарей показывает, что некоторые общеупотребительные аббревиатуры (обычно из области экономики, ИКТ) довольно оперативно вносятся в новые редакции словарей, но большая часть профессиональных сокращений, относящихся к той или иной научной области, в общих словарях не регистрируется, а в отраслевых – с большим опозданием. Это часто вызывает трудности при чтении и переводе современных профессионально-ориентированных научных статей.

Задача преподавателя – показать наиболее типичные примеры аббревиации и разработать методику их поиска, усвоения и декодирования их самими обучаемыми.

Например, при изучении феномена аббревиации на примере английского языка студентам показывается, что часто сокращению подлежат названия сложных веществ, которые подвергаются акронимии и читаются как одно слово (e.g. **ALON** - алюминий оксинитрид от. англ. $Al_{(64+x)/3}O_{32-N_x}$), пишутся с заглавной или строчной буквы, с точками и без, а в русском языке часто транслитерируются (алон).

Также в научно-технических текстах встречаются в виде аббревиатур названия организаций и учреждений (**FDA** – Food and Drug Administration), единиц измерения (**B.T.U** – British Thermal Unit – британская тепловая единица измерения, показывающая количество тепла, необходимого для поднятия температуры одного фунта воды на один градус по Фаренгейту) технологических

процессов и способов химической обработки (**RIM** – reaction injection molding - реактивное литьевое формование; **LFC technology** - технология обжига при низкой температуре и др.). Следует отметить, что иногда в контексте конкретной статьи, например, посвященной технологии изготовления стекла, студент может догадаться, что аббревиатура **YBCO** указывает на yttrium barium copper oxide. Однако гораздо чаще составные элементы английской аббревиатуры узнаются не сразу, или к ним трудно подобрать русский эквивалент. В таких случаях необходима консультация со специалистами, работа с терминологическими электронными словарями, а также – обращение к сайтам профессиональных химических сообществ, которые часто содержат глоссарии терминов, в том числе самых современных, расшифровку аббревиатур. В ходе переводческого практикума, при работе со специализированными текстами, студенту рекомендуется составить глоссарий, включив в него и различного рода аббревиатуры. Некоторые студенты, выполняя выпускную квалификационную работу, используют специальную программу, позволяющую установить частотность встречающихся в текстах аббревиатур, проводят их классификацию по видам и типам.

В настоящее время процесс терминологизации, под которым понимают придание научного или специального значения общеупотребительному слову или словосочетанию, достаточно хорошо изучен. Так, еще А.А.Реформатский, серьезно занимавшийся проблемами терминоведения, указывал на типичность метафорического и метонимического переноса в процессе терминологизации общеупотребительной лексики (Реформатский, 1968:317).

В задачу данной статьи не входит проведение подробного анализа метафорических переносов в современной английской химической лексике. Заметим, однако, что этот феномен является довольно распространенным и, несмотря на существенные различия в терминологии подязыков химии, имеет некоторые закономерности. К ним, например, относятся: образование терминов по **сходству внешних признаков**, когда для наименования объекта терминирования выбирают слово, сходное с ним по внешним признакам (форме, размеру, цвету), а также по сходству внешних признаков с предметами животного или растительного мира, частями тела человека или других живых существ, с бытовыми реалиями и т.д. Так, в современной химической терминологии давно утвердились термины **sandwich structure, host-guest molecule, furnace mouth, face crack, skin crack, whiskers** (нитевидные монокристаллы), **rabbits hair cloth, jug finger, wrinkling, etc.**

С использованием метафорического переноса по **сходству функций** образована также большая группа терминов, при образовании которых проводится аналогия с известными бытовыми предметами: досками, тарелками, барабанами, столами, ловушками, вилками и т.д. (ср. dish, plate, drum, cup, trap, fork, etc.). Как отмечалось выше, с метафорой как лингвистическим явлением студенты знакомятся в нескольких, поэтому преподаватели имеют возможность обратить их внимание на это явление несколько раз, проиллюстрировать его на примере терминологических метафор, дать задание найти их в текстах для самостоятельного перевода, установить по словарю терминологическое значение таких общеупотребительных слов, как face, hand, arm, foot, mouth, finger, tooth etc.

Одним из самых необычных способов терминообразования является метонимия – перенос по смежности и аналогии понятий. В лингвистике это явление получило подробное изучение. Лингвистические исследования, посвященные метонимии различных видов, показывают ее широкое распространение в общеупотребительном языке и важность для овладения культурным кодом языка (Суперанская, 1978). Специальные исследования, посвященные изучению метонимии на материале терминологической лексики (химической, экономической, медицинской и т.д.), демонстрируют явную универсальность процесса переноса названий. Основными процессами переноса являются:

- с материала на изделия из него (silver, gold);
- с места или населенного пункта на название предмета, материала (albany, alberta (clay), china; Tibet cloth, Swiss organdie);
- с действия на результат этого действия (или: на место, время, предмет) (to mill – milling, gold – to gold, coat – to coat);
- с имени автора на название его изделий (astbury, Gerstate borate, Mycock expander, Abbot dyer);
- с целого на часть, и наоборот (fabric, pottery).

Как показывает наш опыт преподавания иностранного языка, этот вид переноса по смежности или аналогии понятий вызывает у студентов определенные трудности при их опознании в оригинальном тексте, понимании и переводе. Это связано с тем, что многие из этих терминов регистрируются только в специальных словарях, а главная сложность их нахождения в общих и толковых словарях обусловлена тем, что некоторые термины, образованные от имен собственных,

уже не пишутся с заглавной буквы и, следовательно, не воспринимаются как образованные по признаку смежности или аналогии.

Для того, чтобы обучить будущих переводчиков работать с этим видом терминов, необходима разработка специальных упражнений, направленных на поиск подобной терминологической лексики в словарях, а также ориентация студентов на установление по англоязычным источникам некоторых часто повторяющихся имен, единиц измерения, названий веществ и материалов, образованных на основе метонимического переноса. Так, на практических занятиях по лексикографии студент может получить задание найти и установить значение и произношение элементов, образованных от имен собственных (топонимов или антропонимов), а на занятиях по теории и практике перевода – уставить этимологию некоторых терминов (например, berkelium, volt, rhodium, jacquard, jersey, etc).

Существенную помощь может оказать студентам знание терминологии своей специальности на русском языке.

Таким образом, структура лексических знаний переводчиков будет незавершенной без глубокого знания основных современных процессов терминообразования, к которым относятся метафора, метонимия и аббревиация. Обучить узнаванию в тексте столь сложных явлений и адекватно перевести их на родной язык может лишь преподаватель, обладающий высокой лингвистической компетентностью, умеющий представить студентам изучаемые лингвистические реалии в системе, в связи с основной специальностью студента.

Список литературы

1. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики. Москва: Наука, 1968, с.314-341.
2. Рождественская С.В. Структурно-семантическая организация керамической терминологии в английском и русском языках. Диссертация ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2009.
3. Суперанская А.В. Аппеллятив - онома // Имя нарицательное и собственное. Москва: Наука, 1978.

Ледеяева Е.В.

Ивановский государственный университет, Иваново

О РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА ОТДЕЛЕНИЯ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» (НА ПРИМЕРЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРУППЫ)

Главной составляющей каждого занятия по профессиональному переводу является текст. При обучении данной дисциплине обычно используются научно-популярные статьи и тексты с конкретными интересами и потребностями студентов. Работа с таким материалом имеет следующие цели:

- знакомство с публикациями по определенной научной теме;
- выяснение новых тенденций зарубежных исследований в этой области;
- поиск и подбор материала для государственного экзамена и дальнейшей научной или практической деятельности.

Научные тексты являются развернутым определением научных явлений и имеют свой формально-логический стиль с присущими ему закономерностями. С первых занятий важно приучать студентов к анализу характерных для научно-популярных текстов языковых явлений. При введении грамматики и лексики необходимо обратить внимание обучающихся на различные значения слов и словосочетаний, характерных для языка науки.

Рекомендуется вводить новые грамматические явления, используя материал специальной лексики. Поскольку в грамматике такого рода литературы присутствует точное объяснение и описание научных фактов, то наиболее часто встречаются пассивные, неопределенно-личные и безличные конструкции, а также сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Поэтому этим аспектам грамматики необходимо уделять наибольшее внимание и на занятиях по переводу.

Чтобы правильно понимать научную мысль, необходимо точно знать перевод отдельных слов и их сочетаний. При введении новой специальной лексики внимание следует концентрировать на многозначных словах. Большое значение при чтении научно-популярных текстов имеет работа с

лексикой. Для того чтобы добиться правильного понимания значения слова, требуется дополнительная работа с ним до перевода.

Особое внимание уделяется терминологическим словам. Необходимо также помнить о словах, похожих на русские при переводе интернациональной лексики – о так называемых «ложных друзьях переводчика». Например, *activity* – деятельность, а не активность; *actual* – фактический, *accurate* – точный.

При чтении научно-популярных статей важно работать с заголовком, который может быть ключом к пониманию текста. Например, студентам могут быть предложены следующие задания:

- догадаться по заголовку, о чем идет речь;
- выберите из текста предложения, расшифровывающие заголовок;
- найдите знакомые слова и выражения в заголовке.

Специфические характеристики стиля научно-популярной литературы (Комарова 1991):

- употребление большого количества специальных терминов, которые отбираются для точной передачи мысли;
- использование грамматических норм, установленных в письменной речи;
- отсутствие эмоциональной окраски;
- формальное, строгое и точное изложение материала;
- присутствие коллективного стиля в изложении материала.

Преподавание курса профессионального перевода для студентов естественнонаучной группы включает в себя разные виды деятельности. Это, безусловно, анализ, перевод и высказывания по текстам естественнонаучной тематики, переводческая практика, перевод отдельной книги или статей по своей специальности.

Однако, на наш взгляд, очень важно изучать материал, который был бы интересен и полезен студентам различных специальностей, так как каждые два года специальности студентов могут меняться.

Безусловно, занятия должны строиться достаточно разнообразно и насыщенно, чтобы дать возможность раскрываться студентам различных специальностей, поэтому на занятиях по практическому курсу профессионального перевода требуются различные виды языковой деятельности и разнообразный тематический материал. В данной методике есть и свои плюсы, и свои минусы. Минус, - это необходимость преподавания определенной направленности студентам, которые могут и не быть с ней связаны, а плюс, - безусловное расширение как языкового, так и тематического и общенаучного кругозора, как со стороны всех студентов данной группы, так и со стороны преподавателей, ведущих данный курс.

Таким образом, основная проблема в преподавании в естественнонаучной группе состоит в правильной подборе материала, который был бы актуален всем обучающимся студентам.

С этой целью на кафедре английской филологии Ивановского государственного университета были разработаны методические указания для аудиторной и внеаудиторной работы по профессиональному переводу предназначены для студентов естественнонаучных специальностей второго года обучения на отделении «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Пособие включает двенадцать текстов по различной общепотребительной научной тематике, направленных на практику чтения, перевода и говорения, а также на обучение свободному участию в беседе по научной тематике. Тексты приводятся без адаптации, но в некоторых случаях сокращены. В текстах затрагиваются проблемы психологии, медицины, физики, биологии, астрономии, лингвистики, рассматриваются различные экономические и социальные факторы, что обеспечивает широкую тематическую основу беседы.

Пособие состоит из 12 разделов. Их структура относительно единообразна.

Учебный материал распределен по 12 разделам в соответствии с основными этапами работы над каждой из них:

1. Текст и работа с ним;
2. Повторение грамматических тем;
3. фразовые глаголы/ ложные друзья переводчика

В каждый раздел включен текст по различным разделам науки и закрепление английской грамматики. Первое чтение текста имеет целью общее знакомство с содержанием или тематикой текста. Независимо от того, осуществляется ли работа в аудитории или дома, рекомендуется при первом чтении полностью исключить пользование словарем. В ходе первого чтения следует рекомендовать отмечать слова, словосочетания и предложения, смысл которых остается непонятным (частично или полностью). Второе прочтение текста носит уже иной характер. Текст прочитывается

медленно, предложение за предложением. Результатом этого чтения должно явиться понимание информации каждого предложения и умение проанализировать текст с точки зрения его лексико-грамматических особенностей.

Обсуждение текстов предусматривает установление основного содержания, деталей описываемого явления, изложение дополнительной информации, высказывание собственного мнения по поводу позиции автора, оценку явления или чьего-либо мнения и т.д.

Основная задача данного пособия состоит в поэтапном комплексном повторении тех грамматических явлений, восприятие и понимание которых в научном тексте вызывают определенные затруднения у студентов. В издании предлагаются упражнения на повторение тем *Infinitive, Passive Voice, Gerund, Modal Verbs*. Композиционно грамматика представлена в виде разделов, содержащих примеры различных выражений, а также упражнения на перевод как с русского, так и с английского языка. Грамматические задания включают специальную лексику и клише научной речи, соответствующие научной тематике. На данном этапе работы предлагаются упражнения, связанные с практикой перевода как с родного языка - предложения или микроситуация с использованием тематических слов и выражений, так и упражнения на перевод англоязычных предложений. Цель этих упражнений – развитие автоматизированного навыка опознания и понимания грамматических явлений, растворенных в предложении и преобразование в соответствующий русский или английский аналог. В некоторых разделах приводятся различные выражения, представляющие собой некоторые несоответствия в переводе на русский язык. Их следует перевести и сравнить их с русским эквивалентом в переводах (Ледяева 2010).

Таким образом, инновационные технологии преподавания профессионального перевода на отделении «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» заключается в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной модели языка и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Список литературы

1. Комарова Э.П. Структурно-композиционные характеристики научного текста. Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов. М., 1991.
2. Ледяева Е.В. Английский язык для студентов естественнонаучной группы: методические указания к практическому курсу профессионального перевода для студентов второго курса факультета РГФ специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Иваново, 2010.
3. Learn to Read Science. Учебное пособие. М., 2004.

Е.Г. Манчева

Ивановский государственный энергетический университет

КАК НАПИСАТЬ И ПЕРЕВЕСТИ АННОТАЦИЮ

Как написать аннотацию? Вопрос, казалось бы, несложный. Авторы статей быстро находят на него ответ, заглянув в научные сборники предыдущих лет и скопировав структуру и фразы своих коллег. Однако в связи с расширением международных связей, с увеличением количества статей, которые публикуются российскими учеными в зарубежных сборниках, меняются представления о том, что такое аннотация, какую структуру и объем она должна иметь и какую цель должна преследовать. Кроме того, недавние изменения в требованиях к изданию отечественных сборников, в которых статьи должны сопровождаться теперь аннотациями не только на русском, но и на английском языке, поставили в тупик даже тех, у которых проблем с аннотациями раньше не возникало. Поэтому, вероятно, пора внести ясность в этот вопрос и таким образом помочь авторам, а также переводчикам разобраться в том, как грамотно составить и перевести аннотацию.

В первую очередь необходимо отметить различия в терминологии, которая используется в западных странах и у нас.

За рубежом различают два вида аннотаций (по-английски ‘abstract’): описательные (descriptive) и информативные (informative), последние также имеют другое название – реферативные. (<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/abstracts.html>). В нашей стране традиционно выделяют только один вид аннотаций, хотя и у нас уже есть ряд статей, где описывается два вида по аналогии с

зарубежной терминологией (Цит. по: <http://www.trpub.ru/valeeva-har-text.html>). Итак, прежде всего, дадим определение этого понятия с точки зрения отечественной и западной науки.

В соответствии с данными российских изданий, аннотация – это «краткое, обобщенное описание (характеристика) текста книги, статьи» (Культура устной и письменной речи делового человека 1997: 76). Она обычно состоит из двух частей. «В первой части формулируется основная тема книги, статьи; во второй части перечисляются (называются) основные положения» (там же).

При делении аннотаций на два вида обычно отмечают следующие различия:

1. Описательная аннотация «приводит лишь описание материала, не раскрывая его содержания» (Цит. по: <http://www.trpub.ru/valeeva-har-text.html>), в то время как реферативная аннотация указывает на то, «что именно содержится в аннотируемом материале» (Цит. по: <http://www.trpub.ru/valeeva-har-text.html>), то есть здесь «материал излагается в связной, хотя и предельно сжатой и обобщенной форме» (Цит. по: <http://www.trpub.ru/valeeva-har-text.html>).

2. Описательная аннотация не может содержать каких-либо критических суждений об аннотируемой статье, а также не упоминает о каких-либо выводах или результатах работы. Однако она может описывать цели, методы и область исследования. Реферативная же аннотация, кроме объяснения цели и методов исследования, включает информацию о результатах работы и может давать какие-либо рекомендации автору (<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/abstracts.html>).

3. Описательная аннотация только информирует читателя о содержании статьи или иного произведения, реферативная же аннотация служит как бы заместителем данной статьи для читателя (<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/abstracts.html>).

Это вполне соответствует и тому, где обычно размещаются аннотации: описательные часто находятся непосредственно перед текстом произведения, а реферативные публикуются в отдельных сборниках, размещаются на специальных сайтах в университетах, и их целью является не просто информирование читателей о содержании статьи и т.п., но и побуждение читателя тем или иным образом приобрести полный текст статьи или же принять решение не делать этого.

4. Объем описательной аннотации обычно не превышает 100 слов, а реферативной аннотации не может быть более 10% от общего размера аннотируемого произведения (<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/abstracts.html>).

Таким образом, аннотации в нашем традиционном понимании больше соответствует описательная аннотация. Реферативная же аннотация скорее похожа на то, что в российской науке обычно называют рефератом. Принимая во внимание этот факт, приведем примеры удачных, на наш взгляд, аннотаций обоих типов на русском языке (аннотации относятся к области экономики и языкознания соответственно).

Пример 1. Описательная аннотация:

«Рассматривается система организации бюджетного процесса, при котором планирование расходов осуществляется в непосредственной связи с достигаемыми результатами. Представлена сравнительная характеристика модели постатейного бюджетирования и модели бюджетирования, ориентированного на результат» (Макашина 2008: 23).

Пример 2. Реферативная аннотация:

«Статья является попыткой идентификации сравнения в отличие от других сходных явлений в языке. С этой целью рассматриваются некоторые типы предложений, которые по формальным признакам относят к сравнительным. С помощью синтаксических и семантических критериев устанавливается, что под внешним сходством скрываются разные семантические отношения: сравнение по степени, уподобление и уточнение меры. Анализируются факторы, обуславливающие существование сравнительной синтагмы в целом и отдельных ее элементов в частности. В результате анализа языкового материала делается вывод, что термин сравнение нуждается в уточнении во избежание неоднозначного его употребления в лингвистической литературе» (Съпоставительно езигознание 1986:13)

И в том, и в другом случае структурное построение почти одинаково: в начале задается общая тема исследования, а далее излагаются основные положения. Однако кроме этого в реферативной аннотации упоминаются результаты работы, которые вводятся такими словами, как: «устанавливается», «анализируются», «делается вывод». Различаются эти примеры и по объему.

Наиболее часто встречаются ошибки при написании аннотаций первого типа. Например, авторы пытаются уместить в очень небольшой объем аннотации максимальное количество информации, в том числе о результатах исследования, как в следующем примере:

Пример 3.

Для управления режимом подачи орошающей воды на скруббер газоочистки доменного газа, не снижая степень его очистки, предложено и внедрено устройство контроля остаточной запыленности. Это позволило оптимизировать режимы очистки и снизить расход воды на 700 м³/час. Проведены экспериментальные исследования по выявлению допустимых режимных параметров. Создана математическая модель скруббера, проведены исследования на ней качества очистки (Горинов и др. 2009: 73).

Основной ошибкой при написании реферативных аннотаций является сохранение в них структурных типов предложений, характерных для описательных аннотаций (предложений, начинающихся со слов: «рассматривается», «анализируется», «представлено» и т.п.). Единственное, что отличает их от аннотаций первого типа, – это больший объем.

Остановимся теперь на основных проблемах перевода аннотаций. Что касается информативных аннотаций, то здесь сложно говорить о каких-либо общих трудностях, т.к. не существует четких правил их структурной организации. Стоит отметить только то, что в русских аннотациях такого типа (или рефератах) встречается несколько больше клише, таких как «актуальность статьи обусловлена...», «цель статьи состоит в...», «утверждается, что...», «автор определяет...», «автор обосновывает...» и т.д. (Цит. по: http://www.jaum.ru/myarticle_ru.php?mypub_id=364). В английском же языке такие аннотации менее клишированы, и их стиль менее официален, чем в русском языке, причем аннотации к статьям по социально-общественным и гуманитарным наукам по стилю гораздо менее официальные, чем аннотации к техническим статьям.

Гораздо больше проблем вызывает перевод описательных аннотаций, в которых языковая компрессия достигает своего максимума в силу ограниченности объема текста. Главная сложность, с которой приходится сталкиваться, – это синтаксическая структура предложений. В большинстве из них отсутствует подлежащее, что абсолютно исключено в английском языке. Тем не менее, не зная об этом, некоторые «смелые» переводчики практически дословно воспроизводят синтаксическую структуру русского предложения на английском языке и получают вот такие любопытные варианты:

Пример 4.

Оригинал: *Разработана конечно-элементная пороупругая модель большеберцовой кости голени человека...* (Маслов 2009: 51)

Перевод: *Is developed certainly - element porouprugosti model of a tibial bone of an anticnemion of the person...* (там же)

Конечно, в переводе этого предложения есть и другие ошибки, но хочется надеяться, что в них виновато несовершенство компьютерной программы-переводчика, которая использовалась при переводе.

Некоторые более осведомленные авторы все же подбирают подлежащее для английского предложения, однако, к сожалению, делают это совершенно неправильно. Рассмотрим перевод одного предложения из уже рассмотренной выше аннотации (см. Пример 3):

Пример 5.

Оригинал: *Для управления режимом подачи орошающей воды на скруббер газоочистки доменного газа, не снижая степень его очистки, предложено и внедрено устройство контроля остаточной запыленности.* (Горинов и др. 2009: 73)

Перевод: *For management of a mode of giving of irrigating water on a scrubber of gas purification of blast-furnace gas, not reducing degree of its cleaning, it is offered and the control unit of a residual dust content is introduced.* (там же)

Нужно отметить, что этот пример иллюстрирует практически все проблемы и ошибки, которые характерны для перевода аннотаций такого типа. Но пока прокомментируем только выделенную часть. Здесь введено формальное подлежащее *it*, которое, однако, не может использоваться при переводе таких русских предложений (безличных предложений со сказуемым, выраженным кратким страдательным причастием среднего рода), хотя вполне подошло бы для перевода составных глагольных сказуемых, например: Необходимо исследовать... (It is essential to study...), Нельзя отрицать (It is impossible to deny...) и т.д.

Как же должен поступить переводчик при переводе русских безличных предложений на английский язык? Выхода два. Первый состоит в превращении русского прямого дополнения в подлежащее пассивной конструкции в английском языке, что и было сделано далее в Примере 5. Ту же самую трансформацию можно применить и к переводу неопределенно-личных предложений, с которых начинается большинство аннотаций.

Пример 6.

Оригинал: *Рассматривается история деятельности первых представительных организаций предпринимателей Владимирской губернии (Владимирского мануфактурного комитета и*

Иваново-Вознесенского комитета торговли и мануфактур), их функции, состав и круг решаемых вопросов, а также роль этих учреждений в развитии промышленности региона (Сироткин 2008: 44)

Перевод первой (выделенной) части этой аннотации при использовании данной трансформации мог бы выглядеть следующим образом:

The history of the first bodies representing manufacturers of Vladimir region (Vladimir Manufacture Committee and Ivanovo-Voznesensk Trade and Manufacture Committee) is considered...

Однако это предложение осложнено большим количеством однородных дополнений, перевод которых не может быть осуществлен по указанной выше схеме, т.к. постановка однородных подлежащих в начало английского предложения значительно осложнила бы восприятие данного предложения в силу того, что подобные структуры нехарактерны для английского языка. Поэтому переводчик должен пойти по второму пути, а именно – ввести подлежащее из контекста, превратив предложение в личное и оставив при этом неизменной функцию однородных членов. Наиболее подходящим подлежащим в данном случае будет ‘The paper’ (то есть ‘статья’). В таком случае мы получим следующий вариант:

Перевод: *The paper considers the history of the first bodies representing manufacturers of Vladimir region (Vladimir Manufacture Committee and Ivanovo-Voznesensk Trade and Manufacture Committee), the functions of these bodies, their membership and area of responsibility, as well as their role in the industrial development of the region.*

Таким образом, мы получили предложение, почти идентичное русскому по структуре, но соответствующее нормам английского языка и смысловой структуре высказывания.

Но существуют и другие причины, которые могут заставить переводчика выбрать второй вариант синтаксической структуры. Например, неопределенно-личное предложение в русском языке может быть осложнено причастным оборотом.

Пример 7.

Оригинал: *Приводится разработанная экономико-математическая модель, основанная на методах АВС-калькулирования и линейного программирования, позволяющая максимизировать валовую прибыль предприятия за счет формирования оптимального ассортимента продукции.* (Астраханцева 2008: 18)

В данном случае простое предложение осложнено двумя причастными оборотами, причем они оба относятся к одному и тому же слову «модель», что должно заставить переводчика, в первую очередь, отказаться от первого варианта перевода, т.е. от трансформации слова «модель» в подлежащее. Однако и простое введение подлежащего из контекста не решит всех проблем. Связано это с тем, что в английском языке, в отличие от русского, у причастий отсутствуют окончания, которые бы каким-либо образом указывали на род или падеж существительного, к которому относится причастный оборот. Здесь все решает порядок слов. Поэтому перевод без структурных трансформаций приведет к тому, что второй причастный оборот будет определять существительное «программирования», а не существительное «модель». Кроме того, в первом причастном обороте имеются однородные предложные дополнения, что не позволяет превратить его в препозитивное определение. Следовательно, единственный выход – трансформировать второй причастный оборот в придаточное или самостоятельное предложение. Например, так:

Перевод: *The paper describes the economic and mathematical model, based on ABC-costing and linear programming methods. It allows an enterprise to maximize its gross profit by optimizing the product range.*

И наконец, необходимо рассмотреть еще одну проблему, проблему иного рода, с которой часто сталкиваются переводчики не только аннотаций, но и научной литературы в целом. Для этого проанализируем следующее предложение и его перевод, в котором даже мало знакомый с английским языком человек, вероятно, обратит внимание на большое количество предлогов “of”, что, естественно, является стилистической ошибкой и чего можно избежать довольно простыми способами.

Пример 8.

Оригинал: *Предложены методы комплексной оценки качества учебных лабораторных комплексов, основанные на измерении их дефектов и определении задач усовершенствования* (Колганов и др. 2009: 29)

Перевод: *The methods of a complex estimation of quality of educational laboratory complexes, founded on measurement of their defects and definition of problems of refinement are offered* (там же)

Способов решить эту проблему два. Это использование герундия, который может управлять существительным без использования предлога, и употребление существительных в роли

препозитивных определений. В данном случае также необходимо будет ввести подлежащее из контекста. И тогда перевод будет выглядеть следующим образом:

The paper suggests methods of university laboratory facilities full quality assessment based on measuring defects and defining improvement strategies.

Мы избавились от двух из трех предлогов “of” в первой части предложения с помощью употребления препозитивных вместо постпозитивных определений, а также убрали все три предлога из второй части, используя два герундия ‘measuring’ и ‘defining’.

Таковы, на наш взгляд, основные сложности, с которыми приходится сталкиваться при написании и переводе аннотаций. Однако, как было показано в статье, эти проблемы не являются неразрешимыми, хотя иногда и требуют немало времени и усилий для их решения.

Список литературы

1. http://www.jaum.ru/myarticle_ru.php?mypub_id=364
2. <http://www.trpub.ru/valeeva-har-text.html>
3. <http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/abstracts.html>
4. Астраханцева И.А., Одинцова Е.В. Управление производственной программой промышленного предприятия на основе оптимизации ассортиментной политики // Вестник ИГЭУ. 2008. №1.
5. Горинов О.И. и др. Совершенствование системы очистки доменного газа // Вестник ИГЭУ. 2009. №2.
6. Колганов А.Р., Чупрынин А.О. Алгоритмические и программные средства распознавания схем структурных моделей электромеханических систем // Вестник ИГЭУ. 2009. №3.
7. Культура устной и письменной речи делового человека: Справочник. Практикум. – М., Флинта, Наука, 1997.
8. Макашина О.В. Бюджетирование, ориентированное на результат // Вестник ИГЭУ. 2008. №1.
9. Маслов Л.Б. Пороупругая модель колебаний твердых биологических тканей при гармоническом воздействии // Вестник ИГЭУ. 2009. №3.
10. Сироткин А.С. Из истории деятельности совещательных предпринимательских организаций Владимирской губернии // Вестник ИГЭУ. 2008. №1.
11. Съпоставително езиковзнание. Списание на Софийский университет «Климент Охридски», XI. София, 1986.

Мартынова Т.В.

Владимирский государственный гуманитарный университет, Владимир

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Чтобы работать переводчиком нужно иметь достаточные навыки перевода, нужен опыт переводческой деятельности, поэтому очень важна практическая подготовка в сфере профессиональной коммуникации. Для получения этого опыта в процессе обучения предусмотрена практика перевода в течение пяти семестров: четыре семестра студенты изучают Курс профессионально ориентированного перевода, а в пятом семестре — Практикум профессионально ориентированного перевода.

Предмет изучения курса профессионально ориентированного перевода – приёмы извлечения смыслового содержания из иноязычного текста профессиональной направленности, приёмы трансформации текста с целью его более глубокого осмысления, приёмы передачи данного содержания средствами родного языка.

Целью курса является формирование переводческой компетенции, под которой понимается умение извлекать информацию из текста на одном языке и передавать её путём создания текста на другом языке.

Профессиональная переводческая компетенция основана как на профессиональных знаниях специалиста, так и на высоком уровне владения им родным и иностранными языками. Поэтому курс практического письменного перевода базируется на изучении таких дисциплин как: введение в языковедение, теоретическая грамматика, лексикология и стилистика изучаемого иностранного языка, стилистика родного языка и культура речи, практический курс иностранного языка. Практические занятия по письменному переводу также тесно связаны с курсом теории перевода, предоставляя

последнему материал для обобщений и являясь практическим воплощением теоретических положений.

Задачи курса:

- знакомство с основными приёмами грамматических и лексических трансформаций текста и их комбинированного использования в процессе перевода;
- формирование практических навыков по организации переводческой деятельности и оформлению переводческой документации;
- формирование лингвистического отношения к слову;
- развитие у студентов способности рассматривать переводимый материал не как набор отдельных слов, грамматических конструкций и фраз, а как единый текст, состоящий из органически связанных лексических, грамматических и стилистических средств, которые в своей совокупности обеспечивают максимально полное донесение до читателя содержащейся в тексте информации.

Требования к уровню подготовки лиц, успешно завершивших обучение по программе подготовки специалиста с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», соответствуют Приложению к приказу Минобрнауки России от 4 июля 1997 г. № 1435.

В результате прохождения курса студент должен:

-знать научную и узкоспециальную лексику текстов по основной специальности (объём лексики по курсу профессионально ориентированного перевода, подлежащий усвоению, составляет 900 единиц);

-знать терминологию и сокращения, принятые в профессиональных кругах стран изучаемого языка;

- знать грамматические явления, характерные для оригинальных текстов на английском языке и достаточные для обеспечения общения в процессе повседневной деятельности;

-уметь осуществлять предпереводческий анализ текста, определять цель перевода и тип переводимого текста;

- уметь выбирать общую стратегию перевода с учётом его цели и типа оригинала,

- уметь определять стиль и жанр текста-оригинала, специфику его стилистического, жанрового оформления;

- уметь адекватно извлекать информацию из текста-оригинала с целью её передачи средствами другого языка;

- уметь использовать основные способы и приёмы достижения смысловой, стилистической адекватности перевода тексту-оригиналу;

-уметь осуществлять письменный (в ограниченном объёме – устный) перевод текстов, относящихся к сфере основной профессиональной деятельности;

-уметь осуществлять перевод основных документов, характерных для данной сферы коммуникации, иметь представление о терминах и стилистических особенностях;

- уметь правильно оформлять текст перевода в соответствии с нормами и узусом, типологией текстов на языке перевода;

-уметь редактировать собственный перевод, обнаруживать и устранять семантические, стилистические и прагматические погрешности, контролировать корректность выбранных стратегий и переводческих решений;

-уметь профессионально пользоваться словарями, справочниками, базами данных и другими источниками дополнительной информации;

- уметь пользоваться при переводе современными техническими средствами.

Построение курса основывается на принципе «от простого к сложному», от «стандартного к нестандартному». На начальном этапе обучения переводу много внимания уделяется так называемым подготовительным упражнениям. Обучение проводится на материале несложных в языковом отношении предложений и фрагментов текстов различных жанров и стилей с целью выработки правильной последовательности действия при работе с предложением.

На продвинутой ступени обучаемые занимаются в основном переводом текстов и оценкой качества перевода, выполняют различные виды перевода в зависимости от установки заказчика, учатся выполнять наряду с полноценным переводом переводы-рефераты, аннотации и т.п. При переводе связного текста студенты учатся комплексному использованию переводческих методов с учетом того, что текст представляет собой единое целое в функционально-коммуникативном, смысловом и структурном планах.

Общий объем курса профессионально ориентированного перевода распределяется на четыре

семестра.

В 1-м семестре идет обучение переводу с иностранного языка на русский; осваиваются уровни эквивалентности перевода и виды переводческих соответствий. Перевод с русского языка на иностранный используется фрагментарно.

В 2-м семестре осваиваются основные виды перевода в соответствии с жанром переводимого текста и его стилистическими особенностями; отрабатывается использование в переводе технических приемов, т.е. переводческих трансформаций.

В 3-м семестре основной упор делается на перевод оригинального узкоспециального текста с иностранного языка на русский и с русского на иностранный.

В 4-м семестре осваиваются основные приемы и навыки устного перевода с иностранного языка на русский и с русского на иностранный в типичных ситуациях профессионального общения.

Тематика обучения – научная и узкоспециальная. Тексты, используемые в курсе обучения, представляют собой образцы определённых функциональных стилей и жанров, характерных для коммуникации в профессиональных сферах деятельности конкретного профиля, и отвечают следующим требованиям: обладают характерными компонентами логико-смысловой и логико-композиционной структуры, определённым способом изложения (описание, повествование, рассуждение) и насыщены актуальной информацией.

Содержание курса профессионально ориентированного перевода распределяется по четырём семестрам следующим образом:

1 семестр

Практика в общей теории перевода. Предмет и задачи переводоведения. Понятие о межъязыковой коммуникации.

Требования к переводу. Лингвистические и экстралингвистические аспекты перевода. Виды перевода. Особенности письменного и устного перевода. Использование словарей. Перевод с листа. Другие виды языкового посредничества: аннотация, реферат, резюме. Особенности художественного и информативного перевода.

Эквивалентность и адекватность перевода. Уровни эквивалентности перевода. Факторы, определяющие выбор уровня эквивалентности. Максимальная, оптимальная и минимальная эквивалентность. Противопоставление семантической и прагматической эквивалентности. Типы эквивалентов (абсолютные и относительные эквиваленты, эквивалентные словосочетания, эквивалентные смысловые группы).

Процесс перевода. Перевод и интерпретация. Понятие модели перевода. Денотативная, трансформационная и семантическая модели перевода.

Понятие переводческого соответствия. Лексические, фразеологические и грамматические соответствия. Единичные и множественные соответствия. Контекст и внеязыковая ситуация. Понятие предметной и коммуникативной ситуации. Словарное и оккзиональное соответствие.

Различные виды переводов и переводческие стратегии. Предпереводческий анализ текста оригинала и выработка общей стратегии перевода.

Роль контекста при переводе. Разновидности контекста.

Установление межъязыковых и межкультурных различий в обозначении элементов предметно-логического значения имени, признака, действия и их учёт в переводе. Языковые и культурологические лакуны.

Грамматический аспект перевода. Передача эквивалентных форм и структур. Передача безэквивалентных форм и структур. Передача функций грамматического элемента иностранного языка, не имеющего формального соответствия в языке перевода.

Перевод номинальных конструкций. Перевод каузативных конструкций. Перевод слов-заместителей. Перевод явлений, связанных с отсутствием флексий в иностранном языке, перевод пассивных конструкций. Замена частей речи в процессе перевода. Перевод артиклей. Передача модальности при переводе.

Лексический аспект перевода. Контекстуальное значение лексических единиц. Различие в использовании лексических единиц в иностранном языке и языке перевода. Безэквивалентная лексика и способы её передачи. Транскрипция и транслитерация. Калькирование. Трансформационный перевод. Сложные имена существительные в немецком языке, их сочетание с определениями, распространённые определения, выраженные сочетанием «zu + Partizip I».

Прагматические (семантические и синтаксические) связи между лексическими единицами в иностранном языке и языке перевода. Ложные друзья переводчика. Передача устойчивых словосочетаний, атрибутивных групп, фразеологических единиц.

2 семестр

Коммуникативно-логическая структура высказывания и способы её передачи при переводе. Смена предикатов при переводе. Передача темы - ремы. Членения и объединения высказываний при переводе, повторение и варьирование, использование эллипса, синонимов, родовых понятий, метонимии.

Виды переводческих трансформаций. Лексические, логико-семантические, грамматические и лексико-грамматические трансформации.

Грамматические трансформации. Дословный перевод. Членение и объединение предложений. Грамматические замены.

Лексические трансформации. Безэквивалентные единицы и способы их передачи. Транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод.

Лексико-грамматические трансформации. Генерализация и конкретизация, смысловое развитие и целостное переосмысление, модуляция. Компрессия, декомпрессия. Антонимический перевод, описательный перевод. Переводческая компенсация. Контекстуальные замены, перестановки, опущения.

Стилистический аспект перевода. Стилль и экспрессия. Стилистические особенности перевода текстов различных жанров.

Экспрессивная функция. Сохранение экспрессивности при переводе. Снижение экспрессивности. Средства выражения экспрессии при переводе: метафора, сравнение, метонимия, фразеологизмы, пословицы и поговорки, аллюзии, цитаты, крылатые слова и выражения. Инверсия, повторы на разных языковых уровнях.

Различные средства выражения эмфазы: повтор, аллитерация, рифма, аллюзия, порядок слов, интонационное и графическое выделение. Отрицательные эмфатические конструкции.

Грамматические средства выражения эмфазы: инверсия, передача двух отрицаний. Синтаксические замены в сложном предложении, замена частей речи. Конструкции с предвещающим *it*, с *Condensed Relative* в английском языке. Перевод конструкции *It was not until...that*.

Передача эмфазы лексическими средствами: метафора, синонимические пары. Особенности перевода стилистических средств. Перевод сравнений, идиом, метафор, фразеологических сращений.

Передача социально и локально маркированных языковых средств. Перевод профессионализмов.

Особенности перевода с русского языка на иностранный язык. Стилистические несовпадения иностранного и русского языков.

Двуязычные словари, их виды, технический аппарат, назначение, методика использования, достоинства и недостатки. Толковые словари, справочники и энциклопедии.

3 семестр

Коммуникативно-прагматический аспект перевода. Понятие прагматической эквивалентности перевода. Зависимость перевода от стоящей перед переводчиком цели и от характера аудитории.

Основные способы прагматической адаптации текста. Переводческие приемы: дифференциация и конкретизация значения, антонимический перевод, компенсация, добавления и опущения.

Особенности перевода официально-деловых, научных и публицистических текстов. Проблема соответствия/несоответствия лексико-семантических полей в области специальной терминологии. Сложные грамматические конструкции, характерные для специальных текстов, и способы их перевода.

Публицистический стилль. Типы газетно-публицистических текстов: газетная и журнальная статья, краткое газетное сообщение, заголовок и т.д. Перевод газетно-журнальных статей о бизнесе и экономике. Структурно-семантические особенности газетных сообщений. Перевод заголовков в виде предложений без глагола-сказуемого, союзов, артиклей.

Научный стилль. Перевод экономических статей. Понятие аннотирования и реферирования. Реферирование и аннотирование научной литературы.

Официально-канцелярский стилль. Особенности перевода деловой и коммерческой документации. Лексико-грамматические особенности официальных документов. Перевод сложных предложений. Перевод клише, используемых в документах.

Перевод разных видов офисной документации: приказы, распоряжения, заявления, служебные записки, отчёты, резюме.

Перевод договоров. Структура договора и его частей. Перевод конструкций, принятых в договорах. Перевод сокращений, архаизмов, канцеляризмов.

Переписка. Оформление конверта, структура письма, виды писем. Деловое письмо. Письменный перевод писем. Перевод с листа делового письма. Грамматические конструкции и клише, используемые в деловой переписке.

4 семестр

Виды перевода. Полный письменный перевод. Реферативный перевод. Аннотационный перевод. Консультативный перевод. Устное аннотирование и реферирование, выборочный перевод с листа.

Особенности устного перевода. Понятие о переводческой скорописи. Использование элементов упрощенной переводческой скорописи. Абзацно-фразовый перевод. Общие правила перевода с листа. Перевод под запись. Двусторонний перевод. Интонационное оформление речи при переводе.

Перевод интервью, собеседований, переговоров, совещаний, телефонных разговоров, презентаций.

Редактирование перевода. Контроль корректности выбранных стратегий. Аргументирование переводческих решений. Устранение семантических, стилистических и прагматических погрешностей.

Использование современных технических средств при переводе. Интернет-ресурсы. Компьютер в переводческой практике. Цели и методика его использования. Картотека переводчика. Оформление перевода.

Формирование переводческой компетенции осуществляется в процессе самостоятельного перевода научных, публицистических и узкоспециальных текстов. Обучение профессионально ориентированному переводу построено с использованием аутентичных текстов, ориентированных на специализацию основной образовательной программы. Тексты подбираются преподавателем в соответствии с уровнем коммуникативной языковой компетенции студентов, направлением основной специализации и профессиональными интересами.

На занятиях предполагается использование разнообразных форм работы: конференции, круглые столы, ролевые игры, проектная работа с использованием материалов из периодики и интернета, анализ и обсуждение переводов, выполненных студентами, выполнение устных и письменных заданий на основе текстов, аудио- и видеоматериалов.

Самостоятельная работа студентов заключается в самостоятельном выполнении индивидуально и в подгруппах переводов научных, публицистических и узкоспециальных текстов с использованием отработываемых приёмов переводческой деятельности, выполнении письменных заданий и проектной работы. Общий объём текстов для самостоятельного перевода составляет примерно 100 000 печ. зн.

Основными формами контроля самостоятельной работы студентов являются анализ, самоанализ и обсуждение в группе самостоятельно выполненных переводов, презентация результатов работы над проектом, а также проверка письменных заданий.

Основными формами текущего контроля являются фронтальный и индивидуальный опрос студентов по изучаемым темам во время аудиторных занятий, проверка письменных и устных переводов, анализ и самоанализ переводов, обсуждение студенческих работ, а также презентации результатов проектных работ, участие в выполнении проектов, ролевых играх, круглых столах, конференциях.

Итоговый контроль направлен на проверку уровня сформированности переводческой компетенции студентов. Формы итогового контроля – зачёт (1, 2, 3 семестры) по пройденным темам и экзамен в 4 семестре по завершении курса.

Зачет в конце 1, 2 и 3 семестров включает в себя выполнение письменного перевода с иностранного на русский язык узкоспециального текста объёмом 1000 – 1500 печ. знаков.

Экзамен по окончании курса состоит из:

1. перевод узкоспециального текста объёмом 2500 печ. знаков с иностранного языка на русский,
2. редактирование перевода и аргументирование переводческих решений,
3. перевод с листа делового письма объёмом 150 печ. знаков.

В 5 семестре обучения ведётся «Практикум профессионально ориентированного перевода», задачи которого:

- тренировка в комбинированном использовании основных приёмов переводческих трансформаций в процессе перевода оригинальных текстов профессиональной направленности;
- формирование практических навыков по организации переводческой деятельности и оформлению переводческой документации;

- формирование навыков редактирования собственного перевода и аргументирования переводческих решений.

После завершения «Практикума» студент должен:

- уметь осуществлять перевод основных документов, характерных для профессиональной сферы коммуникации;

- иметь представление о терминах и стилистических особенностях текстов основной профессиональной деятельности;

- уметь осуществлять аннотирование и реферирование на русском языке текстов по основной специальности;

- уметь осуществлять перевод с листа текстов, характерных для основной профессиональной деятельности.

В ходе прохождения курса обучаемые занимаются тренировкой в проведении основных видов перевода, характерных для сферы профессиональной коммуникации:

- письменного перевода с иностранного языка технической, экономической или юридической литературы, деловых документов;

- перевода с листа с иностранного языка на русский различных текстов экономического, технического или юридического характера, деловой корреспонденции;

- аннотирования и реферирования на русском языке текстов юридического, технического или экономического характера.

Общий объём переведённых оригинальных текстов, соответствующих профилю основной специальности, составляет не менее 35 машинописных страниц, что соответствует государственным требованиям по практикуму.

Большое внимание на занятиях уделяется редактированию сделанных студентами переводов, устранению семантических, стилистических и прагматических погрешностей и аргументированию переводческих решений.

Тексты, используемые в курсе обучения, представляют собой образцы определённых функциональных стилей и жанров, характерных для коммуникации в профессиональных сферах деятельности конкретного профиля, и отвечают следующим требованиям: обладают характерными компонентами логико-смысловой и логико-композиционной структуры, определённым способом изложения (описание, повествование, рассуждение) и насыщены актуальной информацией.

Самостоятельная работа студентов заключается в самостоятельном выполнении переводов узкоспециальных текстов с использованием различных приёмов переводческой деятельности и выполнении письменных заданий.

Зачёт по окончании «Практикума» включает в себя перевод разных видов небольших по объёму оригинальных текстов профессиональной направленности, комментирование и редактирование собственного перевода.

Филатова Е.А.

Ивановский государственный университет, Иваново

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФКОММУНИКАЦИЙ» В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ LSP.

Студентам, получающим квалификацию по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», необходимо владеть различными видами знаний: знанием лексико-грамматической и терминологической структуры исходного (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ), знанием предметной области и сопоставительным знанием. Дисциплины профперевода изучаются в рамках *специального* перевода, являющимся информационно-коммуникативным переводом, который обслуживает предметные области знаний со своей терминологической номенклатурой. Данные виды письменного перевода отражают язык для специальных целей (LSP) того или иного типа дискурса. Теоретической базой специального перевода является лингвистическая теория перевода.

Программа теоретического и практического курсов перевода предусматривает изучение критериев репрезентативности и адекватности перевода на различных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, лексико-семантическом, синтаксическом (Вербицкая, Снеткова, 2008). Задача перевода на фонетическом уровне - обеспечить узнаваемость формы. Здесь адекватность перевода может быть достигнута с помощью таких переводческих трансформаций как транслитерация и транскрипция. На морфологическом уровне языка под репрезентативностью

понимается передача традиционных, утвердившихся словообразовательных моделей ИЯ и образованных по этим моделям стилистически нейтральных слов традиционными, утвердившимися моделями ПЯ, а также калькирование.

Лексический уровень перевода предусматривает такие переводческие решения как генерализация и конкретизация, подбор эквивалентов и вариантных соответствий, экспликацию и так далее.

Адекватность на синтаксическом уровне предполагает передачу узуальных словосочетаний ИЯ при помощи узуальных словосочетаний ПЯ (например, *brown house*-коричневый дом, *brown eyes*-карие глаза, *brown bread*-черный хлеб), а также необходимость сохранения в переводе коммуникативной структуры исходного предложения (с изменением, при необходимости, формально-грамматической структуры).

Вместе с тем, важно подчеркнуть, что прагматически эквивалентный перевод, отвечающий конечной цели коммуникации, не всегда обязан быть тождественным оригиналу на семантическом и синтаксическом уровнях. Для достижения прагматической эквивалентности как исконной цели перевода нередко приходится принимать решения, требующие изменения семантической и синтаксической конфигурации оригинала (Бузаджи, Гусев, 2009). Например, английское выражение "Wet paint" на русский язык следует перевести как «Осторожно, окрашено» (налицо отход от семантики и синтаксиса оригинала). Таким образом, переводчик постоянно находится в положении выбора рабочего уровня эквивалентности, поскольку «при переводе каждого предложения он должен определять необходимую и достаточную степень модификации оригинала, обеспечивающую прагматическую эквивалентность» (Бузаджи, Гусев, 2009). Если степень этой модификации выше, чем в данном случае необходимо и достаточно, можно говорить о склонности переводчика к излишне вольному переводу (неоправданные смысловые модификации, добавления и опущения). Если же степень модификации ниже той, которая необходима и достаточна, можно говорить о склонности к буквальному переводу (который чреват не только стилистическими, но и смысловыми нарушениями).

Общеизвестно, что развитые национальные языки на определенном этапе своего развития стратифицируются в общелитературный язык LGP- Language for general purpose, который используется для обычного повседневного общения, и языки для специальных целей (Languages for Special Purposes). На языках для специальных целей осуществляется коммуникация в определенных сферах деятельности: язык химии, медицины, архитектуры, лингвистики, экономики и так далее. Как справедливо отмечают современные отечественные исследователи в области терминологии и терминографии различных сфер LSP О.М. Карпова и К.Я. Авербух, «вполне возможно дальнейшее разбиение и детализация подобных языков, что стимулирует появление, например языка химии высокомолекулярных соединений, LSP рыночной экономики, LSP цветной металлургии и т.д.» (Авербух, Карпова, 2009, С. 4).

Область той или иной сферы LSP находит выражение, прежде всего, в области лексики и терминологии. Поэтому особое внимание в курсе профессионального перевода уделяется переводу терминов.

Под термином понимается эмоционально нейтральное слово или словосочетание, которое употребляется для точного определения понятия или названия предметов (Коваленко, 2004). Перевод терминов требует знания той области, к которой относится переводимый текст, понимания термина на английском языке и знания терминологии на русском языке. Известно, что далеко не все термины специальной сферы использования входят в литературный язык, а лишь те немногие, которые выражают понятия, преодолевшие профессиональную ограниченность и приобретшие с течением времени общечеловеческую значимость (Авербух, Карпова, 2009). Именно поэтому термины общезыковой сферы, как правило, однословны, а содержащие более одной словесной позиции - либо фразеологического происхождения, либо воспринимаются скорее как сочетание лексических единиц (*labor capacity*- производительность труда, *alternating current* – переменный ток, *recorded copy* – факсимильная копия и так далее).

Основным приемом перевода термина является, как известно, перевод с помощью лексического эквивалента. Эквивалент представляет собой постоянное лексическое соответствие, которое точно совпадает со значением слова. При подборе лексико-терминологических эквивалентов необходимо помнить, что эквивалентность может быть достигнута не только на семантическом и морфологическом, но и на прагматическом уровне

Традиционно считается, что процесс развития определенного языка для специальных целей и, в частности, терминологии как его семантического ядра занимает десятилетия и даже столетия. Однако, прогресс в развитии науки, с одной стороны, и изменения в политической и социальной жизни, с другой стороны, значительно повлияли на ускорение развития определенных областей

знаний и, соответственно, на появление новой лексики и терминологии в этих областях знаний. Например, изменение политической идеологии в России за последние несколько десятилетий привело к появлению целого ряда лексических и терминологических единиц в LSP социологии. Например: «political correctness»- политкорректность. Также появились новые лексические единицы, нуждающиеся в новой переводческой интерпретации:

Afro-American- Negro

Disabled person- invalid

A deaf person- a person with hearing impairment.

Значительные изменения в области экономики повлекли за собой, соответственно, изменения в области LSP экономики, когда термины для новых понятий были заимствованы в русский язык и, поэтому не всегда переводимы. Другие лексические единицы, уже существовавшие в русском языке, были модифицированы в связи с изменениями понятий и явлений в экономике:

«Lockout» - “a situation, in which people are prevented from entering their place of work until they have agreed to accept conditions set down by their employers” – «локаут».

«Smart-card»- “a small plastic card with an electronic chip that records and remembers information”- «смарт-карта», «интеллектуальная карта».

«money market mutual fund»- «fund that invests in certificates of deposit»-

« инвестиционный фонд открытого типа».

Главной целью курса подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации является формирование переводческой компетенции, под которой понимается умение извлекать информацию из текста на одном языке и передавать ее путем создания текста на другом языке. Профессиональная переводческая компетенция базируется как на профессиональных знаниях специалиста, так и на высоком владении им родным и иностранным языком.

Список литературы

1. Авербух К.Я., Карпова О.М. Лексические и фразеологические аспекты перевода. М., 2009.
2. Вербицкая М.В., Снеткова С.С. Программа курса перевода для отделения региональных исследований и международных отношений (РИМО). МГУ, М., 2008.
3. Бузаджи Д.В., Гусев В.В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М., 2009.
4. Коваленко А.Я. Общий курс научно-технического перевода. Киев, 2004.

Фрезе О.В.

Омский государственный университет, Омск

ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ К ПИСЬМЕННУМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Развитие международных экономических отношений между странами мирового сообщества, выход России на мировые экономические, торговые и финансовые рынки усиливают потребность государства и общества в конкурентоспособных специалистах, обладающих не только высоким уровнем профессиональных знаний и способностей применять их на практике для решения профессионально значимых задач, но и умениями иноязычного общения. Подготовить подобных специалистов стало возможным, в том числе за счет введения новых дополнительных образовательных программ, например, «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В Омском государственном университете обучение по данной программе началось с 2007 г.

Стремительное увеличение объемов и темпов обмена информацией, всемирное развитие компьютерной сети, вследствие этого возрастание количества письменных документов в электронном виде вывели именно письменную коммуникацию на первый план, в связи с чем обучение письменному деловому общению в электронной среде становится актуальным. Это подтверждается также включением в ряд известных экзаменов (Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования, Президентская программа подготовки управленческих кадров) в компьютерном тестировании по английскому языку в раздел письмо заданий, связанных с составлением деловых электронных сообщений. Следовательно, возникает потребность в специалистах, владеющих деловым письмом, а именно умениями иноязычного письменного делового общения в электронной среде.

Цель данной статьи состоит в рассмотрении подобных умений, обосновании необходимости их формирования и определении места письменного делового общения в электронной среде в компетентностной модели переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Согласно положениям компетентностного подхода, целью вузовской подготовки является формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, которые бы позволили им эффективно действовать в нестандартных рабочих ситуациях. На сегодняшний день разработаны государственные образовательные стандарты третьего поколения для различных профилей призванные обеспечить соответствие отечественных образовательных услуг международным нормам.

Несмотря на переориентацию результатов образования на формирование компетенций, в настоящее время подготовка специалистов с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» во многих вузах осуществляется на основе государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации (Государственные треб. 1997) и примерной программы подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей), разработанной в МГЛУ 1999г (Программа подготовки... 1999), поскольку не разработано новых стандартов для данной образовательной программы. В связи с этим, необходимо пересмотреть рабочие программы в неязыковых вузах, которые осуществляют подготовку переводчиков в сфере профессиональной коммуникации и детально прописать содержание компетенций, необходимых им для успешной профессиональной деятельности.

Мы считаем, что иноязычная коммуникативная компетенция, наряду с переводческой, для данной категории учащихся рассматривается сегодня среди наиболее значимых и востребованных компетенций. Однако какое место занимает письменное деловое общение в электронной среде в структуре подготовки студентов данной программы и какие компетенции в связи с этим должны входить в компетентностную модель выпускника программы. С этой целью был проведен опрос специфических коммуникативных потребностей работодателей. На основании результатов анкетирования было доказано, что в состав компетентностной модели выпускника программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» должны входить компетенции в сфере письменного делового общения в электронной среде, поскольку специалисты с подобной квалификацией не всегда выступают в роли переводчика устных или письменных текстов, созданных другими людьми, они также часто сталкиваются с необходимостью осуществлять деловую переписку на ИЯ, преимущественно по электронной почте. Следовательно, письменное деловое общение в электронной среде должно стать обязательным компонентом подготовки студентов данной программы.

Данные анкетирования также позволили уточнить структуру и содержание иноязычной коммуникативной компетенции в сфере письменного делового общения, осуществляемого в электронной среде, путем определения перечня знаний и умений, необходимых для осуществления письменного делового общения посредством электронной почты.

В ходе решения этой задачи было уточнено, что иноязычная коммуникативная компетенция в письменном деловом общении в электронной среде является комплексной и описывается как область пересечения иноязычной коммуникативной компетенции, описанной в документах Совета Европы (Общеввропейские компетенции 2003:15) и компетенций в сфере информационно-коммуникационных технологий.

Что касается содержания иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде, то было определено, что должны знать и уметь студенты в рамках лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной компетенций в сфере письменного делового общения в целом, а также выделены специфические знания и умения этих компетенций в рамках делового электронного письма. Кроме того, в состав иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде включаются информационно-коммуникационные компетенции, которые подразумевают работу с электронными средствами, в частности работу с электронной почтой, имеющей английский интерфейс. Перечислим основные умения в рамках каждой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде. Выпускник должен обладать следующими компетенциями.

Лингвистическая компетенция в сфере письменного делового общения:

- оперирует наборами языковых средств, реализующих стилевые черты такого жанра письменного делового общения как деловое письмо.

Специфическая лингвистическая компетенция в рамках делового электронного письма:

- обладает необходимыми лингвистическими знаниями функционирования английского языка в электронной среде;
 - умеет правильно заполнять поля «Тема» письма, «От», «Кому».
- Социолингвистическая компетенция в сфере письменного делового общения:*
- реализовывает коммуникативные намерения, адекватные целям и условиям общения, с помощью подходящих формул делового речевого общения;
 - использует языковые средства, отражающие нормы поведения коммуникантов в деловом мире;
 - варьирует структурными компонентами делового письма в соответствии с условиями общения.
- Специфическая социолингвистическая компетенция в рамках делового электронного письма:*
- соблюдает социолингвистические правила сетикета, принятые в англоязычном деловом мире;
 - использует адекватный стиль при осуществлении письменного делового общения в электронной среде.
- Дискурсивная компетенция в сфере письменного делового общения:*
- формулирует цели письменного делового общения, отражающие его основные функции;
 - владеет основными структурными схемами построения деловых писем, реализующих разные цели общения;
 - умеет продуцировать целостные тексты.
- Специфическая дискурсивная компетенция в рамках делового электронного письма:*
- умеет создавать деловые электронные письма в соответствии с требованиями к тематической организации, связанности в плане содержания и выражения, логической структуры.
- Социокультурная компетенция в сфере письменного делового общения:*
- умеет продуцировать деловые письма с принятой в данной культуре композиционной схемой;
 - имеет представление об этических нормах поведения в иноязычном деловом сообществе и уважает культуру партнера по переписке.
- Специфическая социокультурная компетенция в рамках делового электронного письма:*
- соблюдает социокультурные правила сетикета (универсальные и принятые в англоязычной культуре);
 - умеет определять социальные и деловые характеристики и интересы отправителя сообщения по его имени пользователя, электронному адресу и различным элементам электронного сообщения на английском языке;
 - способен формировать собственный положительный имидж с помощью электронной коммуникации на английском языке, а также предвидит впечатление от своего сообщения на английском языке.
- Компоненты компетенции в сфере ИКТ технологий:*
- умеет работать с электронной почтой, имеющей английский интерфейс;
 - умеет создавать, редактировать адресную книгу и настраивать фильтрации сообщений;
 - умеет определять спам по электронному адресу отправителя и теме сообщения на английском языке;
 - способен сохранять сообщения в файл и сортировать полученные сообщения;
 - умеет рассылать сообщения нескольким адресатам с использованием полей «То» (Кому), «СС» («Копия»), «ВСС» («Скрытая копия»); прикрепление файлов к сообщению.

Список литературы

1. Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (третий уровень высшего профессионального образования). – М.: Мин-во общего и профессиоанльного образования РФ, 1997. - 5 с.
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка/Департамент современных языков. – Страсбург: CUP; М: МГЛУ, 2003. – 256 с.
3. Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей). – М.: МГЛУ, 1999. – 26с.

ПИСЬМЕННЫЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД – ПЕРЕВОД ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Новые тенденции развития образования определяют базовые категории методики преподавания, такие как социально-политическая компетенция (готовность к решению проблем), социально-культурная компетенция (умение выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития различных стран; готовность представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной межкультурной интерференции), коммуникативная компетенция (совокупность языковой, речевой и социально-культурной составляющих – в устной и письменной речи), информационная компетенция (готовность и потребность работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности), готовность к образованию через всю жизнь (способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте личной, профессиональной и социальной жизни) [1].

Ключевые компетенции, «базовые навыки», являются по сути (по И.А. Зимней) общим определением адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе и которые необходимо сформировать на занятиях иностранного языка у студентов – будущих специалистов в условиях современного мирового развития.

Таким образом, перед преподавателями ставится задача формирования умений, необходимых будущим специалистам для решения проблем, связанных с их профессиональной деятельностью. К таким умениям относятся сбор, анализ, обработка и систематизация научно-технической информации (в том числе и на иностранном языке) по направлению профессиональной деятельности, что становится возможным только при условии понимания и восприятия необходимой иноязычной информации. Поэтому обучение студентов навыкам письменного научно-технического перевода становится наиболее актуальным.

Для успешного ведения бизнеса, установления партнерских связей с другими странами необходим перевод спецификаций и отчетов технических служб, чертежей и Сертификатов; нужен точный и адекватный перевод инструкций по установке и наладке сложного оборудования, сопроводительной документации к программному обеспечению, файлов, ГОСТов, нормативных текстов и стандартизирующей документации. Таким образом, технический перевод – это, прежде всего перевод, используемый для специальных целей, а именно для обмена специальной информацией, поступающей и воспринимающейся на разных языках. Перевод это передача того, что уже было выражено, а это значит, что переводятся не слова, не грамматические конструкции и другие средства языка оригинала, а мысли, содержание оригинала [2]

Объектом деятельности переводчика в процессе полного письменного перевода становятся научно-технические тексты, которые характеризуются повышенной информативностью, большой концентрацией фактического материала при сравнительно небольшом объеме. Каждое слово здесь важно; для технических переводов характерна высокая степень стандартизации (например, перевод патентов и сертификатов).

С точки зрения лексического состава основной особенностью текста является насыщенность специальной терминологией, характерной для данной отрасли знания. Термином называется эмоционально-нейтральное слово (словосочетание), передающее название точно определенного понятия, относящегося к той или иной области науки и техники. Терминологическая лексика дает возможность наиболее точно, четко и экономно излагать содержание данного предмета и обеспечивает правильное понимание существа излагаемого вопроса. В специальной литературе термины несут основную семантическую нагрузку, занимая главное место среди общелитературных и служебных слов [3]. В научно-техническом языке главным требованием оказывается предельная точность выражения мысли, не допускающая возможности различных толкований. Поэтому, основным требованием, предъявленным к термину, становится однозначность, т.е. наличие только одного, раз и навсегда установленного значения. Кроме обычной терминологии научно-технические переводы текстов часто содержат аббревиатуры, в том числе непередаваемые или специализированные, перевод которых необходимо выполнять и связать с контекстом технического перевода. Поэтому студент, выполняющий перевод, должен знать предметную область и ее специфическую терминологию (или ориентироваться в терминологии) и, что самое главное, уметь грамотно излагать свои мысли, не уходя от сути и стиля оригинала. Однако, зачастую современные студенты не обладают достаточными знаниями в области своей будущей профессиональной

деятельности к моменту обучения их профориентированному иноязычному чтению, и как следствие – техническому переводу, поскольку общая учебная программа предусматривает обращение к узкоспециализированным темам лишь на третьем или четвертом курсах вуза, когда иностранный язык как предмет уже не изучается.

Проблемой в процессе технического перевода может стать и появление новой терминологии. В этом случае необходимо найти осмысленные русскоязычные аналоги в полном соответствии с нормами языка первоисточника. Таким образом, важной особенностью научно-технического прогресса является взаимное проникновение специальной терминологии из одних областей знаний в другие. А это значит, что для перевода технической литературы и документации, например по системам связи требуется одновременно использовать отраслевые и толковые словари по телекоммуникациям, радиоэлектронике, микроэлектронике, вычислительной технике и др.

Техника работы студента со словарем имеет большое значение. Он находит в словаре иностранное слово, пытается применить его указанные соответствия к конкретному слову в контексте. Если такое соответствие обнаруживается, он использует его, но чаще предлагаемые словарем варианты перевода не вписываются в контекст переводимого материала. В этом случае следует определить общий смысл слова в оригинале и воспользоваться возможностью синонимического ряда.

Нельзя не отметить особенности грамматики английских научно-технических текстов: широкое употребление пассивных конструкций, безличных и неопределенно-личных предложений, неличных форм глагола, наличие многочисленных атрибутивных групп, синтаксическая структура предложения. Чтобы до конца понять специфику научно-технического перевода необходимо рассмотреть стилистику самого технического текста, которая характеризуется точным и четким изложением материала при почти полном отсутствии тех выразительных элементов, которые придают речи эмоциональную насыщенность. Научно-технические статьи пишутся таким образом, чтобы исключить возможность произвольного толкования сути предмета, вследствие чего, в научной литературе почти не встречаются такие выразительные средства как метафоры, яркие эпитеты, сравнения для того, чтобы не нарушить основного принципа научно-технического языка – точности и ясности изложения мысли. Тексты технических справочников, каталогов, описаний поставок, технических отчетов, спецификаций и инструкций также могут содержать предложения, в которых отсутствует сказуемое (при перечислении технических данных и т.п.), или подлежащее (если оно подразумевается по контексту). В технических справочниках встречаются целые отрезки, состоящие из перечислений. Описания поставок, спецификаций, технические отчеты и каталоги составляются обычно по твердому шаблону и загружены специальной терминологией, что необходимо учитывать в процессе обучения студентов неязыковых вузов техническому переводу.

В заключении следует отметить, что овладение письменным научным переводом как специфическим видом речевой деятельности в рамках коммуникации на иностранном языке требует понимания лексических и стилистических характеристик текста, а также знания специальных терминов и нахождения контекстуально уместных эквивалентов.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании //Труды методического семинара “Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы” / Исследовательский центр проблем качество подготовки специалистов. –М., 2004.
2. Терехова Т.В. Теория и практика перевода: учеб. Пособие.- Оренбург: Изд-во ОГУ.2004.
3. Шароватова С.А. Формирование мотивов профессиональной деятельности у будущих специалистов в области научно-технического перевода: автореф... канд. пед. наук. – Комсомольск на Амуре, 2005

Секция 5. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Атаева Е.В.

Санкт-Петербургский государственный горный институт им. Г.В. Плеханова, Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА

Коренные социально-экономические преобразования в современной России закономерно вызвали перестроечные процессы и в системе образования. Основная цель модернизации российского образования – обеспечение его высокого качества в общем контексте европейских тенденций глобализации, т.е. переосмысление его общей направленности, целей, результата с ориентацией на «свободное развитие человека» и продуктивную социальную адаптацию будущего специалиста в современном обществе.

Новая парадигма современной образовательной системы основывается на таком интегральном феномене, как *результат образования* в совокупности его мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих. В последнее десятилетие происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность», «общая культура» на понятия «способность», «мастерство», «умение», «компетенция» обучающихся, что свидетельствует о формировании *компетентностного подхода в образовании*. Само понятие *компетенция* трактуется как динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, которая необходима для эффективной профессиональной деятельности и личностного развития выпускников вузов.

Основанный на компетенциях подход, прежде всего, акцентирует внимание на практической, действенной стороне образования, на его прагматическом, предметно-профессиональном аспекте. Внедрение компетентностного подхода в российское образование в результате Болонского процесса – это реальность, вызванная необходимостью интеграции России в Европу. Задача повышения качества образования требует, с одной стороны, глубокой специализации, а с другой – интегративности и гуманизации образования. В этом смысле особую актуальность приобретает *гуманитарная составляющая (компонента) образования*, основной задачей которой становится формирование общей культуры личности.

На симпозиуме Совета Европы в Берне еще в 1996 г. были определены *ключевые компетенции* (key competencies), которыми должны быть оснащены молодые европейцы: социальные, межкультурные, коммуникативные, информатизационно-технологические, учебно-профессиональные. Интересно, что при определении *коммуникативных компетенций*, относящихся к владению устной и письменной речью, был сделан акцент на то, что людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция.

В свете гуманизации и гуманитаризации высшего образования значимость владения родным языком как важным элементом общей культуры и средством профессионального общения постоянно возрастает. «Приоритетной сегодня признается *интегральная лингвориторическая компетенция*, которая понимается как совокупность знаний, умений и навыков в области языковых операций (лингвистика), текстовых действий и коммуникативной деятельности (риторика). Структура лингвориторической компетенции субъекта речи представлена соответственно языковой, текстовой и коммуникативной субкомпетенциями» (Голышкина 2007: 40).

Образовательные задачи курса «Русский язык и культура речи» в полной мере соответствуют современным требованиям многоуровневой подготовки специалистов, т.к. формируют разнообразные компетенции, обозначенные в ФГОС ВПО 3-го поколения:

1) *общекультурные компетенции* – готовность работать с информацией из различных источников; способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке; навыки публичной и научной речи, письменного аргументированного изложения собственной точки зрения, ведения дискуссии и полемики; умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения, анализировать логику рассуждений и высказываний, вести переговоры и др.;

2) *профессиональные компетенции* – умение составлять научные отчеты по выполненному заданию, представлять результаты экспериментов в форме публикаций и публичных обсуждений; способность составлять и оформлять служебную документацию, вести деловую переписку и др.

Как видим, ставший уже традиционным курс «Русский язык и культура речи», с одной стороны, повышает общий культурный уровень студентов, а с другой, формирует профессионально-речевые компетенции (в учебно-профессиональной, научно-исследовательской и деловой сферах).

Решение серьезных профессионально-практических задач обучения требует, чтобы курс был сквозным (четырёхлетним) и обязательным для программы бакалавриата любой специальности – гуманитарной (неязыковой), естественнонаучной или технической. При этом необходимо предусмотреть возможность изучения таких специальных учебных курсов для магистрантов, как «Практическая стилистика», «Язык научной работы», «Деловое письмо», «Профессионально ориентированная риторика», «Межкультурная коммуникация» и др.

В связи с этим особую актуальность приобретает задача *учебно-методического обеспечения* и базовой дисциплины, и других коммуникативно-речеведческих спецкурсов в свете компетентного подхода в образовании. Эта область исследования предполагает совершенствование программ названных дисциплин и создание учебных пособий по их основным аспектным модулям: ортологии, риторике, стилистике.

К настоящему времени разработано немалое число программ, общих для всех специальностей или ориентированных на студентов отдельных профилей; опубликовано огромное количество учебников и учебных пособий как через центральные издательства, так и на периферии. Но, как это ни парадоксально звучит, еще мало сделано для становления стандартной программы дисциплины с учетом формируемых ею компетенций.

Преподаватели русского языка и культуры речи разных вузов в процессе обмена опытом на различных семинарах и конференциях сталкиваются с тем, что в практике преподавания данной дисциплины до сих пор не решена основная дидактическая проблема – «чему учить» и «как учить». То есть можно констатировать многообразие представлений (зачастую непримиримых) о содержании дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов нефилологических специальностей. «В программе повышения грамотности и культуры речи в России всеми признаны лишь идеальные цели, а перечень задач и предлагаемые методические подходы в достижении этих целей весьма различны» (Шаклеин; Барышникова 2006: 66).

Дело осложняется тем, что количество аудиторных часов, отводимое на данный курс, в разных вузах колеблется от 18 до 68. Заметим, что трудоемкость курса «Русский язык и культура речи» теперь будет измеряться не в часах, а в зачетных единицах. При объеме курса в 32 часа его трудоемкость может быть оценена в 1 зачетную единицу и в 2 единицы – при объеме курса в 60 – 68 часов.

Таким образом, обращает на себя внимание недостаточная разработанность теоретико-методологической базы, определяющей содержательный и методический аспекты преподавания русского языка и культуры речи в технических вузах. Необходимы базовые учебники, соответствующие требованиям государственных образовательных стандартов 3-го поколения и учитывающие сложившиеся к настоящему времени две образовательные подсистемы: с непрерывной подготовкой дипломированных специалистов и двухступенчатой подготовкой бакалавров и магистров.

Хотелось бы обратить внимание коллег на некоторые попытки создания таких учебников. Например, совсем недавно в издательстве «Златоуст» вышел учебник «Русский язык и культура речи» под редакцией В.И. Максимова и А.В. Голубевой, который представляет собой переработанную и обновленную версию известного двухтомника под редакцией проф. В.И. Максимова. (В свое время этот учебник вызывал неоднозначные отзывы.) Авторы подчеркивают: «Учебник ориентирован на современные взгляды относительно русского языка и культуры речи в начале XXI в. <...> Учебник интересен не только широким освещением теоретического материала, заявленного программой, но и своей практической направленностью – тем, что он формирует компетенции, необходимые для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников высшей школы» (Максимов; Голубева 2010: 7).

При разработке соответствующих учебно-методических комплексов, обеспечивающих изучение дисциплины «Русский язык и культура речи», необходимо учитывать соотношение учебных часов, отводимых на усвоение отдельных тематических блоков, а также общую трудоемкость дисциплины (одну или две зачетные единицы), с учетом основных функций и видов профессиональной деятельности будущих специалистов.

На кафедре русского языка и литературы СПГТИ (ТУ) разработана концепция формирования языковой и коммуникативной компетенции современного специалиста, развития навыков и умений эффективного речевого поведения в разных сферах общения. В преподавании культуры речи в вузах

негуманитарного профиля хорошо зарекомендовали себя три пособия, подготовленные авторским коллективом кафедры и представляющие основные части вузовской учебной дисциплины:

1) Практикум по русскому языку и культуре речи: Нормы современного русского литературного языка / Под ред. И.Г. Проскуряковой. – М.: Флинта, 2004;

2) Пособие по научному стилю речи. Для вузов технического профиля / Под ред. И.Г. Проскуряковой. – М.: Флинта: Наука, 2004;

3) Русский язык и культура речи: Практикум по риторике. Часть 1, 2 / Под ред. В.В. Кудряшовой. – СПб: СПГИ (ТУ), 2006. В настоящее время подготовлен к печати еще один коллективный труд – «Основы деловой коммуникации: учебное пособие по русскому языку и культуре речи», логически продолжающий серию пособий, обеспечивающих образовательный процесс по основным аспектам дисциплины «Русский язык и культура речи».

В заключение хотелось бы сказать о том, что, какой бы мы учебник ни использовали, на какие бы мы стандарты ни ориентировались, необходимо помнить, что конечной целью обучения в рамках данной дисциплины является овладение учащимися широко понятой культурой русской речи и в целом культурно-речевое развитие личности, осознающей необходимость нормативного, целесообразного и этически выверенного использования родного языка в процессе повседневного и профессионального общения.

Список литературы

1. Гольштина Л.А. О специфике коммуникационных дисциплин в системе подготовки филолога // Мир русского слова. – 2007. – № 4. – С. 40-44.
2. Русский язык и культура речи: учебник / Под ред. В.И. Максимова, А.В. Голубевой. – СПб.: Златоуст, 2010.
3. Шаклеин В.М., Барышникова Е.Н. К вопросу о содержании и структуре преподавания курса «Русский язык и культура речи» // Мир русского слова. – 2006. – № 4. – С. 66-69.

Бандурина Н. С.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «ОФИЦИАЛЬНО –ДЕЛОВОЙ СТИЛЬ РЕЧИ» СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

Современная жизнь выдвигает высокие требования к выпускникам вузов. Однако, молодые специалисты, имеющие скудный словарный запас, затрудняющиеся грамотно изложить полученную информацию, бесспорно, проигрывают перед своими коллегами, которые обладают хорошей языковой подготовкой. Низкая языковая подготовка является помехой для выполнения своих функциональных обязанностей.

Без такой подготовки начинающие специалисты вынуждены осуществлять профессиональную деятельность, не имея четких представлений о специфике общения как особого вида взаимодействия людей, его этических нормах, об особенностях грамотной речи, стилистике современного русского языка. Как сказать в конкретной ситуации, причем одновременно сказать правильно и уместно – таковы в общих чертах задачи стилистики.

В настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от качества его профессиональной речи, от умения эффективно общаться, от знания приемов речевого воздействия.

Студентам необходимо уметь правильно оценивать языковые факты, отбирать и сочетать языковые средства, учитывать содержание, ситуацию, сферу общения, особенности жанра.

Курс «Стилистика и литературное редактирование» имеет исключительное значение в рамках общепрофессиональной подготовки PR-специалистов, так как освещает теоретические основы современной текстовой практики, знание которых необходимо в сфере деятельности по связям с общественностью. На занятиях студенты знакомятся со стилистической дифференциацией языка и правилами литературного редактирования текста, получают теоретические представления о формах и стилистических особенностях деловой документации.

Речевая практика массовой информации свидетельствует о том, что специалисту по связям с общественностью важно владеть искусством убедительной и эффективной речи, не только думать о том, какие слова ему необходимо произнести для достижения поставленных целей, но и о том, как

создать ситуацию общения, направить ее в желаемое русло, следить за развитием ситуации, изменяя на ходу тактику построения речи.

Вышесказанное определяет цель семинаров по курсу «Стилистика и литературное редактирование» - формирование у студентов грамотных теоретических представлений об особенностях функциональных стилей речи и ставит задачи овладеть навыками использования стилистически дифференцированной речи, сформировать умения и навыки связного изложения мыслей в письменной форме, самостоятельно создавать тексты различной жанрово-стилевой принадлежности. Важно, чтобы занятия по учебному курсу имели для студентов практические выходы. Таковыми являются семинары, на которых рассматриваются стилиевые черты и языковые особенности официально-делового стиля и формируются у студентов представления о стилистической специфике русского языка, развиваются профессиональные навыки и умения по работе с деловой документацией.

Приведу в качестве примера одного из занятий, направленных на изучение языковых особенностей официально-делового стиля речи. Занятие называлось «**Опасности официально-делового стиля речи**» было направлено на повышение эффективности изучения культуры речи, развитие возможностей взаимодействия функциональных стилей. На занятии студенты пришли к пониманию того, что использовать языковые ресурсы нужно умело, учитывая речевую ситуацию, цели и содержание высказывания, а русский язык обладает неисчерпаемыми возможностями для выражения мыслей, развития разнообразных тем, создания произведений любых жанров и стилей.

На занятии было предложено сравнить два текста на одну тему – просьба о предоставлении отпуска за свой счет, но написанных в разных жанрах официально-делового стиля речи, докладной записки и частного письма:

Докладная записка на имя директора Частное письмо

Уважаемый Виктор Иванович!

Довожу до вашего сведения, что не смогу прибыть к месту назначения в указанный вами срок и приступить к исполнению своих служебных обязанностей, так как состояние моего здоровья ухудшилось. Я остро нуждаюсь в лечении. Прошу предоставить мне отпуск за свой счет.

Ассистент Г. Сидорова

Милый Витюша!

Прости, что огорчаю тебя, но я никак не смогу приехать, когда ты хочешь. Но ты не горюй. Всё образуется.

А я и на работу-то выйти не смогу, потому что устала, чувствую себя отвратительно, еще хуже, чем раньше.

Буду просить дать мне отпуск, чтобы подлечиться. Хоть бы дали, пусть и без оплаты, это не беда! Не скучай!

Обнимаю, Галя

Анализируя эти тексты, студенты сделали вывод о том, что одна и та же информация получает разное языковое выражение. В официальном документе и официально-деловой сфере общественной деятельности (докладная записка) преобладают речевые клише: «уважаемый», «довожу до Вашего сведения», «место назначения», «указанный срок» и др. В частном письме и бытовой сфере общения используются следующие слова и выражения: а) общеупотребительные – «хочешь», «выйти на работу», «чувствую себя хуже», «просить отпуск»; б) разговорные – «устала», «хоть бы дали», «не беда», «все образуется», «не горюй»; в) эмоционально-окрашенные – «милый», «Витюша», «прости», «огорчаю», «отвратительно», «обнимаю». Сравнивая два текста, принадлежащие к разным функциональным стилям, студенты на практике получают знания об основных особенностях функциональных стилей современного русского языка.

В ходе занятия обращалось внимание студентов на то, что использование языковых средств, имеющих определенную стилиевую принадлежность, должно быть обоснованным, а их необдуманное использование может оказаться неуместным и даже опасным. Речь – это связное целое, и каждое слово в ней, любая конструкция должны быть стилистически оправданы. Смешение стилей, употребление одного вместо другого не так безобидно, как может показаться на первый взгляд. Чтобы доказать эту мысль, студентам было предложено выполнить следующее домашнее задание:

Используя факты популярной русской сказки (художественный стиль), составьте текст с учетом языковых особенностей официально-делового стиля речи.

На занятии студентам был зачитан образец выполнения подобного задания студентами предыдущего года обучения на примере русской сказки «Курочка Ряба».

Приводим примеры выполнения данного задания двумя студентами 2 курса факультета экономики и управления ИГЭУ с сохранением языковых особенностей официально-делового стиля речи.

Вот как выглядит сказка-трансформер «Репка».

Корнеплод Репка («Репка»)

Мужчиной преклонного возраста в отсутствие продуктов питания было организовано товарищество с ограниченной ответственностью, далее именуемое ТОО, по выращиванию корнеплода, в быту именуемого репой. В ТОО вошли: гражданка, состоящая с мужчиной преклонного возраста в браке; их потомок женского пола во втором поколении, малолетняя, условно именуемая Внучкой; четвероногое млекопитающее семейства волчьих, именуемой Жучкой; млекопитающее семейства кошачьих, именуемое Машкой, а также лицо без определенного места жительства и социального положения, временно проживающее в подвале, именуемое Мышкой.

Попытки старейшего члена ТОО по извлечению корнеплода из земли не увенчались успехом. После чего в дело была привлечена его жена, попытка работы которой в ТОО также была неудачна. Оказавшись в безвыходной ситуации, лица, состоящие в браке, призвали к ответственности лицо, именуемое Внучкой, и принудили ее как члена ТОО к выполнению профессиональных обязанностей. Четвертым лицом, подключившимся к работе, явилась Жучка, но работа данного члена ТОО также не возымела должного действия. Пятый член, приступивший к работе, не сумел полностью выполнить возложенные на него обязанности как члена ТОО. Оказавшись в безвыходной ситуации, члена ТОО организовали дискуссию. Все лица, входящие в товарищество, приняли в ней активное участие, в результате чего было постановлено: подключить к работе члена ТОО без определенного места жительства (бомж), временно проживающего в подвале. В результате совместного сотрудничества всех членов ТОО корнеплод репы был извлечен из места своего пребывания.

Успешно завершив деятельность в ТОО по извлечению корнеплода, все члены данной организации были приглашены на банкет, где продукт был использован по назначению.

Трансформируя сказку, студент точно использовал основные языковые признаки официально-делового стиля: *лексические* – специфические обороты официальной речи: «условно именуемая», «млекопитающее семейства кошачьих», «лицо без определенного места жительства», «товарищество с ограниченной ответственностью», *морфологические* – 1) отыменные предлоги: «после чего», «в браке», «в отсутствие»; 2) отглагольные существительные – «выращивание», «извлечение», «выполнение», «пребывание», «назначение»; *синтаксические* – предложения, осложненные причастными оборотами: «Пятый член, приступивший к работе, не сумел полностью выполнить возложенные на него обязанности как члена ТОО»; простые предложения, осложненные деепричастными оборотами – «Оказавшись в безвыходной ситуации, члены ТОО организовали дискуссию»; пассивные конструкции – «Мужчиной преклонного возраста в отсутствие продуктов питания было организовано товарищество с ограниченной ответственностью...».

Еще пример трансформированной сказки.

Рукавичка («Рукавичка»).

Однажды, возвращаясь из леса, неизвестный гражданин уронил вещь личного пользования (вязаную рукавицу коричневого цвета).

В дальнейшем, утерянная рукавица, ниже именуемая как убежище, была обнаружена жителем лесного массива класса млекопитающих семейства мышиные рода мышей – Полевой мышью. Упомянутая выше Мышь не имела определенного места жительства, вследствие чего использовала найденную рукавицу не по назначению, а для улучшения своих жилищных условий.

Некоторое время спустя, Мышь добровольно, без цели личной наживы, впустила свое убежище на правах официального квартиросъемщика животное класса земноводных – Лягушку обыкновенную.

Вечером того же дня, находясь в здравом уме и твердой памяти, и будучи законопослушными и высокоморальными представителями животного мира, Мышь и Лягушка предоставили свое жилое помещение млекопитающему семейства заячьих рода зайцев – Зайцу-русаку, тем самым не допустив его преждевременной кончины вследствие прекращения циркулирования крови из-за неблагоприятных погодных условий.

Спустя еще 23 минуты, упомянутые выше Мышь, Лягушка и Заяц, нарушая жилищный кодекс РСФСР, впустили в свое убежище животное класса млекопитающих семейства волчьих рода лисиц – Лису рыжую, вследствие мошеннических действий последней.

В связи с увеличением количества жильцов на зарегистрированной площади, пребывание в ней стало угрожать здоровью этих жильцов ввиду нарушения санитарно-эпидемиологических норм на

одного проживающего. Тем не менее, мирное сосуществование вышеупомянутых индивидов внезапно было нарушено млекопитающим семейства свиньи рода кабанов – Кабаном диким, путем незаконного проникновения на жилую территорию.

Спустя еще 11 минут, в многократно упомянутое выше убежище, было впущено, под угрозой насильственного обращения с жильцами, животное класса млекопитающих семейства волчьих рода волков – Волк серый. Последним действием, повлекшим за собой крушение жилого помещения, являлось желание жителя лесного массива класса млекопитающих семейства медведей рода бурый медведь – Медведя косолапого проникнуть в убежище.

Вследствие всех вышеупомянутых действий, рукавица, некогда являвшаяся жилым помещением для большого количества представителей животного мира, пришла в негодность и впоследствии была покинута ими.

Во втором примере при трансформации сказки наиболее ярко выражены языковые особенности официально-делового стиля на уровне лексики – отглагольные существительные: «назначение», «увеличение», «сосуществование»; процедурная лексика: «незаконное проникновение», «жилищный кодекс», «в здравом уме и твердой памяти»; на уровне морфологии – отыменные производные предлоги: «вследствие», «в связи», «впоследствии»; на уровне синтаксиса – многочленные именные сочетания: «житель лесного массива класса млекопитающих семейства мышиные рода мышей»; осложнение простого предложения уточняющими оборотами: «квартиросъемщик, животное класса земноводных»; наличие пассивных конструкций: «...рукавица...пришла в негодность и впоследствии была покинута ими»; осложнение простого предложения деепричастными оборотами: «однажды, возвращаясь из леса...», «Мышь, Лягушка и Заяц, нарушая жилищный кодекс, впустили в свое убежище».

Таким образом, студенты справились с заданием, трансформируя текст художественного стиля, но при этом используя языковые особенности официально-делового стиля. В приведенных выше текстах четко прослеживается композиция делового документа: типовая ситуация – стандартизированная речевая манера. Точность, детальность изложения, наличие речевых клише пронизывают все уровни языка. В итоге, у студентов складывается устойчивый речевой стереотип, характерный для письменного текста официально-делового стиля.

Творческие задания подобного типа помогают формировать умение правильно применять лексико-грамматические средства для оформления коммуникативных задач, умение использовать стили языка в письменной речи, и главное, развитие способности учащихся творчески конструировать высказывания с учетом специфики стиля. Это особенно важно для студентов, которые обучаются профессии PR-специалиста. Специалист по связям с общественностью – социально-активная, толерантная, коммуникативно-мобильная личность носителя элитарной культуры. Он и организатор и стратег речевой коммуникации.

Беспалова О.Е.

Санкт-Петербургский государственный горный институт им. Г.В. Плеханова, Санкт-Петербург

ВИДЫ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Словарной работе на занятиях по дисциплине «Культура речи. Риторика», безусловно, должно отводиться значительное место, особенно в той части курса, которая связана с изучением норм современного русского литературного языка. Данное положение определяется тем, что по опыту работы можно отметить отсутствие необходимой лексикографической компетенции у современных студентов-нефилологов.

Существует ряд проблем, которые преподаватель культуры речи должен решить, стараясь приобщить студентов к грамотному пользованию словарями.

Основная проблема, с которой обычно сталкиваются при обращении к словарной работе со студентами-нефилологами, заключается в том, что после школьного курса студенты знают весьма ограниченный набор словарей, к которым они и предпочитают обращаться в любых затруднительных случаях. «Лидером» здесь выступает «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, с которым они в большинстве случаев успели поработать в школе. Обращение к этому словарю обычно не составляет особых трудностей для большинства студентов. Они представляют его структуру и способы представления информации в нем, знают, что в данном словаре можно не только справиться о значении слова, но и подчеркнуть дополнительную,

сопутствующую информацию: правописание, некоторые грамматические формы, правильную постановку ударения. Но при этом выхода на уровень осознания словаря как «целого мира в алфавитном порядке» не происходит.

Второй словарь, который называют студенты, это «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, однако представление о способе подачи информации, структуре словарной статьи в этом словаре у них достаточно смутное. А ведь концепция данного словаря заключалась не только в демонстрации лексического богатства русского языка, но и в стремлении В.И. Даля «показать «дух» русского языка, т.е. словопроизводственные отношения, чему отвечает гнездовой принцип расположения слов, а также отобразить духовные и нравственные взгляды русского народа, черты его характера, обычаи и нравы» (Козырев, Черняк 2000:28).

Таким образом, в курсе «Культура речи. Риторика» для студентов-нефилологов представляется важным не только познакомить студентов с различными типами словарей, научить их извлекать из словарной статьи требуемую информацию, но и сформировать у них представление о языковой картине мира русского народа.

В связи с таким подходом встает проблема отбора тех типов словарей, которые преподаватель будет рассматривать на занятии. Нельзя объять необъятного, и как бы не хотелось познакомить студентов с необычными для них словарями и с той информацией, которую они содержат, все же приходится отбирать те словари, к которым студенты в дальнейшем действительно будут обращаться. Из всего многообразия словарей следует познакомить студентов со словарями, отражающими лексический состав русского языка (толковые словари, словари синонимов, антонимов и др.), словарями трудностей (грамматических, произносительных и др.), историческими словарями. Хорошо воспринимается студентами работа с «Русским ассоциативным словарем». В принципе на занятиях по культуре речи можно использовать практически любой тип словаря, главное, чтобы алгоритм работы с ним был объяснен преподавателем, а анализ его материала органично включался в содержание занятия.

Знакомство со словарями обычно начинают уже на первом занятии. Способы работы здесь могут быть разными. Это может быть и сравнение представленной информации в энциклопедических и толковых словарях, и обзор разных типов словарей (трудностей, синонимических, антонимических, исторических и т.п.). Следует отметить, что, например, обзор различных типов словарей может проводиться не только под преимущественным руководством преподавателя или как домашнее задание, но и проходить в виде творческой работы, как конкурс на лучшее представление своего словаря. На занятие преподавателем приносится несколько словарей разных типов (6-7). Студенты делятся на рабочие группы, а преподаватель задаёт параметры анализа представленной в словаре информации (адресат словаря, количество единиц, структура словаря и словарной статьи, цели и задачи словаря, дополнительная информация в словарной статье и т.д.). Ограничением выбора словарей для такого типа работы может служить лишь материальная база института и учет специфики аудитории – нефилологи. Наверное, лучше отобрать несколько толковых словарей, фразеологические, синонимические и прочие словари, отражающие парадигматические связи лексики. Интересным представляется анализ исторических и учебных словарей. По результатам аналитической работы студенты каждой группы должны выступить с кратким представлением своего словаря.

Можно усложнить задачу. Преподаватель выбирает одно слово, и студенты, помимо общего обзора словаря, рассказывают, как представлено это слово в словаре и какие особенности явления или предмета, названного данным словом, зафиксированы словарём. Чем разнообразнее состав словарей на данном занятии, тем интереснее результаты. Для полноты картины можно привлечь орфоэпические и даже орфографические словари. Таким образом, обобщая итоги работы с разными типами словарей, студенты создают лексикографический портрет отдельного слова. Результатом такой работы становятся:

1. знакомство с различными типами словарей;
2. приобретение первичных, элементарных навыков работы со словарем;
3. описание фрагментов языковой картины мира по данным словарей русского языка.

Наиболее интересными для такого типа анализа являются слова, которые могут иметь в своем значении идеологический компонент или коннотацию (например, *лакей*, *пролетарий* «бездомок, неприютный, захребетник» у Даля), или слова, обозначающие абстрактные понятия (*истина*, *правда*, *честность* и др.), т.е. слова, испытавшие влияние времени или вызывающие затруднения в их точном определении.

Если говорить о работе со словарями грамматических трудностей, то их в последнее время появилось достаточно много, и цель словарной работы в данном случае носит скорее

ознакомительный, нежели аналитический характер. При изучении раздел «Грамматические нормы современного русского литературного языка» следует больше уделять внимания работе со справочниками и справочными пособиями, где не только приводятся правильные варианты, но и раскрываются закономерности в становлении той или иной нормы. Например, это касается выбора окончаний множественного числа Именительного и Родительного падежей, определения рода неизменяемых имен существительных, где важно наметить тенденцию в преобладании того или иного варианта. В противном случае приходится сталкиваться с тем, что, определив по словарю род слова *пони* как мужской, студент зачастую затрудняется определить род в схожих случаях, например *кенгуру, гризли, какаду*.

Работа с разными типами словарей важна при изучении темы «Трудные случаи в системе норм словоупотребления». Виды работы со словарями и сам выбор словарей здесь многообразен. В зависимости от темы занятия или упражнения, выполняемого студентами, привлекаются синонимические, антонимические, фразеологические словари, словари иностранных слов и т.п. Как правило, использование данных типов словарей не вызывает затруднения у студентов, поэтому работа с ними обычно носит характер домашнего задания с формулировкой: «при выполнении данного упражнения обратитесь к словарю синонимов, паронимов, иностранных слов и др.»

Одной из интересных составляющих словарной работы по теме «Лексические нормы» является аналитико-поисковый вид работы, когда студентам на основе анализа материала словарной статьи предлагается сделать вывод, углубляющий их представление о языке и преодолевающий стереотип восприятия словаря как справочника, существующего отдельно от живой, повседневной речи.

Например, из курса школьной программы студенты знают, что некоторые слова имеют ярко выраженную стилистическую принадлежность. Это такие слова, как неологизмы, архаизмы, диалектизмы и т.п. Также они уверенно оперируют понятием лексикон, а вот какие слова составляют лексикон современного русского человека и их собственный лексикон в том числе, они зачастую затрудняются ответить. При знакомстве студентов с понятиями активного и пассивного словарного запаса можно предложить им проанализировать страницу любого толкового словаря и распределить все слова по трем группам: 1) знаю и употребляю, 2) знаю, но не употребляю, 3) не знаю. Далее надо подсчитать количество слов в каждой группе и сделать вывод о том, какие слова и по каким причинам относятся к той или иной группе.

Таким образом, после выполнения этого задания студентам становится очевидно, что представляет собой современная лексическая система языка, какие жизненные сферы она обслуживает, что входит в активный словарный запас современного носителя языка, а какие слова и по каким причинам относятся к пассивному словарному запасу. Кроме того, данная работа носит еще и творческий характер, основывается на желании студентов узнать свой словарный запас, сравнить его с результатами работы других студентов, что повышает их заинтересованность в работе со словарем.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что словарная работа на занятиях по культуре речи не только учит студентов правильно и осознанно пользоваться словарями, но и повышает их лингвистическую компетенцию, помогая проникнуть в сам язык и увидеть его тесную связь с жизнью человека, его культурой и бытом.

Список литературы

1. Козырев В.А., Черняк В.Д. Вселенная в алфавитном порядке: Очерки о словарях русского языка. СПб., 2000.

Волкова Е.В., Зиятдинова Ю.Н.

Казанский государственный технологический университет, г. Казань

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Прежде всего, в этой статье мы хотели бы предложить свою точку зрения по вопросам, касающимся использования языков, то есть то, что каждый в состоянии постичь и понять, когда люди смешивают языки, или переключаются частично на их родной язык (L1) или L2. Вопрос в том, какие пути взаимодействия более эффективны, а какие менее? Правильная реализация этих вопросов расставит определенные приоритеты в бизнесе или возможно приведет к потерям. Это особенно актуально сейчас в Европейских странах, России и Канаде, где формируется мультикультурное

общество и граждане вынуждены находить способы общения, чтобы общаться в незнакомой языковой ситуации. В разных странах по-разному подходят к этой проблеме, в Канаде, например, и многих европейских странах, для улучшения адаптации иммигрантов в новой культуре, специальные люди проходят подготовку межкультурного межлингвистического коммуникатора. В Америке, например, уже несколько лет действует программа NSLY, по которой подростки направляются в разные страны с целью изучения культуры и языка других стран, и впоследствии, они смогут реализовать себя в странах изучаемого языка или на родине, способствуя взаимодействию и сближению людей разных лингвакультур. На территории России сейчас тоже идет сильная интеграция и даже ассимиляция. Поэтому в мультикультурном обществе вопросы культурного разнообразия и языка ставятся на первый план. И один из важных вопросов – вопрос поддержки людей в сохранении своего языка на функциональном уровне..

Идея заключается прежде всего в предотвращении отсутствия взаимопонимания. Французский исследователь Марсаль (Марсаль 1992:3) сказал, что «языковые компетенции являются обязательными, и если они отсутствуют в L2, они могут быть там, в L1». Это важно, потому что человеку необходимо манипулировать лексико - грамматическими элементами. Необходима так же и когнитивная гибкость, для того, чтобы человек смог реализовать более эффективно познавательные способности.

Зарубежные исследователи Спанос и Крандалл (Спанос и Крандалл 1990:4) отмечают, что различие между языком, на котором говорят дома, и языком, который ожидает человека в школе или на работе, может быть ошеломительным. Когда человек хорошо владеет языком, используемым дома, он не может использовать его также эффективно в школе или на работе. Речь идет о разнице содержимого. Мы можем констатировать это как разницу между социальным языком и языком работы. Исследователи во Франции обнаружили, что некоторые иммигранты не общаются на работе, хотя они имеют достаточный профессиональный опыт и являются весьма квалифицированными кадрами. Работая на программе Американских Советов, мы также заметили, что русские и американские дети, так же мало общаются между собой дома и редко, когда между ними возникают длительные дружеские отношения.

Видимо это как раз те ситуации, когда знание языка не сделало людей опытными в языке общения, поскольку тут уже требуются и культурные навыки. Зарубежный исследователь Сноу (Сноу 1984: 5) считает, что эффективному использованию языка можно научиться в жизненных ситуациях. То же самое может распространяться на работников и на производстве.

Вопросы межкультурной коммуникации и в частности владения языковой компетентностью сосредоточены на получении информации, поскольку это только способствует улучшению деловой коммуникации. Работодатели в европейских странах приглашают к сотрудничеству исследователей по вопросам межкультурного общения, которые предлагают вводить сеансы группового общения на производствах, где сотрудники являются представителями разных лингвакультур, для повышения эффективности производства. Зарубежные ученые считают, что сеансы группового решения проблем могли бы обеспечить необходимые навыки у участников группы. Такое предложение основано на исследовании многих экспертов в обучении иностранным языкам. Оно означает увеличение контекстуализации и сокращение расстояния между людьми в общении. Вместе с тем они выступают за использование других языков, т.к. это общение за счет дополнительного воздействия культурных факторов на работе. Было бы лучше, чтобы работники, которые говорят на одних и тех же языках (различных от официального языка), решали проблемы совместной работы на своем языке и обсуждали различные возможности. Их обмен информацией, и их представление в различных форматах, в использовании языка, и других способов, с которыми они знакомы и которые им удобны, будет благотворно влиять на работу всего предприятия. Кроме того, руководитель может разбавить новую информацию своим опытом и если необходимо рассмотреть этот вопрос. Информация, конечно, может быть передана на рабочим языке, не обязательно на родном. Могут беспокоить расходы, связанные с наличием межъязыковых посредников. Но это не должен быть кто-то со стороны. Это может быть сотрудник, назначенный группой людей, владеющий коммуникативной компетенции и может быть тот, кто заработал их уважение, показывая свои навыки работы. Лишение иностранных работников использовать свою лингвакультуру, лишает компанию способности идентифицировать более одаренных и талантливых людей. Кроме того, мешает реализации коммуникационных целей при более сложном взаимодействии. Используя L1, сотруднику легче планировать, принимать решения, проводить критический анализ и синтез, а также творить. Таким образом, может более полно реализовывать свои коммуникационные способности. Вследствие этого, может возникать больше значимых коммуникаций между различными уровнями на рабочем месте и возможно, могут быть обнаружены более эффективные способы функционирования.

В своих работах Селс - Мурсия и др. (Селс - Мурсия 1994:5), показывают, обычные компоненты коммуникативной компетенции, кроме того, они делают акцент на практические компетенции, то есть способность надлежащим образом понять и передать коммуникативное намерения при взаимодействии.

Язык используется, чтобы сохранять и передавать наши мысли. Бывают случаи, когда менее опытный коммуникатор L2, идя в L1, скорее реализует свои способности в тех случаях, когда нужно продемонстрировать базовые знания. С такими случаями делегация Казанского государственного технологического университета встречалась постоянно, когда находилась в Великобритании на повышении квалификации. Наши ученые встречались со своими соотечественниками, которые в свою очередь, выступали в роли переводчиков по научным направлениям в сфере нанотехнологий и композиционных материалов. Так вот те люди, которые работали над этой проблемой и понимали ее суть на русском языке действительно доносили до слушателя самую суть излагаемой информации. Здесь тоже есть некоторое противоречие того, что человек хорошо знающий свой собственный язык и свою лингвакультуру способен лучше реализовать себя в роли межкультурного коммуникатора, даже с более низкими знаниями иностранного языка. И таких примеров множество, ежегодно кафедра ИЯПК Казанского государственного технологического университета участвует в программе NSLY по приему и обучению американских подростков русскому языку. И мы очень часто встречаемся с ситуациями непонимания. Например, когда мы говорим с ними о названии программы «National security» и пытаемся объяснить, что мы не враги, некоторые из школьников воспринимают это как недоброжелательность с нашей стороны. Так же проявление излишней заботы, для многих из них рассматривается как давление на личность. Таким образом, владея языками и английским и русским с той и с другой стороны, но, не зная культуры можно легко встретиться с такими факторами в жизни. В процессе коммуникации для эффективного взаимодействия, конечно, должен быть пересмотр культурных образцов обеих лингвакультур. Люди, организации и сообщества, которые не могут приспособиться, будут, в конечном счете, отчуждать себя от процесса глобализации, развернувшегося во всем мире. Из-за ускорения технологии, социальных и культурных событий, мы постоянно должны находить новые способы сотрудничества, чтобы находится в постоянном движении. Бизнес должен находится в ядре этого движения или умереть. Чтобы находится на «гребне волны» необходимо преуспевать в развитии экономики и культуры. Некоторые ученые видят данное "превосходство как единственную альтернативу исчезновению"(Gudykunst 1991:1). Все люди не в состоянии расстаться со старым мышлением и определенная помощь может понадобиться, чтобы сделать процесс менее болезненным. Использование различных языков, как помощь в процессе пройти этот логический путь, чтобы стремиться дальше к мировому развитию является актуальным направлением в реализации межкультурной коммуникации. Оно может также помочь пролить дополнительный свет в вопросах взаимосвязи между различными лицами и группами, нациями и странами.

Список литературы

1. Gudykunst W. B. Bridging Differences. Effective Intergroup Communication. Newbury Park, CA: Sage, 1991
2. Kim Y.Y. Communication and Cross Cultural Adaptation. Philadelphia: Multilingual Matters, 1988
3. http://www.pucp.edu.pe/cmp/docs/nafta_hs.pdf
4. www.sit.edu/publications (see SIT occasional Papers series, Inaugural Issue, pps 25-42)
5. www.wiche.edu (click on publications and see Working Paper No.11, "globalization and...")

Долинина И.В.

Ивановский государственный химико-технологический университет, Иваново

ПРОДУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ И ТИПЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ЯЗЫКЕ МОЛОДЕЖИ

Лексический состав языка является своеобразным «зеркалом» тех изменений, которые происходят в обществе. Об этом говорил в свое время В.В. Виноградов: «Словарный состав является наиболее подвижным, наиболее чувствительным к изменениям конструктивным элементом языка. Почти непрерывные изменения словарного состава языка состоят <...> в пополнении большим

количеством новых слов, в развитии новых значений у сохраняющихся и активных слов, в образовании новых выражений» (Виноградов 1977: 47).

Современный этап изучения словообразования характеризуется возрастанием интереса к анализу деривационных процессов и связей в определенных языковых сферах. Одной из таких сфер является язык молодежи или молодежный сленг. Благодаря постоянно растущему интересу к изучению этого лингвистического феномена, сегодня в лингвистике за молодежным языком закреплен статус «одного из языковых уровней» (См., например: Боженкова 2008: 41; Левикова 2004: 169). Как объект исследования молодежный сленг привлекателен для ученых тем, что выступает своеобразной лабораторией, в которой все свойственные естественному языку процессы, не сдерживаемые давлением нормы, происходят во много раз быстрее и доступны непосредственному наблюдению (См.: Шульгина 2008: 192).

Молодежный сленг отличается своей специфика в области словообразования новых лексических единиц. Мы можем наблюдать большое количество примеров лингвокреативной деятельности молодежи, связанной с образованием новых слов, изменениями в морфемной структуре и широкой метафоризацией значений уже существующих слов. Показательно, что все языковые единицы, формирующие сленговый тезаурус молодежи, являются производными и образованы на основе как продуктивных, так и непродуктивных словообразовательных типов.

В этой связи в рамках коллективного исследования кафедры русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета, посвященного изучению современной лингвокультурной ситуации Центрального региона России в аспекте особенностей речевой культуры ивановского студенчества, в этой статье мы поставили себе цель рассмотреть деривационные процессы в субстантивной сфере молодежного языка. С этой целью был организован сбор практических материалов – образцов речевой деятельности молодежи. Источником послужили устная и письменная речь молодых носителей языка: данные анкет, повседневное учебное и неформальное общение, статьи и высказывания в СМИ, неформальная переписка (в том числе SMS), высказывания с форумов, из блогов и постов. Была проведена первоначальная систематизация отобранных языковых единиц студенческого сленга в аспекте формирования лексико-семантических групп.

Классификация показала, что в составе почти всех семантических классов наименований в молодежном сленге преобладают производные субстантивные языковые единицы. По верному замечанию Ю.С. Азарх, в исследованиях по словообразованию основное внимание следует уделять анализу значения производных слов и словообразовательных морфем, продуктивности и регулярности словообразовательных типов и средств, роли суффиксов в морфонологическом преобразовании производных слов (Азарх 1984: 7). В этой связи рассмотрим, каковы основные актуальные способы словообразования и продуктивные словообразовательные типы для субстантивных дериватов внутри некоторых лексико-семантических групп молодежного языка.

Первая группа со значением «название лиц» состоит из субстантивов, образование которых производится по актуальным словообразовательным типам – «объединениям производных слов, характеризующих общностью лексико-грамматических свойств производящей основы, характера называния и словообразовательной структуры» (Земская 1973: 182-183).

Наиболее продуктивными в этой группе являются аффиксальные словообразовательные типы с присубстантивным и привербальным суффиксом *-к(а)* и общей деривационной семантикой «нарицательное обозначение лица женского пола» (Русская грамматика Академии Наук СССР 1980: §434). На основе словообразовательной модели «основа производящего существительного + суффикс *-к(а)/-шк(а)*» образованы такие субстантивы со значением «лицо женского пола определенного вида или статуса», как: *гламурка* (← гламур), *моделька* (← модель), *интеллектуалка* (← интеллектуал), *солнышка* (← солнце), *айренбишка* / *RNB'шка* (← айренби / RNB), *бруталка* (← брутал). В подавляющем количестве случаев производящим для этих дериватов выступает существительное мужского рода.

С помощью актуальной словообразовательной модели «основа производящего глагола + суффикс *-к(а)*» образуется вторая деривационная группа субстантивов со значением «лицо женского рода, названное по характеру исполняемого действия». Например: *училка* (← учить), *соска* (← сосать), *чика* (← чикать), *бурёнка* (← буреть / прибуреть в значении «потерять совесть, облагеть»).

«Русская Академии Наук СССР – 1980» характеризует значение дериватов с формантом *-к(а)*: «Большинство слов ... содержит оттенок непринужденности, фамильярности, иногда грубоватости» (Русская грамматика Академии Наук СССР 1980: §434). В словообразовательной практике молодежи для многих отглагольных производных с формантом *-к(а)* указанная семантика подвергается сдвигу в сторону грубо-уничижительного значения.

Среди дериватов с общей семантикой “нарицательное обозначение лица женского пола”, образованных с помощью суффикса *-к(а)*, можно выделить некоторые интересные единичные индивидуально-авторские производные, появившиеся в результате контаминации нескольких словообразовательных типов. Таков, к примеру, дериват *шалаболка* («Я с ним поругалась, а он при всей группе обозвал меня шалаболкой!»), образованный способом сложения (← шалава и болтать) и аффиксации (суффикс *-к(а)*).

В лексико-семантической группе, которую мы обозначили как «названия лиц, предметов и реалий из студенческой жизни» сленговые языковые единицы образуются в основном с помощью аффиксального и безаффиксного словообразовательных способов.

Среди аффиксальных словообразовательных типов этой группы продуктивными являются типы с присустантивным и приадективным суффиксом *-к(а)* и с деривационным значением “обозначение предмета, обладающего / наделенного качеством производящего слова”: *столовка* (← столовая), *фотка* (← фото), *гармошка* как “вид шпаргалки” (← гармонь). Многие из дериватов этого типа образованы также как сокращенные разговорные наименования предметов и реалий: *научка* (← научная библиотека), *читалка* (← читальный зал), *аудиторка* (← аудиторный корпус), *высотка* (← высотный корпус), *академка* (← академический отпуск), *зачётка* (← зачётная книжка), *лабораторка* (← лабораторная работа).

Безаффиксное словообразование находит свою реализацию в деривации новых слов путем сокращения основы производящего. Словообразование в рамках этого способа проходит на основе разных словообразовательных типов с разным деривационным значением: *препод* / *преп* (← преподаватель), *студень* (← студент), *первак* / *первокур* (← первокурсник), *лаба* (← лабораторка ← лабораторная работа).

В некоторых случаях безаффиксный способ словообразования соединяется с аффиксальным: *преподша* (← препод ← преподаватель), *курсац* (← курсовик ← курсовой проект), *первачок* (← первак ← первокурсник), *лабник* (← лаба ← лабораторка ← лабораторная работа).

В лексико-семантической группе «название состояний / действий» в молодежном сленге актуализированы непродуктивные в современном русском языке словообразовательные типы с суффиксом *-ак/-як*: 1) в значении “явление, характеризующееся действием, названным мотивирующим словом” (Русская грамматика Академии Наук СССР 1980: §218): *отходняк* (← отходить); *косяк* (← косячить);

2) в значении “явление / состояние, характеризующееся признаком, названным мотивирующим словом” (Русская грамматика Академии Наук СССР 1980: §291): *ништяк* (← ничегошний ← ничто); *безмазняк* (← безмазовый ← мазовый ← маза); *синяк* (← синий)

3) в значении “состояние, характеризующееся отношением к предмету, явлению, названному мотивирующим словом” (Русская грамматика Академии Наук СССР 1980: §333): *депрессняк* (← депрессия).

Способом «нулевой» суффиксации и на основе высокопродуктивного в современном русском языке словообразовательного типа «основа производящего глагола + «нулевой» суффикс» в значении “отвлеченное действие (состояние)” (Русская грамматика Академии Наук СССР 1980: §446) образованы отглагольные дериваты мужского рода: *стрём* (← стремать), *лом* (← ломать), *облом* (← обломать), *напряг* (← напрягать), *оттяг* (← оттягиваться), *ахер* (← охренеть – «быть неприятно удивленным» с переносом ударения и сменой начального гласного в производном слове), *кипеш* (← кипешить – «затевать смуту»), *беспредел* (← беспредельничать – «нарушать все принятые правила»). Аналогично образованы общераспространенные отвербативы *отстой* (← отстояться), *улет* (← улетать), *отпад* (← отпадать).

Не менее продуктивен в молодежном языке словообразовательный тип «основа производящего глагола + «нулевой» суффикс» для субстантивов женского рода с аналогичным деривационным значением: *запара* (← запарить), *маза* (← мазать), *шиза* (← шизануться – «сойти с ума»), *лажа* (← лажаться – «позориться»), *засада* (← засадить).

В последние годы в молодежном языке актуализировался непродуктивный для литературного языка субстантивный словообразовательный тип «основа производящего глагола + интерфикс л + суффикс ов» для образования существительных среднего рода со значением “отвлеченное действие”: *гасилово* (← гасить), *месилово* (← месить), *кидалово* (← кидать), *стебалово* (← стебать(ся)). Указанные дериваты являются производными от глаголов, подвергшихся в молодежном сленге переносу основного значения: гасить – “путем унижения подавлять сопротивление”, месить – “бить”, кидать – “обманывать, часто – с целью наживы”, стебать(ся) – “зло высмеивать, дразнить с целью унижения”. Все эти лексические единицы несут в своей семантике грубо-уничижительное значение и

часто используются в речи, когда молодые люди хотят подчеркнуть общественное протекание процесса.

Итак, рассмотрев наиболее актуальные способы словообразования и проанализировав продуктивные словообразовательные типы, на основе которых осуществляется деривация новых слов в молодежном сленге, мы можем сделать вывод, что этот особый языковой уровень обладает достаточно большими словообразовательными возможностями. Среди образцов молодежного словотворчества мы находим языковые единицы, образованные как с помощью продуктивных, так и с помощью непродуктивных для современного русского языка словообразовательных типов. Несмотря на то что во многих дериватах акцентирована негативная, грубо-уничужительная семантика, полученные нами результаты исследования позволяют говорить о высоком языковом потенциале молодежного сленга в области словообразования.

Список литературы

1. Азарх Ю.С. Словообразование и формирование существительных в истории русского языка. М., 1984.
2. Виноградов В.В. Об основном словарном фонде и его словообразующей роли в истории языка // Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избранные труды. М., 1977.
3. Боженкова Н.А., Дмитриева С.Ю. Вербально-поведенческие проявления молодежной субкультуры на российской почве // Новый взгляд на проблемы современного языкознания юбилейный сборник статей студентов и аспирантов специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика» КурскГТУ / науч. ред. Боженкова Р.К.: сб.ст. Курск, 2008. С.29-41.
4. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: Учебное пособие. М., 1973.
5. Левикова С.И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия // Бытие и язык: сб. ст. Новосибирск, 2004. С. 167-173.
6. Русская грамматика Академии Наук СССР: В 2 тт. М., 1980. Т.1.
7. Шульгина Н.П., Ватутина, А.В. Молодежный сленг как отражение речевой культуры студентов // Новый взгляд на проблемы современного языкознания: юбилейный сборник статей студентов и аспирантов специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика» КурскГТУ / науч. ред. Боженкова Р.К.: сб.ст. Курск, 2008. С.191-199.

Карякина М. В.

Уральский государственный горный университет, Екатеринбург

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Проблемы, с которыми сталкивается преподаватель лингвистических дисциплин, можно разделить на несколько типов: это проблемы организационно-методические, педагогические и психологические.

Проблемы первого типа связаны с организацией учебного процесса, набор которых в каждом вузе свой, хотя, очевидно есть и точки соприкосновения – общие для всех вузов трудности. Такими организационно-методическими проблемами являются: обеспечение единства требований разных преподавателей к студентам по объему зачетного материала, плохое обеспечение посещаемости занятий, недостаточное обеспечение учебно-методической литературой, слабое техническое обеспечение и невысокий уровень компьютерной грамотности преподавателей.

Педагогические проблемы обусловлены особенностями образовательного процесса. Курсы «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи», преподаваемые в вузах, являются органическим продолжением школьных курсов, что создает ряд педагогических проблем.

Одной из актуальных проблем этого типа является разный уровень знаний и навыков, который обнаруживается при входной диагностике студентов. Так, по результатам тестирования студентов первого курса УГГУ (681 человек, 33 группы), проведенного в ноябре 2010 года и обработанного в научно-исследовательском институте мониторинга качества образования (г. Йошкар-Ола), «разброс» составляет от 7, 9 до 94,7 процентов правильно выполненных заданий. При этом пороговое значение (50 % правильно выполненных заданий) преодолело большинство (72 %) участвовавших в тестировании студентов.

Так как эффективность освоения вузовского курса зависит от успешного освоения школьной программы, то на первых же занятиях необходимо выявить «слабых» студентов, обнаружить их

«слабые места», чтобы работа с ними была целенаправленной и результативной. Определение «сильных» студентов также важно: для того, чтобы ребята не потеряли интерес к учебе, им необходимо давать задания повышенной сложности. Целям такой диагностики служит тестирование студентов по школьной программе. По гистограммам, полученным на основе результатов тестирования, можно оценить расслоение студентов по уровню подготовки, а по рейтинг-листам провести дифференциацию студентов.

Составленная в результате обработки итогов тестирования карта коэффициентов решаемости заданий позволяет выявить пробелы в знаниях, умениях и навыках, чтобы можно было оперативно устранить их. Например, по итогам входного тестирования в УГГУ на низком уровне (коэффициент решаемости, т.е. отношение числа студентов, решивших задание по данной теме, к общему числу участников педагогических измерений, ниже 0,4) были выполнены задания на анализ средств выразительности (все 33 группы), по теме «Способы словообразования» (28 групп), «Морфологический анализ слова» и «Сложное предложение» (23 группы). Кроме того, выявлены темы, задания по которым представляют сложность для конкретных студентов.

В такой разнородной с точки зрения подготовленности аудитории работать чрезвычайно трудно, приходится ориентироваться на средний уровень знаний, порой давая пояснения элементарного, того, что студенты должны были освоить по программе школьного курса. В такой ситуации необходим индивидуальный подход к студентам как с низким, так и с высоким уровнем знаний. Осуществление его осложняется большой аудиторией (на лекциях – около 100 студентов, на практиках – около 40) и большой загруженностью преподавателей. Возможным путем решения данной проблемы может стать создание комплекса разноуровневого дидактического материала по модулям школьной и вузовской программы. Это, несомненно, очень трудоемкая работа, поэтому осуществляться она должна коллективно всем преподавательским составом.

К разряду психологических проблем можно отнести ряд сложностей, связанных с трудностью адаптации студентов первого курса в вузе – именно они являются основным контингентом изучающих лингвистические дисциплины. Это целый комплекс проблем.

Во-первых, изменяются формы и методы обучения: на смену школьному уроку приходит вузовская лекция, семинарские и практические занятия. Полагаем, что преподавателю необходимо учитывать данную проблему и делать переход к вузовским формам и методам постепенным. Как это возможно? Первые лекции можно разделить на несколько легко воспринимаемых фрагментов, можно менять вид деятельности студентов, переключая их с аудиального восприятия (прослушивание лекции) на визуальное (запись на доске схем, таблиц, примеров), с пассивной деятельности на активную, с репродуктивной – на творческую, с устной формы работы на письменную. Повышению эффективности усвоения лекционного материала служит методически верно разработанное мультимедийное сопровождение лекций.

Во-вторых, в вузе изменяются (по сравнению со школьными) формы организации учебного процесса и контроля. При этом студент сам должен нести ответственность за регулярное посещение лекционных и практических занятий, выполнение самостоятельных работ, добровольно соблюдать правила поведения на занятиях. К сожалению, не все студенты первого курса оказываются к этому готовы. Решение данной проблемы, вероятно, связано с изменением мотивации бывших школьников к учебе в вузе. В идеальном случае мотивацией студентов должно служить стремление к получению новых знаний, необходимых для того, чтобы стать грамотным, высококвалифицированным специалистом, успешным человеком.

Преподавание любого учебного предмета, не имеющего прямого отношения к будущей специальности студентов, всегда осложняется проблемой их мотивации. В техническом вузе проблемными в этом отношении оказываются дисциплины гуманитарного цикла, в частности «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык». Обычно используемый прием целеполагания, заключающийся в объяснении преподавателем целей и задач курса, обосновании необходимости изучения дисциплины, практической пользы ее освоения, не всегда «работает». Очевидно, к мотивации студентов необходим комплексный подход.

Одним из важных элементов комплексного подхода, повышающего мотивацию студентов горного вуза к изучению лингвистических дисциплин, может стать постепенно внедряемая во многих вузах страны рейтинговая система оценки успеваемости (согласно приказу Минобрнауки РФ от 11.07.2002 № 2654).

Суть данной системы сводится к получению студентом рейтинговой оценки (фактический рейтинг), являющейся суммой баллов, полученных им за все виды учебной работы, которая сравнивается с проходным рейтингом (минимальное количество баллов для аттестации) и переводится в традиционную систему оценок. Таким образом, данная система включает оценку как

знаний студента по курсу, так и его работы. Как отмечается в «Методических рекомендациях к разработке рейтинговой системы...» (Приложение № 2 к вышеназванному приказу), «оценка качества учебной работы студента в рейтинговой системе является кумулятивной (накопительной)».

Учитывая сложившуюся систему учебной работы студентов по курсу «Русский язык и культура речи» в УГГУ, можно выделить несколько значимых элементов оценки этой работы:

- входная диагностика знаний по школьному курсу (форма контроля – диктант);
- самостоятельная работа по совершенствованию навыков грамотного письма (форма контроля – самостоятельное выполнение фиксированного объема упражнений по орфографии и пунктуации);
- промежуточные проверочные работы;
- итоговый контроль.

Описанную систему легко перевести в рейтинговую, присвоив оценке каждого элемента (так называемой «зачетной единицы») бальный эквивалент, например: оценка «зачтено» за самостоятельную работу может составлять от пяти до десяти баллов. Если студент получил за работу менее пяти баллов, то она не зачтена. Как видно, такая система дает возможность оценивать работу студента не однозначно («зачтено» – «не зачтено»), а дифференцированно (в некотором диапазоне, широта которого определяется степенью значимости каждой зачетной единицы). При выставлении баллов обязательно учитывается выполнение работы в установленный срок.

Для повышения мотивации особый интерес представляет составление общего рейтинга студентов и определение в нем места, занимаемого студентом в группе, на курсе, в вузе.

Фактический рейтинг студента может складываться из следующих зачетных единиц: посещаемость, текущий контроль (оценки нескольких «контрольных точек» - промежуточных проверочных работ), рубежный контроль (контрольная работа по лекционному курсу, позволяющая выставить промежуточную аттестацию в середине семестра), самостоятельная работа и итоговый контроль (контрольная работа или тестирование). Если от студентов требуется выполнение всех видов работ, то для каждой из них устанавливается проходной рейтинг, который должен составлять не менее 50 %. Нормативный рейтинг (максимальное возможное количество баллов) за односеместровый курс обычно принимается равным 50-ти баллам, а проходной – 26 баллов. Для допуска к итоговому контролю (зачету) необходимо набрать не менее 16 баллов. На итоговый контроль отводится около 1/3 нормативного рейтинга. Таким образом, нормативный рейтинг в нашем случае может распределяться следующим образом:

Вид контроля	Форма контроля	Нормативный рейтинг, баллы	Проходной рейтинг, баллы
Итоговый контроль	Контрольная работа или тестирование	20	10
Контроль самостоятельной работы	Самостоятельная работа	10	5
Текущий контроль	Проверочные работы	10	5
Рубежный контроль	Контрольная работа	5	3
Посещаемость	Фиксация в журнале	5	3

Предусматривается также начисление «премиальных» баллов за особые успехи, например за хорошие доклады, активную работу на практических занятиях, участие в олимпиадах, студенческих конференциях, и получение зачетной оценки без сдачи итогового контроля.

Объем и содержание текущих проверочных работ по отдельным модулям (соответствующих дидактическим единицам), а также рубежной и самостоятельной работы может определяться индивидуально каждым преподавателем в пределах, обозначенных графиком изучения дисциплины, составленным на основе рабочей программы и утвержденным решением методического объединения. Несмотря на возможные различия в графиках, разработанных каждым преподавателем, такая система обеспечивает единые четкие и ясные требования к организации учебного процесса и уровню освоения содержания дисциплины. Рейтинговая система позволит также стимулировать активную систематическую работу студентов, точно и объективно оценивать успеваемость каждого, сделать обучение личностно-ориентированным, а оценку – открытой, прозрачной и поддающейся прогнозу и своевременной корректировке.

Подводя итог, хотелось бы сказать: не нужно скрывать существующие проблемы преподавания – нужно их выявлять, находить их причины, искать пути решения, экспериментировать, интегрировать традиционные и инновационные методики и добиваться положительных результатов.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Изменение социально-политической ситуации, интеграция России в мировую экономику приводят к заметному увеличению иностранных учащихся, заинтересованных в установлении деловых контактов с российскими партнерами, в успешной коммерческой деятельности на российском рынке. Названные процессы обуславливают актуальность проблемы создания современных учебных пособий и программ по русскому языку делового общения для иностранных учащихся, цель которых — развитие профессиональных навыков и умений в сфере деловой коммуникации.

Как известно, официально-деловой стиль закреплён за сферой социально-правовых отношений, реализуется в законотворчестве, в управленческой и дипломатической деятельности.

В письменной деловой речи наиболее важна социальная функция, поскольку деловая речь обслуживает общественные отношения людей, служит для связи органов власти с населением, для взаимосвязи учреждений, организаций и отдельных групп населения, а также для международных связей в области политических, экономических, социальных и культурных отношений.

В связи с этим, в числе основных черт официально-делового стиля можно назвать стандартизированность, безличность и строгую регламентированность.

Одной из причин активного употребления в языке фраз-клише, по мнению многих лингвистов, является стремление к экономии языковых средств.

Другой причиной появления стереотипов в обществе ученые называют коллективную языковую деятельность, которая предполагает повторяемость определенных ситуаций, влекущую за собой появление стереотипных средств выражения. Поэтому деловая речь характеризуется частой повторяемостью и единообразием речевых средств и служит средой для возникновения языковых шаблонов.

Шаблоны и стандарты — характерная особенность делового стиля. Их появление вызвано тем, что тематический круг деловой речи строго определен, ограничен, ситуации ее применения сравнительно немногочисленны и однотипны. Однотипные факты оформляются документами определенного вида, однородными по наименованию, форме и содержанию. А в документах, в свою очередь, используются определенные языковые шаблоны, которые помогают конкретнее, лаконичнее выразить свою мысль.

В связи с этим, тематический диапазон предлагаемых учебных пособий по деловому русскому как иностранному достаточно широк. Авторы учебников ставят перед собой цель не только представить лексику различных сфер деловой жизни России, но и закрепить, активизировать речевые навыки и умения учащихся на базе изучаемой деловой лексики в рамках их коммуникативных потребностей. Как правило, пособия по деловой коммуникации для иностранцев, охватывающие весьма разнообразные сферы делового общения, содержат следующие разделы: «Знакомство», «Совместные и иностранные предприятия», «Банки», «Биржевая деятельность», «Страхование», «Налоги» и другие.

Представленные учебники включают в себя небольшие учебные тексты, обучающие диалоги, коммуникативно-речевые упражнения, направленные на активизацию процесса обучения, стимуляцию интереса учащихся к различным вопросам денежно-финансовой системы России.

Однако приходится констатировать, что многие учебные пособия, ориентируясь, в основном, на разговорные темы в сфере делового общения, не охватывают сферу письменной деловой коммуникации, не обучают грамотному составлению современных документов. Кроме того, задания, представленные в данных пособиях, позволяют отработать лишь правильность употребления отдельных фраз, формул, клише, используемых в устной деловой речи, но не содержат при этом необходимых грамматических комментариев.

Подобная ориентация лишь на жанры устного делового общения (деловую беседу, деловое совещание, деловой разговор) представляется очевидно неоправданной, так как незаслуженно остаются без внимания такие важнейшие жанры письменной деловой речи, как деловое письмо, приказ, договор, документы по личному составу.

На наш взгляд, особого внимания в иностранной аудитории заслуживает тема «Основные виды деловой корреспонденции».

Деловое письмо является важным компонентом документальной системы, связывающим фирму, учреждения, предприятия, различные службы со своими партнерами или клиентами. Через него идет обмен профессиональной информацией, диктующей необходимые качества делового письма.

Письма — одно из самых распространенных средств общения в сфере деловых отношений. Они составляют до 80% общего объема документов любой организации.

Необходимо рассказать иностранным учащимся о различных видах деловых писем: *коммерческих, административных, дипломатических* и других. Представляется особенно важным обратить внимание студентов и на стилистический аспект.

Например, в зависимости от принадлежности текста письма к тому или иному жанру и сфере функционирования (официальной или полуофициальной), различной будет степень клишированности и строгости его языковых средств. С точки зрения уровня типизации, деловые письма подразделяются на:

- 1) типовые (регламентированные);
- 2) составленные в произвольной форме (нерегламентированные).

Регламентированные письма составляют по определенному образцу, который определяет состав реквизитов, конкретные аспекты содержания. Такие письма направляются для решения типовых вопросов и имеют четкую структуру. Их тексты состоят из стандартных синтаксических конструкций, клишированных фраз и выражений, с которыми также необходимо ознакомить учащихся.

Например, стандартизованность средств делового письма находит выражение в использовании следующих лексико-семантических единиц:

- 1) большого количества терминов делового языка: *сумма заказа, цена, сроки и т.д.*;
- 2) клишированных словосочетаний: *без учета транспортировки, предлагается скидка*;
- 3) пассивных конструкций: *цены указаны*;
- 4) стандартного отсутствия обращения;
- 5) определенно-личных предложений: *просим подтвердить, в ответ на... письмо предлагаем*.

Овладение навыками воспроизведения существующих в официально-деловом стиле моделей и их речевых вариантов значительно облегчит в дальнейшем процесс составления иностранными учащимися деловых писем.

Как известно, большую роль в изменении привычных стандартов российских деловых писем сыграли и тенденции, характерные для зарубежной школы коммерческой корреспонденции. В целом, в значительной степени новые направления в русском деловом письме обусловлены расширением деловых связей с зарубежными партнерами. Знакомство иностранных студентов с российской школой делового письма становится необходимостью, поскольку эффективность письменного диалога во многом зависит от знания речевых оборотов, формул, принятых в практике деловой переписки страны-получателя корреспонденции. Важно рассказать учащимся о принципиальных особенностях русской официально-деловой письменной речи: строгой функциональности, отказе от использования эмоционально-оценочных, экспрессивных средств.

В качестве средств, рекомендуемых зарубежными экспертами по деловой коммуникации, напротив, можно встретить и апелляцию к человеческим инстинктам, и тактику шока.

Нерегламентированные письма допускают наличие авторского стиля. Такие письма не имеют жестко регламентированной структуры текста, в них реже используются стандартные фразы.

В нерегламентированных деловых письмах будут наблюдаться следующие языковые процессы:

- 1) отказ от наречий с оттенком требовательности: *срочно, немедленно*.
- 2) употребление полносоставных предложений вместо характерных для официально-делового стиля определенно-личных предложений: *Мы ставим вас в известность* (вместо варианта: *Ставим вас в известность*).
- 3) употребление условного и сослагательного наклонения с целью снижения категоричности высказывания: *Мы были бы вам очень признательны*;
- 4) заметное снижение пассивных конструкций: *Мы получили ваш запрос* (вместо варианта: *Нами получен ваш запрос*); *О дате мы сообщим дополнительно* (вместо варианта: *О дате будет сообщено дополнительно*).

Таким образом, стремительно развивающиеся рыночные отношения, открывающие значительные перспективы для иностранных учащихся в сфере деловой коммуникации, очевидно требуют разработки новых и корректировки уже имеющихся учебных пособий и программ по дисциплине «Деловой русский язык как иностранный».

Список литературы

1. Веселов П.В. Аксиомы делового письма: культура делового общения и официальной переписки. М., 1993.
2. Колтунова М.В. Деловое письмо. М., 1999.
3. Рогожин М.Ю. Документы делового общения. М., 2008.
4. Санкина Л.В., Быкова Г.А. Деловая переписка в коммерческой организации. М., 2004.
5. Справочник по деловой переписке. М., 1996.

Кромер Э.В.

Ивановский государственный университет, Иваново

ПЯТЬ ШАГОВ К УСПЕХУ:

работа над морфемной структурой слова со студентами-иностранцами

Основная трудность в преподавании русского языка иностранным студентам связана с тем, что запас слов, необходимый им для адекватного понимания и анализа языковых фактов, явно недостаточен. Одним из путей пополнения лексического запаса является работа с морфемной моделью слова.

Большинство слов русского языка являются производными. Семантика производного слова опирается на семантику составляющих его морфем. Морфем в языке гораздо меньше, чем слов. А если еще учесть частотность и повторяемость многих из них, то их количественный состав может быть перечислен списком. В связи с этим целесообразным является путь овладения лексическим корпусом языка через освоение наиболее продуктивных и частотных морфем, из которых далее составляются соответствующие слова. Такой подход позволит не только расширить активный запас учащихся, но и решить целый ряд важных проблем:

- Формировать представление о слове как **системе** языковых значений, носителями которых являются разные типы морфем, и на этой основе формировать навыки **осознанного** членения слова на значимые части.
- Отработать умение опираться на морфемную структуру слова при решении разнообразных языковых задач: при выяснении его лексического значения, при определении правильного написания слова, грамматических признаков, сферы употребления.

Структурный анализ слова является базой формирования прочных умений и навыков в области лексики, орфографии, грамматики, стилистики.

Начинать работу необходимо с определения **объекта** изучения – **морфемы**. **Морфема** – минимальная единица языка, имеющая **значение**. Важно не только **знать** определение понятия, но и грамотно **использовать** его при анализе слов.

Например, в словах *синий* – *барий* – *лисий* есть общий сегмент **-ий**. Но это не дает основания для наделения его во всех словах одним и тем же статусом. В слове *синий* **-ий** является окончанием, выражающим грамматическое значение рода, числа, падежа (ср.: *син-яя*, *син-ие*, *син-его*, *син-ему*); в слове *лисий* **-ий** является суффиксом притяжательного прилагательного (ср.: *медвежий*, *бараний*); в слове *барий* сегмент **-ий** является частью корня, то есть это не морфема.

Выработать навык осознанного выделения морфем можно, предлагая задания на определение статуса внешне похожих сегментов. Важно не просто определить состав морфем, но и аргументировать свой выбор, то есть от анализа идти к выводам.

Например, *кин* – *пальт* – *хорош* – *окн* – *свеж* – *пришл*; *син* – *ген* – *лис* – *планетар* – *руч* – *статей* – *синей* – *синей*.

Придавая сегменту статус морфемы, нужно убедиться, что этот элемент имеет значение. Каждый раз нужно задавать себе вопрос, а какой кусочек смысла он вносит в значение слова. Именно такой подход к определению понятия морфема (от содержания к форме, а не наоборот!) позволит от значения морфем прийти к значению целого слова, а это делает процесс изучения языка не формальным, а осмысленным, развивает языковое чутье, формирует аналитическое мышление.

Можно предлагать такие задания.

Установите статус внешне похожих элементов в следующих словах, мотивируйте свой выбор:

венец, *овец*, *колодец*, *китаец*, *огурец*, *отец*;
миска, *редиска*, *киска*, *маска*, *артистка*, *солистка*;

игрушка, старушка, мушка, соловушка, толстушка, бабушка, опушка;
яичница, синица, умница, ресница, кунница, водица;
вестник, участник, веник, противник;
броский, звонкий, медвежий, шипучий, санаторий, казачий, мягкий;
загородный, замшевый, заквасить, занозить, законный, закадычный;
доверху, донорский, дотация, документ, довоенный, догоняющий;
искоса, искательница, искрометный, искуситель, искривленный.

Определите, какое слово в ряду является лишним, докажите:

режиссер – лифтер – массажер;

гараж – массаж – листаж,

девчонка – солонка – тушенка,

буквенный – каменный – весенний.

Определите, в каких словоформах конечные -ЕЙ, -ОЙ являются окончанием (1), суффиксом (2) или входят в состав корня (3). Как вы рассуждали?

воробей, грамотей, коней, музей, (в) передней, синей, улей, хоккей, шалашей.

бой, бригадой, главой, дождевой, левкой, надой, отвагой, свой, службой.

Укажите, в каких из данных слов -ИЙ является окончанием, а в каких – суффиксом, докажите?

Бараний, беличий, вражий, всякий, долгий, заболевший, карий, лисий, некий, рыбачий, третий, этакий.

Таким образом, общая логика выделения морфем в слове такова: от значения к средству ее выражения.

Следующий логический шаг связан с осмыслением различных видов значений, выражаемых морфемами.

Слово – единица языка, представляющая собой «пучок» разных типов значений (лексического, словообразовательного, формообразовательного, словоизменительного), передающихся специальными средствами – морфемами. При восприятии слова эти значения предстают в нерасчлененном виде. Морфемный анализ и направлен на то, чтобы вычленив в слове эти разные типы значений и определить средства их выражения.

Лексическое значение – это конкретное значение, оно выражается корнем слова, поэтому корень не может быть нулевым.

Грамматическое значение – абстрактное значение, оно выделяется на фоне слов, имеющих такое же значение. Грамматическое значение не влияет на лексическое значение слова, оно меняет лишь его грамматическую форму: бел-ый, бел-ая, бел-ое, бел-ее, по-бел-ее, бел-еш-ий. Грамматическое значение может быть:

а) словоизменительным, оно выражается **окончанием**,

б) формообразовательным, оно выражается **приставками, суффиксами и постфиксами**.

Словообразовательное значение – абстрактное значение, оно так же, как и грамматическое выделяется на фоне слов с такой же структурой. Словообразовательное значение участвует в формировании лексического значения целого слова. Слова, отличающиеся словообразовательным значением, – разные слова: бел-ый, бел-изн-а, по-бел-и-ть. Словообразовательное значение выражается **приставками, суффиксами, постфиксами**.

Из всех морфем **корень и окончание** – выражают только один тип значений. А вот **приставки, суффиксы и постфиксы** могут участвовать в **выражении разных типов значений**. На них и нужно обратить особое внимание.

Формообразовательных аффиксов немного, их нужно запомнить списком.

- степени сравнения прилагательных, наречий: **по-** (по-белее), **наи-** (наи-высший), **-ее/ей** (бел-ее/ей), **-ейш/айш** (сладч-айш-ий, светл-ейш-ий), **-е** (легч-е), **-ше** (доль-ше);
- форма мн.ч. существительных: **-j-** (стул – стул-**j-**я);
- **формообразующие суффиксы глаголов: -ть/ти, л/л, уш/юш, аш/яш, ем/им, енн, нн, т, ви/ш, я, в/вши, и/и;**
- **постфикс в форме страдательного залога: -ся/сь – (строит-ся рабочими);**
- **вежливая форма повелительного наклонения: -ка, -те– (пойдем-ка, пойдём-те).**

А над словообразовательным значением придется потрудиться.

Третий логический шаг связан с осмыслением понятия **нулевая морфема**.

Выше уже говорилось о том, что морфема, будучи единицей языка, имеет план содержания (обязательный для ее существования в таком статусе!) и план выражения. В некоторых случаях план выражения может отсутствовать, тогда говорят о **нулевых морфемах**. Нулевыми могут быть **только окончания и суффиксы**. Корень – носитель основного значения слова, не может быть

нулевым, приставки и постфиксы присоединяются уже к готовой основе, поэтому они также не могут быть нулевыми.

Важно правильно определить **способ действия: от значения к форме**. По значению выделяют следующие виды нулевых морфем:

а) **словоизменяемые** – это **окончание**, найти его можно, определив грамматическое значение данной словоформы, а затем правильно изменив слово: *дом-Ø*, так как *дом-а, дом-у...*; *лисий-Ø*, так как *лисы-его, лисы-ему...*; *писал-Ø*, так как *писал-а, писал-и...*; *пой-Ø*, так как *пой-те*;

б) **формообразовательные** – это **суффиксы**, найти их можно, правильно определив форму данного слова, сопоставив ее с аналогичными формами, имеющими материально выраженный аффикс с этим же значением. Их всего два: *нес-Ø-Ø* – форма прошедшего времени, ср.: *нес-л-а*; *пой-Ø-Ø* – форма повелительного наклонения, ср.: *нес-и-те*;

в) **словообразовательные** – это **суффиксы**, найти их можно сравнивая слова, в которых это же значение имеет материальное выражение: *бег-Ø* – ‘абстрактное действие по глаголу *бегать*’, ср.: *ходить – ходь-б-а*; *тишь-Ø* – ‘абстрактный признак по прилагательному *тихий*’, ср.: *тихий – тиши-ин-а*; *пят-Ø-ый* – порядковое числительное образовано от количественного *пять*, ср.: *сорок – сороков-ой*; *пароход-Ø* – предмет по действию *ходить при помощи пара*, ср. *воздухоочисти-тель – очистить + воздух*; *в-верх-Ø* – *верх*, ср. *в-верх-у*.

Можно запомнить случаи нулевой суффиксации, но прийти к пониманию специфики нулевой морфемы все же необходимо.

Четвертый логический шаг связан с рассмотрением **особенностей взаимоприспособления морфем в слове**. Внимания требуют следующие случаи:

- **чередование фонем** (*люб-и-ть – любл-ю, сп-ать – спл-ю; раз-граф-и-ть – раз-графл-ю; с-лом-и-ть – с-ломл-ю; пис-а-ть – пиш-у, день-Ø – дн-я; огурец- Ø – огурц-а – огурч-ик; солнц-е – солнеч-н-ый; палец- Ø – пальч-ик* и др.);
- **усечение производящей основы** (*солн/ц-е – солн-ышк-о, пальт/о – пальт-ышк-о, уч/ить – уч-енич-е*);
- **наложение морфем** (*такси – таксИст, розовый – розОВАтый, иду – прИду, ссориться – раСсориться* и т.д.);
- **интерфиксации**, вставки между морфемами незначимого сегмента (*ялта – ялт(ин)ский, кофе – кофе(й)ный, америк(ан)ский* и т.д.).

Незнание этих особенностей затрудняет правильное установление границ между морфемами.

Пятый логический шаг – работа со схемой разбора. Сама схема отражает всю последовательность логических операций. Важно добиться мотивированности, доказательности всех выполняемых действий.

При разборе целесообразно идти следующим путем: **от содержания к форме** – это поможет избежать формального членения; **от окончания к корню, учитывая особенности взаимоприспособления морфем** – это поможет избежать ошибок с установлением границ между морфемами. Можно выделить **три этапа морфемного разбора**:

1. Словоизменяемый (изменяем слово и выделяем окончания).
2. Формообразовательный (определяем грамматическое значение слова и выделяем формообразовательные аффиксы).
3. Словообразовательный (определяем словообразовательное значение слова и выделяем словообразовательные аффиксы).

Труднее всего работать со словообразовательной структурой слова.

Чтобы научиться формулировать словообразовательное значение слова, каждый раз нужно задавать себе вопросы «*это что за предмет?*», «*это кто?*», «*это какой?*» «*это что делать?*», «*это как?*» и т.д. в зависимости от того, к какой части речи относится слово.

Одним из эффективных приемов работы над морфемной структурой слова, является работа с моделью слова. Такой вид деятельности значительно расширяет лексический запас студентов, способствует систематизации материала, развивает аналитические способности.

1. Образуйте слова по модели и объясните их значение. Дополните список своими примерами. (Π - условное обозначение корневой морфемы)

- Π + *-ник-* = ‘там, где растет’: *малина, цветы, орехи, осины, кусты*.
- Π + *-оват-* = ‘слегка, немного, чуть-чуть’: *красный, слабый, грубый*.
- Π + *-енок-* = ‘детеныш’: *лев, слон, медведь, олень, кот*.
- Π + *-ость-* = ‘отвлеченный признак’ существительного: *злой, смелый, веселый* и т.д.

2. Распределите слова на группы в зависимости от значения суффикса. Сделайте вывод. Все ли слова вы выписали? Объясните, почему.

- П + -ок- = 'действие и его результат' 'уменьшительно-ласкательное значение'

вечерок, бугорок, язычок, холодок, поступок, знаток, подарок, игрок, кружок, хлопок...

3. От указанных слов образуйте имена существительные со значением 'музыкант, играющий на...'. Запишите слова, распределяя их на группы.

- П + -ист-

- П + -ач-

- П + -щик-

труба, баян, барабан, пианино, аккордеон, виолончель, саксафон, гитара, орган, кларнет...

4. Приведите примеры слов, соответствующих указанным моделям. Сделайте вывод.

- П + -тель-

- П + -ник-

- П + -чик/щик-

- П + -ист- 'тот, кто'

- П + -ун-

- П + -ик-

и т.п.

Аналогично проводится работа и с другими видами морфем, постепенно осваивается и методика морфемного анализа.

Таким образом, морфемный анализ слова требует выполнения цепочки взаимосвязанных действий. Он ориентируется не на опознавание знакомых единиц, а на развитие аналитического мышления, на понимание, а не на запоминание.

Крюкова Н.А.

Ивановский институт ГПС МЧС России, Иваново

ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Современная высшая школа предъявляет особые требования к преподавателю. Его функция — уже не столько хранение и передача знаний, сколько формирование у обучающихся стремления к самообразованию и выработке у них навыков творческого освоения знаний.

В этой связи задача преподавателя культуры речи — не просто научить студентов правильно произносить, писать, изменять, сочетать те или иные слова, а развить у обучающихся потребность овладевать нормами литературного языка, совершенствовать свою языковую компетенцию. Особенно остро эта задача стоит перед преподавателями, работающими со студентами негуманитарных вузов. Это связано с тем, что курс «Культура речи» у студентов — филологов и студентов негуманитарных специальностей отличается количеством часов, степенью проработки тем и вопросов и уровнем подготовленности обучающихся.

В данной статье представлен опыт работы преподавателя культуры речи, ведущего занятия в военном учебном заведении с курсантами и студентами, проходящими подготовку по специальностям «Пожарная безопасность» и «Защита в чрезвычайных ситуациях». Это наши предложения по совершенствованию языковой компетенции учащихся высших учебных заведений.

Одним из условий развития языковой компетенции обучающихся является, по нашему мнению, умение пользоваться словарями русского языка. Иными словами, преподавателю культуры речи необходимо развивать у обучающихся лексикографическую грамотность, привычку всякий раз, как возникает трудность, вопрос, сомнение, брать в руки словарь, справочную книгу, являющуюся своего рода «скорой помощью» в сложной ситуации. Важно показать, какое многообразие словарей существует и сколько полезной, нужной и, что не менее важно, интересной информации можно найти в лексикографических источниках русского языка.

Каким образом это сделать? Продемонстрировать словарь, рассказать о нем — это не самый лучший способ. Как правило, информация такого рода остается без внимания. Большой эффект имеет выполнение упражнений с использованием материалов словарей. Такую работу можно проводить достаточно часто по 10 — 15 минут на занятии.

Первая тема, изучаемая на практическом занятии, — «Литературный язык как высшая форма национального языка». В начале занятия мы рассматриваем теоретические вопросы, в частности касающиеся соотношения понятий *национальный язык, литературный язык, нелитературные формы языка*; пытаемся уяснить, что такое *диалект, социальный и профессиональный жаргон, просторечие*. Затем курсанты (студенты) выполняют различные практические задания. Например, «переводят» на литературный язык тексты, содержащие большое количество ограниченных в употреблении слов и выражений (диалектизмов, жаргонизмов):

Ишла по дарозя з рябёнком, и вот потсклязнулась и ногу пот сябе, и проста вот паламала масол усей, и ён на шкуручки матався. Принясли проста ниживую, да и у балницу повязли к дохтырю. Увянтили, дохтырю добраго здаровья, и двору приехала. – Усё это азначаеь. Гнала гусей, а на руце рябёночек, – эта знаеешь, Лизка – а туточка горочка небальшенька. И муццына выскачив з двара и сабаку прыцкакав, и гуси проста напрыгали, а я за ими пошла, и как только што трошки ступила – ногу зламала. А в болницы ничёга ня была. И меть пята и ела з хлебом с аржаным, и лячилася, и шесть нядель взначь ляжала, и никак нелга варухнуцца даже. Как день, как ночь кричала. Уси казали, што ногу атпилють (Русский язык и культура речи, 2010:6)

Привет, братуха!

Извини, что долго не чиркал. Сам волокёшь, что дальняк по четвёртой ходке на Печору, к комикам, по новой — за рубль сорок четыре (моя кровная). Кича локишова. Все брушат, вантажа нет и хвостом не бьют. Это не на малолетках и не в взросляке на Металлке, и не в Гореловской девятке. Питерских мало. Встретил Леху-Жука и Витька-Стоху. Живем семьей. Они оттянули по семиряку. На этапе покнацал Чугунка и Паишку_скобаря. Оба доходные, идут с крытой (Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона: речевой и графический портрет советской тюрьмы, 1992).

В этой работе без словарей не обойтись. Здесь мы знакомим обучающихся с «Большим словарем русского жаргона» В.М.Мокиенко, со «Словарем современного русского народного говора» Г.А.Бариновой и под. При выполнении этих заданий курсанты (студенты) получают возможность почувствовать, насколько ясен и доступен литературный язык по сравнению с нелитературными формами национального языка; осознать, почему литературный язык является высшей формой языка. Они неизбежно приходят к выводу, что литературный язык, в отличие от говоров, социального и профессионального жаргона, понятен всем без исключения носителям языка, благодаря чему процесс общения с использованием литературного языка проще, легче, быстрее, результативнее. Попутно предлагаем сопоставить словари нелитературного языка с толковыми словарями языка литературного. Обучающиеся могут убедиться, что литературный язык чрезвычайно богат, выразителен и позволяет высказать любые мысли, передать любые чувства и эмоции. Данные практические задания помогают реализовать не только учебную, но и воспитательную цель — внушают мысль о необходимости овладеть литературным языком.

В рамках практических занятий, посвященных рассмотрению понятия культура речи, например, при изучении коммуникативных качеств речи (точности, понятности, богатства, выразительности и т.д.) курсанты (студенты) могут поработать с такими нужными и увлекательными лексикографическими изданиями, какими являются фразеологические словари, словари пословиц и поговорок, иноязычных слов и др.

Не секрет, что одна из «болезней» современной русской речи — часто не мотивированное употребление заимствованных слов или использование этих слов в несвойственном им значении, что, в свою очередь, делает речь неточной и непонятной. Предотвратить подобные ошибки помогают, на наш взгляд, следующие упражнения:

• *К выделенным иноязычным словам подберите русские слова-синонимы или описательные обороты. Чем отличаются выражения в каждом случае? Оцените целесообразность использования иноязычных слов в данных предложениях.*

1. В понедельник состоится **fashion-show** модельера Ярослава Куриленко под названием «Цветы Востока». 2. Традиционные рождественские «**sales**» в салонах довольно редки. 3. Своей балетной **харизмой** Плисецкая осеняет тех, кому танцевать дальше.

• *Каким тематическим группам относятся приведенные ниже слова? Придумайте ситуацию с этими словами.*

а) Монитор, хакер, веб-сервер, юзер, файл-сервер, чат, файл, курсор, компакт-диск, онлайн, провайдер, дисплей...

б) Апокриф, благовест, всенощная, инок, конфессия, хоругвь, мессия, фарисеи, догмат, акафист, апокалипсис, епархия...

• *Подберите два-три согласованных определения к данным словам, чтобы был ясен род каждого слова.*

Образец: кофе — черный, крепкий (м.р.).

Альма-матер, евро, коллега, джакузи, алиби, шансонье, камикадзе, тюль, турне, портфолио.

Безусловно, выполнение этих заданий требует привлечения материалов словарей иноязычных слов, например, «Толкового словаря иноязычных слов» Л. П. Крысина (М., 2008) или др. Работа с такими лексикографическими изданиями вызывает большой интерес у курсантов и студентов. Возможно, это связано с актуальностью и частотностью рассматриваемых слов, особенно в речи молодых людей. Для многих из них знание и активное использование иноязычных слов — это показатель современности, «продвинутости».

Последнее время появилось огромное количество словарей синонимов. Такое «лексикографическое многообразие» обязательно должно быть использовано на занятиях по русскому языку в работе над совершенствованием речи курсантов (студентов), над ее выразительностью, богатством и, конечно, точностью. Ведь, по признанию самих обучающихся, их речетворчеству мешает бедность словарного запаса, однообразие используемых синтаксических конструкций. Многим из них оказывается не под силу подобрать точное слово или во избежание неоправданного повтора заменить слово синонимом, близким по значению оборотом. Самый распространенный тип задания, предлагаемый нами, — отредактировать тот или иной текст, используя словари синонимов и паронимов. Выполнение подобных заданий вырабатывает у обучающихся привычку (в случае необходимости разнообразить свою речь, найти самое подходящее по смыслу слово) обращаться за помощью к синонимическим и паронимическим словарям.

Одна из наиболее любимых тем курсантов и студентов — «Искусство речи». В ходе лекции они знакомятся с особенностями публичного выступления, а на практическом занятии развивают риторические навыки. Итогом изучения данной темы является выступление перед аудиторией с убеждающей речью. Это задание позволяет проверить, насколько хорошо обучающиеся усвоили правила и приемы риторики, и дает им возможность попробовать свои силы в искусстве красноречия, показать себя в роли оратора, проявить свою индивидуальность, раскрыть творческий потенциал.

Лучше, если тема, предлагаемая студентам для публичной речи, будет общей для всех, но достаточно широкой, чтобы выступления обучающихся различались по содержанию, были разнообразны по конкретному материалу, эмоциональному настрою, аргументированности. Это могут быть следующие темы: «Как хорошо, что на свете есть...» или «Этот город — самый лучший город на земле», «За что я люблю / не люблю свой институт», «Если бы я был Богом...» и т.п.

О какой словарной работе может идти речь в данном случае? Мы предлагаем учащимся подготовить убеждающее выступление на тему «О, сколько нам открытий чудных...», «Словарь, который должен знать каждый», «Не проходите мимо» и под., цель которого — убедить слушателей в актуальности, нужности, полезности того или иного словаря и в необходимости его использования. Это может быть как достаточно обычный, распространенный тип словаря (энциклопедический, толковый, орфоэпический, орфографический, словари синонимов, омонимов, антонимов, пословиц и поговорок), так и какой-либо редкий (например, «Словарь русских личных имен» Н. А. Петровского, «Словарь русских фамилий» В. А. Никонова, «Большой словарь русского жаргона» В. М. Мокиенко, «Словарь современного русского народного говора» Г. А. Бариновой, а также словарь прозвищ, словарь антипословиц, ассоциативный словарь и др.).

Конечно, с точки зрения ораторского искусства, не все выступления удачны, но содержащаяся в них информация о том или ином лексикографическом издании никогда не остается без внимания. По признанию обучающихся, работа со словарями, предшествующая подготовке выступления, сама по себе увлекательна, интересна, а главное — полезна, поскольку расширяет кругозор и углубляет познания.

В рамках курса «Русский язык и культура речи» мы знакомим курсантов (студентов) не только с разными жанрами устной речи. Немало внимания уделяется речи письменной. Несколько занятий курса отводится на изучение письменной деловой речи. Грамотное оформление документов — показатель образовательного уровня пишущего независимо от профессиональной деятельности. Поэтому один из этапов работы при рассмотрении данной темы связан с изучением лингвистических особенностей документов, организацией языковых средств в официально-деловом стиле. Обучающимся предлагается выполнить задания такого типа:

Образуйте словосочетания, характерные для официально-делового стиля, подобрав к приведенным ниже существительным согласованные и несогласованные определения.

Ответственность, действия, лицо, пособие, меры, порядок, полномочия, обстоятельства, рассмотрение, срок, ущерб, цена, обслуживание, отношения.

Образуйте глагольные словосочетания с данными ниже словами. Составьте с некоторыми из них предложения.

Претензия, виза, договор, заявка, иск, соглашение, постановление, предложение, предписание, предупреждение, содействие, проект, протокол, расписка, резолюция, резюме, рекомендация, решение, счет, требование, характеристика, санкции.

Раскройте скобки, объясните выбор предлога.

1. Решить вопрос (о, с, по; поставке запчастей). 2. Направить (на, в, в адрес; производственное совещание). 3. Успехи (в, на, при, с; ремонт тракторов). 4. Подать заявление (об, на, по; увольнение). 5. Окончить институт (по, с; специальность инженера). 6. Ремонт произведен (по, в соответствии с; инструкция). 7. Разобраться (в, с, в отношении; положение вещей).

Выполнение такого рода упражнений вызывает у студентов значительные трудности. В этих случаях советуем им прибегнуть к «скорой лингвистической помощи», которую представляют, например, «Словарь сочетаемости слов русского языка» или, вероятно, более доступный «Современный толковый словарь русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова (М., 2004). Толковые словари удобны тем, что дают разноаспектную характеристику лексических единиц: наряду с толкованием значений слов, написанием, произношением, словоизменением и проч. показывают особенности их лексической и грамматической сочетаемости либо в справке, предваряющей толкование, либо в иллюстративном материале. Например:

Полномочие. *обыч.: мн.:* полномочия. Право, предоставленное кому-либо на совершение чего-либо. *Быть облечённым чрезвычайными полномочиями. Превысить свои полномочия. Сложиться с себя полномочия* (Современный толковый словарь русского языка, 2004:567).

Такая информация и поможет при выполнении приведенных выше заданий.

По завершении изучения курса обучающиеся могут выполнить задание, позволяющее использовать полученные знания, накопленные сведения и в некотором роде обобщить, систематизировать их, а также дающее возможность познакомиться с разными типами словарей. Мы предлагаем составить «лексикографический портрет» какого-либо слова современного русского языка. Это значит, курсантам и студентам нужно выбрать слово и с помощью словарей узнать о нем всё: когда оно возникло в русском языке, имеет ли эквиваленты в других языках, что оно обозначало при своем появлении, что значит сегодня, какова стилевая принадлежность слова и его экспрессивность (если оно не является стилистически нейтральным), с каким кругом слов интересующее слово соединяется в речи, с какими словами и как связано в языковой системе и т.д. Это задание привлекает тех обучающихся, кому интересен труд ученого, ведь словарь — это серьезное научное издание, позволяющее проводить лингвистическое исследование: осуществлять научный поиск, изучать, анализировать, делать обобщения, совершать открытия. Результаты подобной работы курсанты (студенты) представляют в форме научной или научно-популярной статьи, доклада, публичной речи (информационной или убеждающей) и под. В качестве примера приведем фрагмент сообщения, подготовленного курсантом 3 года обучения:

*В речи учащихся нашего института часто звучит слово **служба**. На первый взгляд, обычное, невыразительное, какое-то «серенькое» слово. Только не для курсантов. Тяжелая обязанность и почетная миссия, наказание и спасение (например, от контрольной работы) — сколько смыслов в этом слове, сколько противоположных чувств связано с ним! Думаю, понятно, почему я составил «лексикографический портрет» именно слова **служба**.*

Служба — очень старое слово, оно образовалось в праславянском языке от глагола **служить**. Праславянский язык — это предок всех славянских языков, поэтому глагол с аналогичным значением есть и в белорусском языке — *служыць*, и в чешском — *sloužit*, словенском — *služiti*, польском — *slużyć* и др. В современном русском языке существительное **служба** имеет несколько значений: 1. Работа по найму в качестве кого-либо (государственная служба, служба в банке). 2. Исполнение воинских обязанностей (срочная служба, служба во флоте). 3. Отрасль производства или учреждение, организация, ведающее какой-либо специальной областью работы (медицинская служба, служба быта). 4. Совершение в церкви религиозных обрядов, богослужение (воскресная служба, отстоять службу).

В прежние времена **службой** называли еще услугу, пользу, полезное дело, жизнь для других, и старое **принести службу** надо было понимать как 'принести пользу'. Кроме того, **служба** в древнерусском языке — это мера земли: 270 десятин и 900 сажений и 10 десятин покосу. И самое интересное, на мой взгляд, и близкое нам, курсантам, это стародавнее обращение к солдату: «Эй, служба, куда идешь?».

Мы знаем, что язык представляет собой систему. Системность языка можно проследить на примере даже одного слова **служба**. Во-первых, это существительное имеет немало

«родственников»: служить, служение (высок.), служивый, выслуга, слуга, служебный, служащий, служитель (1. устар. *Низший служащий в некоторых учреждениях*. 2. высок. *Тот, кто служит чему-либо, трудится на благо чего-либо*), служка, служака (разг. *опытный, усердный служащий*), службист (человек, старательно, но формально относящийся к служебным обязанностям).

Во-вторых, слово **служба** «дружит» с другими словами, которые в некоторых случаях (не всегда!) могут его заменить. Это синонимы: **работа** (к 1-му значению), **организация** (к 3-му значению), **богослужение** (к 4-му значению), **долг** (к 2-му значению).

А вот с существительным **служение служба** находится в «дипломатических» отношениях. Они, можно сказать, разделили «сферы влияния»: там, где используется одно, не может «работать» другое. Если **служба** — «трудолюбивая» и используется в разных контекстах (так как значений у него много), то **служение**, относящееся к высокому стилю речи — «элита», выступающее на сцену только, когда речь идет об оказании какого-либо действия на кого-то или что-то. В этом случае говорят: **служение науке, отечеству, искусству или служение на благо народа, на благо человечества, а иногда бескорыстное, преданное, самоотверженное служение**. Иными словами слово **служба** имеет пароним — **служение** <...>

Итак, практикуя работу со словарями на занятиях по культуре речи, мы учим курсантов и студентов пользоваться лексикографическими изданиями, формируем привычку обращаться к ним всякий раз, как возникает трудность, вопрос, сомнение. Совершенствование лексикографической грамотности в свою очередь способствует развитию языковой компетенции обучающихся, то есть практическому владению русским языком, соблюдению в устных и письменных высказываниях языковых норм (орфоэпических, акцентологических, лексических, грамматических, стилистических, орфографических, пунктуационных).

Примечание: при подготовке материалов для работы на занятиях по культуре речи мы обращались к опыту преподавателя кафедры современного русского языка и методики преподавания Ивановского государственного университета, доктора филологических наук, профессора Фаины Васильевны Фархутдиновой. Часть материалов, используемых нами, разработана Ф. В. Фархутдиновой и включена в составленные ею «Методические указания и материалы для подготовки к занятиям» по дисциплине «Современный русский язык» (для студентов I курса ОДО филологического факультета Ивановского государственного университета).— Иваново: Ивановский государственный университет, 2005.

Список литературы

1. Русский язык и культура речи: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Русский язык и культура речи» / Сост. Н.А.Крюкова. Иваново: ООНИ ИВИ ГПС МЧС России, 2010.
2. Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона: речевой и графический портрет советской тюрьмы / Сост. Д.С.Балдаев, В.К.Белко, И.М.Исупов. М., 1992.
3. Современный толковый словарь русского языка. М., 2004.

Мальцев И.В.

Санкт-Петербургский государственный горный институт (ТУ), Санкт-Петербург

ВОЗМОЖНОСТИ БЫСТРОГО ПЕРЕВОДА ЗАИМСТВОВАННЫХ ЛЕКСЕМ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Особая роль грамматики в курсе изучения любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Грамматика родного языка встроена в сознание носителя и осознается только при рефлексии (когда возникает вопрос: как правильно сказать?). При обучении иностранному языку перед педагогом стоит сверхзадача – вывести систему форм и правил употребления изучаемого языка на уровень автоматического употребления, т.е. в область бессознательного.

Грамматика, как известно, представляет собой формальную систему, состоящую из морфологии, синтаксиса и словообразования, которые можно назвать подсистемами грамматического строя языка. Однако знания грамматики, т.е. знания правил и форм изучаемого языка, недостаточно для осуществления коммуникации. Не владея фонетикой и лексикой, человек не может реализовать в

речи свои знания грамматики. Не владея видами речевой деятельности (чтением и письмом, аудированием и говорением), он также не сможет пользоваться языком как средством общения.

Проблема освоения и усвоения огромного количества новых лексем является препятствием для любого учащегося при овладении указанными видами речевой деятельности. Именно заимствования в какой-то мере могут помочь при запоминании новых слов.

Лексикографическая база любого языка не свободна от заимствований, произошедших в ту или иную историческую эпоху развития языка, и по происхождению эти слова могут быть из различных языков, будучи заимствованными при условии непосредственного контакта или через язык-посредник.

В русском языке, как известно, достаточно широко представлены заимствования, имеющие латинскую первооснову и пришедшие из французского, итальянского, немецкого, английского и других языков с её сохранением, что даёт возможность говорить об «интернациональном» характере достаточно широкого лексического пласта в современном русском языке.

Минимальная осведомлённость преподавателя о происхождении таких слов и их значении в современном русском языке позволяет в определённых случаях дать толкование новой лексемы, не прибегая к переводному словарю (на занятиях со студентами-иностранцами), показать на связь с языками-источниками в русскоязычной аудитории (всё-таки, любой вузовский студент в той или иной мере знаком с каким-нибудь иностранным языком).

В результате освоения иноязычных слов последние часто становятся достаточно мало похожими на оригиналы. При адаптации заимствований возможны, как известно, два основных пути: транслитерация и транскрипция.

Классическими примерами конкуренции этих двух способов можно считать передачу сочетания *ei* в словах, пришедших из немецкого языка: *Лейтциг* всё чаще и чаще предстаёт в виде *Ляйтциг*. Подобная же картина предстаёт и в современной передаче уже ставших, что называется, хрестоматийными имён собственных англо-американского происхождения: так уже редко встретишь упоминание великого Вана Клиберна, а, скорее, речь будет идти о том же музыканте, но уже под именем Вэн Клайберн.

Как ни странно, ничего не происходит с названием знаменитого североамериканского штата *Texas* в русском написании которого, действительно, произошла «смесь французского с нижегородским», а конкретнее, транскрибирования и транслитерирования, в результате чего вместо предполагаемого *Тексис*, или, пусть уж *Тексас*, получился довольно странный гибрид – *Texas*, хотя, насколько известно, значок *x* в английском языке ни в каких комбинациях не читается как русский [х]. Здесь, наверное, мы пошли по испанскому пути, где вполне узнаваемые испанцами *g*, *j* и *x* в словах английского происхождения читаются как звук, похожий на русский [х].

При всех сложностях с транслитерацией и транскрипцией в современном русском языке можно найти значительные пласты лексических единиц, которые сохранили, если можно так выразиться, как уже говорилось, свой интернациональный облик и в русифицированной форме достаточно легко узнаются носителями основных западно-европейских (английского, немецкого, французского, испанского, итальянского) и славянских языков (в частности, украинского).

Например, слово *культура* при достаточно хорошем усвоении русского алфавита довольно легко распознаётся и идентифицируется иностранными учащимися в силу того, что имеет минимальные отклонения в написании (и в принадлежности по грамматической категории рода) в интересующих нас языках.

Приведём пример из французского языка:

- culture f, civilisation f (фр.)
- история культуры — histoire f de la culture (или des civilisations)
- с.-х. culture f
- бакт. culture f

Но в других словосочетаниях дело обстоит не столь гладко:

зерновые культуры — céréales f pl

бахчевые культуры — cucurbitacées f pl

масличные культуры — oléacées f pl

Правда, при понимании названия предмета *физкультура* у студента-иностранца франкофона не должно возникнуть затруднений:

физическая культура — culture physique

культура по-английски: culture, standards, crop

по-немецки: Kultur, Zucht

по-итальянски: civiltà, cultura, livello...

по-испански: cultura, civilización, cultura...

по-украински: культура

Посмотрим, как представлено слово *театр* в этих же языках.

Во французском:

оперный театр – opéra m

анатомический театр— amphithéâtre m d'anatomie

по-английски: the theatre, theatre

по-немецки: Theater

по-итальянски: teatro

по-испански :teatro

по-украински: театр

экскурсия

по-английски: excursion, tour, outing

по-немецки: Ausflug, Exkursion

по-французски: excursion, visite

по-итальянски: visita, gita – в данном случае, пожалуй не обойтись без обращения к словарю

по-испански: excursión, visita

по-украински: екскурсія

Но освоение столь любезное уху любого учащегося слово *каникулы* потребует специального объяснения или обращения к словарю:

по-английски: holidays, vacation, recess

по-немецки: Ferien

по-французски: vacances

по-итальянски: vacanze

по-испански: vacaciones

Очевидно, что проведение аналогии с «обрусевшим» уже словом *вакансия* не даст ничего хорошего, а только запутает учащегося, так как *свободное время* и *каникулы*, совпадая по существу, не совсем совпадают функционально. Порадует, пожалуй, только украинский вариант (*каникули*).

Хорошо узнаваемыми будут слова *биология*, *зоология*, *континент*, *костюм*, *шампанское* и некоторые другие, а вот слово *картофель* потребует перевода. Не обойдётся без курьёза освоение слова *кровать* (своего рода обратная ассоциативная связь), в первую очередь у франкоговорящих студентов (галстук : *cravate* – фр., *tie, necktie, cravat, ascot*-англ., *Krawatte, Schlips* – нем., *cravatta* – итал., *краватка, галстук*-укр.)

Аналогично может ввести в заблуждение и дать неправильное представление о методах русской сервировки стола фраза типа: «За пять минут до боя курантов все наполнили *бокалы* шампанским...», так как во французском языке *bocal* означает самую тривиальную банку.

Несколько запутанной получилась история со словом *пальто* – довольно поздним заимствованием из французского языка, но на сегодняшний день словари французского языка не дают эту форму как широко употребляемую:

Пальто. Заимств. в XIX в. из франц. яз., где *paletot* < исп. *paletoque* "плащ" (от лат. *parra* "верхнее платье") (Шанский 2004:398). Но, в современном французском языке эта форма является архаичной, словари дают иную форму:

по-французски: pardessus, manteau

по-английски: (over)coat, topcoat

по-немецки: Mantel

по-итальянски: cappotto, paltò (!)

по-испански: abrigo

по-украински: пальто

Вдаваться в тот факт, что в русском языке существуют слова *капот*, *мантия*, *мантилька* на занятиях со студентами иностранцами не представляется методически оправданным.

Не охваченными остались большие группы слов, в которые могли бы войти *кофе*, *кефир*, названия многих учебных дисциплин и т.д. Но всё это требует гораздо более развёрнутого обзора и исследования.

Список литературы

1. Шанский Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка. М., 2004.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИНОСТРАННОГО АСПИРАНТА

Как известно, цель модернизации российского образования – обновить образование на компетентностной основе путем усиления практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности (Ялалов 2009). Это означает, что компетентностный подход фактически является стандартом в образовательных программах российских вузов. Это подход, при котором основной акцент делается не просто на получение аспирантом некоторой суммы знаний, а на формирование у него цельной системы умений, навыков, практических способностей, т.е. профессиональных компетенций.

Говоря о компетентностном подходе, необходимо сказать, что его общие основы в образовании были заложены, в частности, в работах (Зимняя 2003), (Игнашова 2009), (Хуторской 2009) и др.

Известно, что основными видами профессиональной деятельности аспиранта как будущего специалиста являются: планирование индивидуальной научной деятельности; исследование научных проблем; изучение специальной литературы; совершенствование методической и преподавательской работы в будущем. Для основных видов профессиональной деятельности будущий специалист должен овладеть комплексом знаний в области общетеоретических и общепрофессиональных дисциплин, профессионально-технологических умений и навыков. Кроме того, он должен профессионально овладеть русским языком как иностранным (РКИ). Безусловно, что профессиональная компетенция аспиранта определяется во многом целями и задачами научного исследования. При решении различных научно-познавательных, научно-исследовательских задач аспирант должен овладеть комплексом речевых и интеллектуальных умений и навыков, связанных с написанием статей, тезисов, рефератов, диссертации.

Следует сказать, что преподавателю РКИ при подготовке будущих специалистов приходится так или иначе обращать внимание на компетентностный подход, суть которого состоит в ориентации образования не только на передачу знаний, но и на формирование системы умений и навыков в рамках той или иной специальности. В этой связи встает вопрос: что следует понимать под компетенцией?

Понятие *компетенция* определяется как “способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области” (Федеральный 2007). Кроме официального определения данного понятия, есть его определение в трактовке Г.К. Селевко: “...интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения ... и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности” (Селевко 2004: 138).

В педагогике под компетенцией понимается личностная составляющая профессионализма, результат и критерий качества подготовки специалиста (Игнашова 2009). С точки зрения обучения компетенция понимается как знания, способности, умения, навыки. При подготовке специалиста в первую очередь происходит передача знаний от преподавателя, во вторую – с помощью изучения учебно-методических материалов.

Какое определение не было бы дано данному понятию, ясно одно, что компетенция – это профессиональное качество специалиста, приобретенное им в результате интеллектуальной и практической деятельности.

Из сказанного вытекает, что необходимо различать понятия *компетентность* и *компетенция*. Заметим, что В.И. Байденко выделяет такие особенности, которые отличают компетентность от традиционных понятий: знания, умения, навыки, опыт – это “ее интегративный характер, соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности, практико-ориентированная направленность” (Байденко 2005: 19).

В рамках настоящей статьи основной упор делаем на понятие *компетентность*, под которым понимаем такие личные качества, как умение свободно владеть необходимым репертуаром письменных речевых жанров, правильно использовать научную терминологию, а также этикетные речевые средства общения, умение использовать приемы создания научного текста востребованного жанра с учетом языковых средств.

Целью обучения, как известно, является овладение аспирантом языковой и коммуникативной компетенцией в социально-бытовой, социально-культурной, социально-деловой и учебно-профессиональной сферах. Формирование умений и навыков возможно по мере накопления опыта в ходе учебного процесса. Как показывает практика обучения письму, быстрее всего формируются

умение вычленять главное из большого объема информации, умение компилировать информацию, а также навыки анализа причинно-логических связей в научных текстах.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к профессиональной компетенции, аспирант должен уметь создавать на основе научных работ вторичные виды письменных текстов: тезисы, аннотации, рефераты. В этой связи преподаватель должен четко представлять, какие компетенции следует развивать на занятиях. Так, при обучении реферированию необходимо формировать умение реферировать предъявленный научный текст: журнальные статьи, главы монографии, учебника, учебного пособия и др.

Обогащение компетентного потенциала аспиранта, безусловно, происходит во время отбора языковых средств с учетом научного стиля (языковая компетенция). Речь идет об употреблении в реферате грамматически перефразированных основных положений текста-первоисточника, о замене сложных предложений простыми односоставными и двусоставными распространенными предложениями, об умении производить синтаксическую конденсацию протяженных отрезков текста более экономичными вариантами (с использованием речевых клише), об использовании речевых клише для передачи авторской информации и др. При этом учитывается, что аспирант умеет определить и передать основную информацию первоисточников: объем и правильность извлеченной информации с учетом цитирования, отсутствие смысловых искажений, а также оформить библиографию.

Большую роль в процессе формирования ключевых компетенций аспиранта играет работа, связанная с написанием статьи (Анализ 1993: 37-38). Особое внимание уделяется написанию статьи для ВАКовского журнала. Так, в ходе написания статьи аспирант должен иметь в виду, что данный жанр должен отвечать следующим требованиям:

- 1) строгая логико-смысловая структура текста статьи: должно быть представлено доказательство тезиса посредством демонстрации аргументов; в процессе демонстрации аргументов одна гипотеза может отвергаться, другая приниматься на основании доказательств, свидетельствующих о ее истинности; в подтверждение доказательств приводятся иллюстрации;
- 2) экономичность, компактность и доступность источника информации;
- 3) отражение изменения и новизны в процессе научного исследования;
- 4) множество общих параметров с разделами монографии, диссертации, дипломной работы.

Кроме того, аспирант должен знать, что среди жанров статей выделяют следующие:

1. Исследовательская статья направлена на изучение явления, процесса на основе анализа практического материала, результатом которого является подтверждение или опровержение авторской гипотезы, разработка научной теории. Статья, как правило, посвящается качественному и количественному изучению определенного явления/процесса в научной отрасли. Дается подробное описание исходных данных, процедуры анализа, интерпретируются полученные результаты, вывод из которых используется для разработки теоретических положений.

2. Дискуссионная статья предполагает критический подход к спорной точке зрения на ту или иную проблему. Такая статья отражает проблематику, диалог автора со сторонниками других научных концепций. В статье автор, изучив какой-либо процесс/явление, полемизирует с имеющимися на этот счет точками зрения и дает собственное толкование проблемы.

3. В обзорной статье автор ставит задачей обобщить существующие точки зрения на новом теоретическом уровне. В статье, как правило, собран материал, уже накопленный в области данной науки, и автор осуществляет первичное обобщение. Обзор представляет собой не собственно научное, а как бы “метанаучное” произведение, т.е. произведение о науке. Точка зрения автора статьи проявляется не в критических оценках, а в отборе материала, его классификации, в способе его презентации, в заключениях, которые он делает о путях развития науки.

Компетентностный подход к письменной речи на первый план выдвигает не столько информированность аспиранта, сколько умение решать проблемы, связанные с его научным исследованием, на второй – умение использовать технологии для формирования профессиональной компетенции. В процессе обучения письменной речи мы рекомендуем использовать, например, следующие технологии: развитие критического мышления сначала через чтение, потом через письмо, что позволяет в будущем успешно написать, например, дискуссионную статью; метод дебатов; технология использования оргтехники при презентации своего исследования – компьютера, фотоаппарата, USB-порта, игровые технологии (ролевая игра, связанная с предзащитой и защитой диссертации).

К моменту защиты диссертации аспирант проходит контроль на предмет коммуникативной компетенции: языковой, письменной речевой, социокультурной и страноведческой. В этой связи важным моментом является выработка шкалы оценок с учетом знаний, навыков, умений и

приобретенного опыта. М.А. Бушуева считает, что оценки уровня сформированности профессиональной и коммуникативной компетенции позволили бы учитывать общие и частные принципы личностно-ориентированного и компетентностного подхода к молодому специалисту (Бушуева 2009: 9).

Обобщая сказанное, отметим, что использование компетентностного подхода при обучении письменной речи явно способствует повышению эффективности подготовки иностранного аспиранта к защите диссертации и будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Анализ текста. Grundlage einer linguistischen Textanalyse Lehrmaterial für das Studium des Russischen / Ohnheiser, W. Sperber, A. Thiele, E. Wiese (unter Mitarbeit von K. Buttke und T.P. Troskina-Kazan). Leipziger Universitätsverlag, 1993.
2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Бушуева М.А. Компетентностный подход в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Инновации в языке и речи, образовании и методике. Материалы II Международной научно-методической конференции / Под ред. О.В. Романовой, ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ». – Саратов, 2009 – С. 9–10.
4. Зимняя И.А. Компетентность человека – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 3. – С. 33–38.
5. Игнашова О.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих государственных служащих в процессе преподавания дисциплины «Управление общественными отношениями» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 14. № 4 (2). 2009. – С. 338–342.
6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4 – С. 138–142.
7. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования. Уровни подготовки: Бакалавр. Магистр. Специалист. (Макет). – М., 2007.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (29.05.2009) – свободный. Загл. с экрана.
9. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm> (2.06.2009) – свободный. Загл. с экрана.

Петрова Н.Э.

Юго-Западный государственный университет, Курск

ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Одной из важнейших проблем, поставленных перед науками, исследующими языковую коммуникацию, обществом, является изучение механизмов производства речевого акта для выявления путей реализации звуковой материи языка в конкретную речевую единицу, выражающую содержание интенций и ожиданий говорящего. В связи с активизацией интереса к межкультурному взаимопониманию, сменой лингвистической научной парадигмы от системной лингвистики к изучению языка в процессе общения, признанием на современном этапе коммуникативного метода ведущим методом обучения, целью которого является овладение иноязычной культурой, появилась практическая потребность в более совершенных методах преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного.

Вследствие этого одним из основных понятий современной методики обучения иностранному языку стала коммуникативно-речевая компетенция, которую учёные (Т.М. Балыхина, Е.Е. Юрков, Л.В. Московкин) предлагают рассматривать как иерархическое образование, представляющее собой пирамиду, в основании которой лингвистическая подготовка (как базовое начало), а вершиной является прагматическая компетенция, под которой понимается способность человека использовать высказывание (речевой акт) для выполнения различных коммуникативных функций: выражения

собственного мнения, убеждения, исправления, аргументации, наставления, доказательства, объяснения и др.

В основе прагматической компетенции лежит умение реализовать речевой акт на различных языковых уровнях. Для чего, безусловно, необходимо владение механизмом этого процесса, в котором речевая деятельность субъекта представлена как покомпонентная реализация *речевого акта* – единицы коммуникативности (и обучения). *Потребности, мотивы, цели* – побуждающие факторы – являются первопричиной речевого действия и влияют на выбор *интенции* (единицы отбора речевых актов), определяющей намерение выразить коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств – осуществить *речевой акт*. В соответствии с речевой интенцией определяется *речевая модель*, выступающая в качестве единицы обучения, реализующей содержание речевого акта, и воспроизводимая в ходе выполнения *речевой операции* (единицы речемыслительного процесса), которой характерен автоматизм, бессознательность выполнения, устойчивость и способность к переносу.

Речевое намерение (интенция) как неотъемлемый компонент речевой деятельности находит своё воплощение в языке в виде специализированных средств. Это единая система, пронизывающая все уровни языка. Фонетическая организация речевой деятельности вследствие своей связи с эмоциями и смыслом рассматривается в качестве универсального средства прагматики.

Прагматическая компетенция, опираясь на фонологическую (аспект лингвистической) компетенцию, предполагает овладение дополнительным комплексом знаний, обеспечивающим фонетико-интенциональное оформление русской речи иностранных студентов в курсе РКИ, который включает:

- средства эмоциональной фонетики в её устной реализации: растягивание ударных гласных, удлинение согласных, нарушение единоударности слога (скандирование), выпадение одного или нескольких звуков и др., характеризующиеся способностью выражать не одну, а множество различных (как положительных, так и отрицательных) эмоций;
- интонацию как важнейшую примету звучащей, устной речи, основной способ эмоционального воздействия речевой интенции на сознание собеседника, средство оформления предложения (высказывания), уточнения его коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков, представленную «глобальными» типами ИК в их основных, нейтральных употреблениях и во «вторичных» модальных реализациях ИК.

Освоение технологии фонетико-интенционального оформления речи базируется на знаниях о релевантных признаках, которые обеспечивают передачу эмоционально-модальной семантики интонационно-речевой модели, требует сформированности умений и навыков покомпонентной реализации механизма осуществления речевого акта с учётом экстралингвистических и интралингвистических факторов. Вследствие чего универсальная классификация речевых актов коммуникации Дж. Сёрля соотносится с основными формами передачи мысли в русской речи (суждения, вопроса, побуждения), а семантическое наполнение речевых актов – с функционально-содержательными характеристиками русского предложения. Интенции, в свою очередь, на фонетическом уровне соотносимы с коммуникативно-модальными типами речевых моделей, которые характеризуются соответствующей структурой интонации, способом интонационного оформления, реализуются *интонационно-речевыми моделями* (или ИК). Каждый тип интонационной модели (конструкции) обладает потенциальной модальной многозначностью, способен выражать в речи различные субъектно-модальные значения в «первичной» и «вторичной» реализации, которые могут быть сгруппированы в субъектно-модальный ряд с высокой вариативностью.

В связи с вышесказанным появилась практическая потребность в обосновании методики обучения иностранных студентов фонетико-интенциональному оформлению речи в системе преподавания русского языка как иностранного на всех этапах обучения. Однако поле деятельности оказалось настолько широким, что пришлось ограничиться рамками I уровня общего владения русским языком как иностранным, то есть этапом довузовской подготовки и требованиями к I уровню общего владения русским языком, определяющими объём коммуникативной компетенции учащегося.

В результате анализа Государственного образовательного стандарта и «Программы по русскому языку как иностранному» (I сертификационный уровень), обобщения и систематизации философских, психологических, лингвистических, методических и дидактических исследований коммуникативно-речевой деятельности была создана модель обучения иностранных студентов фонетико-интенциональному оформлению речи на этапе довузовской подготовки. Данная модель фонетико-интенционального оформления речи представляет трёхуровневую (элементарный, базовый, пороговый) поэтапную (мотивационный, целевой и исполнительный) систему аспектного обучения, целью которого является формирование и развитие речевых умений в разных видах деятельности

для последующей реализации коммуникативного акта, который следует рассматривать как результат взаимодействия интенции говорящего и слушающего.

Реализация этой задачи достигается с помощью комплекса специальных упражнений и заданий, которые рассматриваются как поэтапная работа, включающая ознакомление, тренировку, применение и контроль. Упражнения ознакомительного характера обеспечивают необходимый уровень знаний. Тренировочные – направлены на усвоение речевых операций, обеспечивающих осознанное воспроизведение интонационной модели. На материале «нейтральных», а затем и «вторичных» употреблений ИК студенты отрабатывают ряд умений и навыков, необходимых для понимания сложных комплексных взаимодействий структурно-композиционных частей интонационно-речевых моделей: учатся находить ИЦ, демонстрировать характер движения тона на предцентральной части, голосом выделять ИЦ, перемещать ИЦ, опускать/поднимать тон на ИЦ и понижать/повышать на постцентральной части, делать необходимые предцентровые и постцентровые паузы, контролировать их продолжительность. На этапе применения закрепляются и доводятся до автоматизма речевые операции, позволяющие переносить сформированные навыки на продуктивную речевую деятельность, на материале изученных интонационно-речевых моделей. Контроль осуществляется по усмотрению преподавателя, который создаёт условия для автоматизированного использования вариантов фонетико-интенционального оформления речи в соответствии с условиями коммуникации, а также обеспечивает возможность оперировать выработанными навыками в спонтанной речи.

Подача материала осуществляется квантированно, поэтапно (от простого к сложному по мере усвоения) и циклично (каждый следующий уровень повторяет предыдущий на новом витке осознания (на базе изученного и нового): от фонетико-интонационной правильности к фонетико-интенциональному оформлению речи на материале «первичных», нейтральных, коммуникативно-модальных ко «вторичным», эмоциональным, реализациям интонационно-речевых моделей.

Предлагаемая нами методическая система позволяет включить работу по формированию умений и навыков фонетико-интенционального оформления речи в структуру каждого занятия в рамках фонетической разминки (наряду с работой над техникой речи, корректировкой артикуляционных навыков с учётом интерферирующего влияния родного языка студентов, отработкой норм произношения, интонирование изученных и изучаемых ИК). Кроме того, поскольку в системе коммуникативного обучения языковая и речевая компетенции рассматриваются как промежуточное звено, ведущее к речевой коммуникации, то и на каждом последующем этапе работы (предтекстовой, притекстовой, потекстовой, послетекстовой, продуцируемой) отрабатывается умение совершать множество речевых актов в различных видах речевой деятельности (говорении, слушании, чтении, письме). Любая аудиторная ситуация, предполагающая межличностное общение, может быть использована для формирования умений и навыков фонетико-интенционального оформления речи (опоздание/отсутствие студентов, межличностные контакты и т.п.), возможно создание учебных речевых ситуаций с запрограммированным развитием событий (на конкретном фонетико-интенциональном материале). По мере усвоения и расширения материала в учебный процесс можно вводить задания на моделирование речевых культурных ситуаций с актуализацией интонационно-речевых моделей в их «первичном» и «вторичном» употреблении, а затем и моделирование речевых культурных ситуаций со спонтанным выходом в речь. Таким образом, вся система работы направлена на обучение студентов-нефилологов реализации интенциональной программы I уровня фонетическими средствами, универсальные особенности которых способны акцентировать эмоционально-смысловую доминанту.

Модель обучения фонетико-интенциональному оформлению речи на этапе довузовской подготовки апробирована в ходе экспериментального обучения. Эффективность была проверена путем проведения контрольного эксперимента, который показал, что обучение с использованием предложенной методики способствует формированию у студентов-иностранцев речевых умений, необходимых для: успешного освоения учебной программы; грамотного выполнения тестовых заданий, заложенных в единые стандартизированные тесты по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России; удовлетворения основных коммуникативных потребностей при общении с носителями языка в бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной сферах.

Данная система не претендует на решение всех вопросов этой большой и сложной проблемы. В настоящей работе мы старались лишь определить пути работы с иностранными студентами, ведущие к успешному формированию коммуникативно-прагматической компетенции на фонетическом уровне, позволяющем оказать эмоциональное воздействие на собеседника, реализовать себя в процессе межкультурной коммуникации, снять основные проблемы самовыражения и взаимопонимания на поступочно-речевом уровне.

ИГРОВЫЕ МОМЕНТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Речевое общение имеет важное значение в процессе обучения иностранных учащихся говорению на русском языке. Обучение устной речи состоит в том, чтобы научить слушателей понимать на слух речь собеседника и говорить самому. Работа по развитию навыков аудирования и говорения должна вестись систематически, на каждом уроке. С первых занятий целесообразно использовать упражнения, позволяющие студентам научиться различать на слух звуки, слова, интонационные конструкции и т.д., узнавать их среди других единиц. В своей работе преподаватель должен ориентироваться на уровень конкретной группы и в зависимости от этого творчески использовать учебный материал. Опыт показывает, что даже на первых уроках вводно-фонетического курса в некоторых сильных группах уже возможно введение элементов речевого этикета: приветствие, знакомство, благодарность.

Многочисленные виды упражнений для обучения аудированию и говорению традиционно подразделяют на две группы: подготовительные (тренировочные, языковые) и речевые (коммуникативные, творческие). Упражнения первого типа подготавливают учащихся к связному самостоятельному высказыванию, а упражнения второго типа учат спонтанной речи.

Подготовительные упражнения можно условно разделить на три группы. К первой группе относятся упражнения, направленные на то, чтобы обучаемые могли различать на слух отдельные языковые единицы, узнавать и выделять их среди других единиц. Их выполнение способствует формированию не только навыков аудирования, но и быстрой речевой реакции.

Вторую группу упражнений условно можно назвать имитативными. Они направлены на выработку речевых автоматизмов. Учащиеся воспроизводят речевой образец на уровне имитации. Такие упражнения являются подготовкой к спонтанной речи.

Упражнения третьей группы представляют собой ответы на вопросы по образцу. Они подводят учащихся к самостоятельному оформлению собственной мысли. Выполняя упражнения этого типа, учащиеся должны четко представлять себе модель ответа. К этой же группе можно отнести упражнения на расширение предложения. Такие упражнения развивают навыки прогнозирования.

Основной формой организации устной речи является диалог. При использовании диалога в учебном процессе преподаватель преследует следующие методические задачи: а) научить понимать услышанное высказывание; б) адекватно реагировать на него; в) научить формулировать вопрос и ответную реплику на него; г) выработать у учащихся умение самим начать беседу.

Решению всех вышеперечисленных задач может помочь использование на занятиях игровых ситуаций. Игра на занятиях по разговорной практике в иностранной аудитории – одно из эффективнейших средств активизации их речевой деятельности. Игра маскирует дидактические цели и незаметно для учащегося становится тренировочным упражнением. Создание всевозможных речевых ситуаций помогает постичь различные языковые явления.

Условно игры можно подразделить на 1) игры для первого (начального) этапа обучения; 2) игры для второго (продвинутого) этапа обучения.

На первом этапе в основном идет накопление словарного запаса и усвоение наиболее употребительных речевых моделей. Здесь актуальны такие игры, как «Кто назовет больше слов?», «Запомни», «Буквы рассыпались», «Пропущенная буква», «Отгадай, что я делал вчера» и др.

На начальном этапе обучения, как показывает практика, полезны групповые формы работы, которые стимулируют переход от подготовительных упражнений к естественной коммуникации. Необходимо использовать такой учебный материал, как фотографии, репродукции, открытки, карточки и т.д., не ограничиваясь только учебником.

Начинается обучение диалогическому общению с прослушивания предложенного текста. Затем проговариваются реплики за преподавателем. Следующий этап работы – чтение по ролям. Можно дать учащимся задание выучить диалог, особенно, если он включает в себя речевые интенции и формы этикета. После этого полезно разыграть данный диалог.

На втором этапе продолжается пополнение лексического запаса, расширяется круг речевых моделей-вариантов и происходит активизация накопленного словаря в знакомых грамматических структурах. На этом этапе используются игры, связанные с конструированием простых и некоторых видов сложных предложений, с диалогической речью, игры-упражнения для отработки правильной

интонации. К таким играм можно отнести следующие: «В магазине», «В ресторане», «Путешествие по городу», «Справочное бюро», «Оденем куклу», «Кто скажет последним?», «Кто это?» и др.

В отличие от учебной деятельности, игра не мотивирована конечным результатом. Мотив игры лежит в содержании самого игрового действия, в игровом процессе. «Не выигрывать, а играть» - такова общая формула мотивации игры [2, с.76]. Возникающая необходимость что-то сказать диктуется внутренним желанием студента принять участие в общении, в игровом действии. В условиях игры формируется внутренний мотив говорения на иностранном языке. Так, играя в «магазин», студент-«покупатель» вынужден спрашивать о необходимом ему товаре, о его цене, размерах и т.п., а «продавец» должен отвечать и предлагать «товар».

Речевые упражнения, в которых задания формулируются исходя из конкретных ситуаций, называются ситуативными. Именно они помогают учащимся перенести приобретенные навыки в свободное речевое общение.

Дидактическая игра на занятии по развитию речи имеет не только обучающее значение: игра может стать средством формирования познавательных интересов учащихся. В играх часто используются различные предметы – игрушки, рисунки, карты и др. Например, для проверки степени усвоения изученной лексики, а также для совершенствования навыка согласования данных лексических единиц с другими возможно использование игр с мячом. Преподаватель бросает мяч, называя существительное. Студент должен вернуть мяч, подобрав соответствующее по роду и числу определение – прилагательное (дом – большой дом; девушка – красивая девушка; книги – хорошие книги и т.д.) По такому же принципу строится словесное домино. Подобные игры проводятся в быстром темпе, что делает возможным использовать их в любой момент занятия. Таким образом, игры позволяют проверить выполнение домашнего задания и выявить степень усвоения изученного материала: обобщить изученное на занятии и активизировать в речи учащихся новые грамматические конструкции и лексические единицы. Кроме того, возможно их использование в ходе занятия для релаксации.

Отличительной особенностью игры является ее добровольность. Поэтому творческие задания не должны быть обязательными для всех, не надо заставлять их выполнять, если учащийся не хочет. Студенты должны чувствовать себя свободно, непринужденно, испытывать удовлетворение от сознания своей самостоятельности.

Во время игр развиваются и совершенствуются все мыслительные процессы: анализ, сравнение, классификация, обобщение и др. Стремление найти ответ на вопрос, поставленный в игре, вызывает мыслительную и речевую активность учащихся.

Итак, из сказанного о роли игры на занятиях по разговорной практике можно сделать следующие выводы:

- 1) дидактическая игра – один из приемов обучения русскому языку как иностранному, способствующий созданию на уроке речевой ситуации; следовательно, игра – средство активизации деятельности учащихся на уроке;
- 2) правильно организованная игра, с учетом специфики учебного материала, тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки;
- 3) игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;
- 4) игра – один из приемов преодоления пассивности учащихся.

Список литературы

1. Канарская О В. Уроки русского языка в форме дидактической игры (инновационный подход). Книга для учителя. – СПб., 1994.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983, т.1.

Соколова О.И.
Владимирский институт бизнеса, Владимир

РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Реклама, ставшая в последние годы заметным социальным и лингвистическим явлением, оказывает существенное влияние на формирование речевой культуры общества.

Разумеется, реклама существовала и ранее, но развитие научно-технического прогресса сделало этот вид коммуникации одним из самых массовых. Теперь существует не только рекламные вывески,

плакаты, газетные объявления, «крики», но появились и принципиально новые способы донесения рекламных сообщений: теле- и радиореклама, различные виды интернет-рекламы (текстовые блоки, баннеры, контекстная реклама, реклама в блогах, реклама на карте, пиксельная реклама, «облако тегов» и др.), наружной рекламы (промостойки, билборды, троллы, брандмауэры и др.).

Основная цель рекламы – это донесение информации до целевой аудитории, при этом задача рекламодателей состоит в поиске потребителей, готовых воспринять новую информацию и откликнуться на императив: *приди! купи! воспользуйся услугой!* Поиск будет тем успешнее, чем более подходящий инструмент воздействия будет подобран.

Несомненно, язык рекламы должен подчиняться общим законам развития русского литературного языка и соответствовать языковым нормам. Попытки копирайтеров создать яркую, запоминающуюся рекламу зачастую демонстрируют отсутствие языкового вкуса, а порой и просто незнание элементарных языковых норм – орфографических, пунктуационных, орфоэпических, лексических, грамматических. А ведь значительная часть населения принимает речь, звучащую и написанную в рекламном сообщении, за образцовую. Именно там, где должен создаваться идеальный, образцовый текст – в сфере массового языка и визуальной общественной среды, допускаются ошибки. Взрослому человеку, имеющему определенный культурный и информационный потенциал, есть чем «загородиться» от агрессивного наступления рекламы, а молодые люди воспринимают такие ошибки как норму, в данном случае срабатывает «авторитет печатного слова»: раз напечатано – значит правильно» (Реклама: Язык, речь, общение, 2008).

В одной книге о советском хоккее есть мысль В. Тихонова о том, что есть плохие игроки, которые никогда не выполняют тренерских установок. Еще хуже те игроки, которые выполняют установки всегда. С этим трудно не согласиться: копирайтеру также не хочется идти по проторенному пути, соблюдать правила, есть желание подойти к созданию рекламы креативно, сделать рекламный текст броским, запоминающимся. «Техника рекламы в ее лучших образцах, по-видимому, основывается на информационной идее, заключающейся в том, что объявление тем больше привлекает внимание, чем больше нарушает принятые коммуникативные нормы, перестраивая таким образом, систему риторических ожиданий» (Эко, 1998).

С этой целью копирайтеры обращаются к разным средствам. В частности, используют прецедентные феномены («феномены хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества; актуальные в когнитивном и эмоциональном плане; обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» (Красных В.В. 2002)): *На кредитах мы собаку съели* – реклама одного из банков; *In blino veritas* – слоган уличных блинных киосков «Чайная ложка» в Санкт-Петербурге; реклама сети сотовой связи МТС: *Ночь. улица. Фонарь. Аптека; Смесь французского с нижегородским* – майонез «Провансаль» Нижегородского масложирового комбината и многие другие. Использование прецедентных феноменов порой носит немотивированный, даже абсурдный характер. Ни у кого не возникает сомнений, что «Пушкин – это наше все» (Ап. Григорьев), поэтому одна из фирм, занимающаяся сдачей жилья внаем, решила, что великий поэт поможет и со сдачей-арендой квартир, использовав портрет А.С. Пушкина работы В.А. Тропинина в своей рекламе; фирма «Большевик» уверена, что великий поэт поможет повысить продажи печенья: *Я помню чудное мгновенье, / Я помню этот сладкий миг, / Такое вкусное печенье – / Печенье марки «Большевик»!*

Возможна «игра» типографскими средствами: так, в рекламных текстах нередко используется прием выделения шрифтом или цветом какой-либо части слова, являющейся названием рекламируемого продукта: «Не маскируйте неприятные запахи. УСТраняйте их» (реклама очистителя воздуха «Уст»), «НеобыЧАЙные рецепты» (реклама чая «Лисма»), «ОтЧАЯнная БОДРОСТЬ» (реклама чая «Бодрость»), кот Борис в рекламе «Вискас» – «ПиКОТссо». Этот прием может быть дополнен смешением латиницы и кириллицы: Автомобили «VOLVO» – безопасное удоVOLVствие; «Пиво Tuborg. Двигай на ВечеGREENку».

Частыми приемами являются игра слов, употребление слова в переносном значении или дефразеологизация устойчивой единицы. Но немногие находки можно признать удачными: реклама видеокамеры «Сделано на глаз, способный различать до 0,0001 мм» заставляет усомниться в точности прибора. В рекламе творожных сырков «Ералаш»: «Ералаш. Здоровая порция юмора» – копирайтеры апеллируют ко вторичной номинации «Ералаш» – название детской юмористической телепередачи, забыв о первичном значении слова «ералаш» – смесь.

Это могут быть текстовые номинации, в которых происходит актуализация связи «базовое – производное» и одновременно каламбур, языковая игра, шутливое раскрытие внутренней формы: реклама фирмы «ЭДИЛ», торгующей электротехникой: «Создай себе ЭДИЛлию» – это. В том числе создание окказионализмов: «КРАШные апельсины» (апельсины от компании «Краш»). Неологизм

«красный» фонетически созвучен с цветовым определителем зрелости фрукта – прилагательным «красный» и напоминает детское шепелявое произношение этого слова (учтен интерес одной из целевых групп воздействия – детей); «*Сникерсни в своем формате!*». В качестве окказионального мотивирующего слова использовано название продукта. Примечательно, что рекламисты используют не нейтральные «съешь» или «перекуси», а более эмоциональное «*сникерсни*», которое к тому же способствует повышению запоминаемости торговой марки. «*Чупсуйтесь вместе!*» – окказионализм «*чупсуйтесь*» образован по той же словообразовательной модели, что и нейтральное «развлекайтесь, веселитесь» или сленговое «тусуйтесь».

Еще одним средством создания запоминающейся рекламы является отступление от языковых норм русского языка. Если ошибки допущены с расчетом на явную игру слов или ассоциации, и это понятно целевой аудитории, то можно говорить об удачном рекламном ходе. Чаще же такие нарушения порождены незнанием правил или пренебрежением ими в угоду культурному уровню адресата. Преднамеренные орфографические ошибки всегда должны быть обоснованы коммуникативно, социально, культурологически, психологически, поскольку они могут негативно влиять на речевую культуру общества.

Отступления от орфографических норм в рекламе, художественных и публицистических изданиях рассчитаны на грамотного, орфографически зоркого читателя, который способен понять, зачем это сделано, и оценить произведенный эффект. Таковы следующие примеры: *Вкус, знакомый с детства. Жувачка* – реклама фирмы «Торгсервис» – неверное написание слова «жвачка» передает особенности детского произношения или произношение человека со жвачкой во рту; *Береги жубы ш дештва!* (Реклама стоматологической клиники).

Весьма сложно обосновать уместность отступлений от норм орфографии, например, в следующих случаях. В сети магазинов «Пи», наряду с «Пикетом», «Пихтой» и прочими, существуют магазины «Пикин» и «Пирекресток». Одна из фирм, первоначально занимавшаяся торговлей копировальной техникой, а затем существенно расширившая спектр своих товаров, имеет название «Копитан» (от «капитан» – рядом с названием помещено изображение мужчины в капитанской фуражке). Рынок по продаже автомобилей почему-то именуется «ГрАмадой» – с «а» прописной. Допущена ошибка в рекламном буклете одного ресторана, где обедал Путин. Речь шла о поваре, который целый год ублажал посетителей ресторана «ДягЕлев». Йогурты «Данон» сопровождалась надписью: «*Осчастливь иммунитет*». В автобусах Санкт-Петербурга появились плакаты, изображавшие мужчину, уступившего место девушке, надпись на плакате гласила: «*Быть джентельменом просто*». Кто-то прокомментировал плакат таким образом: «Быть джентельменом просто – достаточно научиться писать это слово грамотно». Небрежение правилами свидетельствует о низкой речевой культуре и нежелании предпринимать попытки для ее повышения. Так и до оланского языка недалеко.

Нарушаются орфоэпические нормы, но в приводимых случаях ошибки объясняются отсутствием привычки уточнять свои знания в словаре, а отнюдь не креативом. Нельзя не удивиться, услышав, как диктор на «Первом канале» объявляет о *гАла-концерте*. Слоган фирмы «Летуаль» звучит как «*ПобАлуйте себя!*».

Рекламные тексты с пунктуационными ошибками просто не поддаются счету. Лишь один пример: *Видишь подросток покупает пиво, скажи – нет! Это не просьба, это Закон* (социальная реклама МВД России).

Встречаются и нелепые опечатки: «*Фанта. Отравись с друзьями*», комичные названия: творожный сырок «Бродский».

Л.В. Щерба заметил: «Только когда чувство нормы воспитано у человека, тогда-то он понимает всю прелесть обоснованных отступлений от нее» (Щерба 1939) Думается, точнее сказать нельзя. Люди любой профессии совершают ошибки. Но когда речь идет о таком публичном продукте, как реклама, то . изъязыны мгновенно попадают на суд огромной аудитории и обязательно вызывают отклики. Последствия этого предсказать сложно, но с уверенностью можно сказать, что в случае провала предприятие потерпит серьезный материальный ущерб и дискредитирует свой товар. Рекламное слово должно быть новым, ярким, запоминающимся, поэтому – искать, искать и находить, но «находки» должны быть ограниченными алмазами, а не вычурными поделками (недоделками).

Список литературы

1. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М., 2002. С. 58
2. Реклама: Язык, речь, общение: Учебное пособие для вузов // Под ред. О.Я. Гойхмана, В.М. Лейчика. М.: Издательство: ИНФРА-М, 2008.

3. Соколова О.И. Личное имя собственное как прецедентный феномен // INTER-CULTUR@L-NET. Владимир, ВФ НГЛУ, 2006. Вып. 5. С. 35–39.
4. Соколова О.И. Прецедентные тексты в газетных заголовках // Медиабизнес, 2007. № 1. С.74–77.
5. Л.В. Щерба Спорные вопросы русской грамматики // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 10.
6. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – М.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. С. 177.

Сотова И.А.
Ивановский государственный университет, Иваново

КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВПО 3-ГО ПОКОЛЕНИЯ

Разработка рабочей программы дисциплины в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения предполагает опору на паспорт компетенций и матрицу компетенций (компетентностную модель выпускника). В ФГОС ВПО компетенция определяется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Паспорт и матрица компетенций бакалавра (магистра) включают различный набор общекультурных и профессиональных компетенций в зависимости от направления подготовки. «Расшифровка» содержательного наполнения той или иной компетенции является прерогативой учебного заведения.

Способность к письменной и устной коммуникации на русском языке входит в число общекультурных (универсальных) компетенций бакалавра. В паспорте компетенций бакалавра мы прописали эту компетенцию следующим образом.

1. Определение, содержание и основные сущностные характеристики компетенции

Название компетенции: **Способность к письменной и устной коммуникации на русском языке**

Содержание (*из стандарта*): Способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами

2. Принятая структура компетенции

	Бакалавр должен	Обязательные результаты обучения
1.	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Содержание понятий <i>современный русский литературный язык, норма современного литературного языка, вариант литературной нормы.</i> • Содержание понятий <i>культура речи, речевой этикет, коммуникативные качества речи.</i> • Содержание понятий <i>текст, тема, идея, коммуникативный замысел; функционально-смысловые типы текста (типы речи), функциональные разновидности литературного языка (стили речи), жанры речи.</i> • Композиционно-смысловые и языковые особенности текстов профессионально значимых жанров научной и деловой речи. • Требования к письменному научному и деловому тексту. • Требования к публичной речи. • Основные виды ортологических словарей русского языка, содержание и структуру 	<ul style="list-style-type: none"> • Раскрывает содержание понятий: <i>современный русский литературный язык, норма современного литературного языка, вариант литературной нормы, культура речи, речевой этикет, коммуникативные качества речи; текст, тема, идея, коммуникативный замысел; функционально-смысловые типы текста (типы речи), функциональные разновидности литературного языка (стили речи), жанры речи.</i> • Перечисляет композиционно-смысловые и языковые особенности текстов профессионально значимых жанров научной и деловой речи. • Описывает требования к письменному научному и деловому тексту, к публичной речи. • Называет основные виды ортологических словарей, характеризует содержание и структуру словаря и словарной статьи в

	<p>словаря и словарной статьи в словарях разных типов.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Виды информационно-справочных изданий, в том числе на электронных носителях. • Приемы и способы обработки научного текста. 	<p>словарях разных типов.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Перечисляет основные информационно-справочные издания. • Называет и характеризует приемы и способы обработки научного текста.
2.	<p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Соблюдать нормы речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения. • Работать с первичными (научная статья, тезисы, доклад) и вторичными научными текстами (план, тезисы, конспект, выписки, библиографическое описание, аннотация, реферат). • Излагать свою и чужую мысль в устной и письменной форме в соответствии с требованиями к данному виду текста. • Пользоваться информационно-справочной литературой. • Участвовать в научной дискуссии. 	<ul style="list-style-type: none"> • Осуществляет самоконтроль и самокоррекцию речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения. • Воспринимает, анализирует, создает и совершенствует первичные и вторичные научные тексты. • Логично, последовательно и аргументированно излагает свою и чужую мысль в устной и письменной форме в соответствии с требованиями к данному виду текста. • Использует информационно-справочную литературу. • Участвует в научной дискуссии.
3.	<p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Видами речевой деятельности (слушание - говорение, чтение - письмо). • Навыками самоконтроля над правильностью речи на основе норм современного русского литературного языка (орфоэпических, акцентологических, лексических, грамматических, стилистических). • Основными приемами и способами осмысления, создания, переработки и редактирования текста. • Приемами изложения, аргументации и защиты высказываемых научных положений (концепции). 	<ul style="list-style-type: none"> • Регулирует свою речевую деятельность. • Использует приемы самоконтроля норм современного русского литературного языка, пользуется словарями и справочниками для определения правильности выбора языкового варианта. • Использует основные приемы и способы осмысления, создания, переработки и редактирования текста. • Излагает, аргументирует и защищает высказываемые научные положения (концепцию).

3. Планируемые уровни сформированности компетенции у студентов-выпускников вуза

	Уровни сформированности компетенции	Содержательное описание уровня	Основные признаки уровня
1	Пороговый уровень (как обязательный для всех студентов-выпускников вуза по завершении освоения ООП ВПО)	<p>Знает: раскрывает содержание основных понятий курса, характеризует основные нормы современного русского литературного языка, описывает требования к письменному научному и деловому тексту, к публичной речи.</p> <p>Умеет: распознает основные жанры научного и делового текста, излагает свою и чужую мысль в устной и письменной форме, участвует в научной дискуссии.</p> <p>Владеет: приемами самоконтроля норм современного русского литературного языка, своего речевого поведения,</p>	Базовые знания и умения, необходимые для осуществления учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности.

		основными приемами работы с текстом.	
2	Повышенный уровень (относительно порогового)	<p>Знает: свободно оперирует основными понятиями курса, характеризует основные нормы современного русского литературного языка, применяет знания в научном исследовании.</p> <p>Умеет: использует приемы и способы обработки научного и делового текста, аргументированно излагает свою и чужую мысль в устной и письменной форме, ведет научную дискуссию.</p> <p>Владеет: приемами самоконтроля норм современного русского литературного языка и коммуникативных качеств речи, своего речевого поведения, приемами работы с текстом.</p>	Знания и умения, необходимые для осуществления профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

4. Общая трудоемкость формирования компетенции у «среднего» студента вуза (в часах) на «пороговом» уровне

- 1) прогнозируемая оценка (в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» - не менее 72 часов + развитие коммуникативной компетенции в процессе освоения других учебных дисциплин);
- 2) оценка, полученная на основании конкретных научных исследований в вузе (в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» - не менее 72 часов + развитие коммуникативной компетенции в процессе освоения других учебных дисциплин).

Документ составлен в соответствии с требованиями ФГОС ВПО с учетом рекомендаций ПрООП ВПО по направлению и профилю подготовки _____

Авторы: доктор филологических наук, профессор А.А. Хуснутдинов, доктор педагогических наук, профессор И.А. Сотова, кандидат филологических наук, доцент Э.В. Кромер

Документ одобрен на заседании кафедры современного русского языка и методики преподавания от 05.10.2010 года, протокол № 3.

Данная компетенция прописана нами для бакалавра вообще. В то же время компетенции выпускников формируются для каждого профиля подготовки с учетом объектов, видов и задач профессиональной деятельности. Поэтому при разработке курса «Русский язык и культура речи» для определенного контингента слушателей мы будем учитывать специфику будущей профессиональной деятельности обучающихся, прежде всего с помощью подбора профессионально ориентированного дидактического материала, выбора образовательных технологий и проблематики творческих заданий.

Компетентностно-ориентированная рабочая программа дисциплины должна включать: формулировку целей и задач, указание на место дисциплины в структуре основной образовательной программы, требования к входным знаниям, умениям и компетенциям студента, требования к уровню освоения дисциплины в компетентностной терминологии (должен знать, уметь, владеть), содержание дисциплины, учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение, рекомендуемые образовательные технологии (методы и средства организации и проведения учебного процесса), а также системы оценки для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, примеры оценочных средств.

Приведем выдержки из примерной рабочей программы курса «Русский язык и культура речи», разработанной нами для студентов технических специальностей.

1. Цели освоения дисциплины

Целью освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» является развитие языковой личности, способной к продуктивному коммуникативному взаимодействию в различных ситуациях и сферах общения. Поставленная цель достигается путем формирования и развития у студентов языковой, коммуникативной (речевой) и общекультурной компетенции — с акцентом на коммуникативной компетенции.

2. Место дисциплины в структуре ООП:

Б.1. Гуманитарный, социальный и экономический цикл (ГСЭ). Вариативная часть.

Требования к входным знаниям, умениям и компетенциям студента по русскому языку и культуре речи:

- **Знать/понимать:** основные сведения о языке, определения основных изученных в курсе средней школы языковых явлений и речеведческих понятий, основные орфографические и пунктуационные правила, способы контроля над правильностью высказывания.
- **Уметь:** подбирать слова и составлять предложения в соответствии с замыслом высказывания, использовать лексические и синтаксические синонимы в соответствии с содержанием и стилем создаваемого текста, находить изученные орфо- и пунктограммы в тексте, обосновывать выбор написания, соблюдать основные нормы литературного языка, находить и исправлять речевые ошибки.
- **Владеть:** видами речевой деятельности (слушание - говорение, чтение - письмо), способами осуществления самоконтроля над правильностью речи на основе основных норм современного русского литературного языка, в том числе с использованием словарей.
Является предшествующей для специальных дисциплин.

3. Требования к результатам освоения дисциплины:

Компетенции, формируемые в результате освоения дисциплины (ФГОС ВПО по направлению подготовки 011200 Физика, квалификация бакалавр):

- Способность к письменной и устной коммуникации на русском языке (ОК-13), а также:
- способность использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания в области гуманитарных наук (ОК-2),
- способность приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии (ОК-3),
- способность собирать, обрабатывать и интерпретировать с использованием современных технологий данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам (ОК-4),
- способность выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного, физического и профессионального самосовершенствования (ОК-5),
- способность следовать этическим нормам, способность к социальной адаптации (ОК-8),
- способность овладеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-12),
- способность использовать в познавательной и профессиональной деятельности навыки работы с информацией из различных источников (ОК-16);
- способность понимать и излагать получаемую информацию и представлять результаты физических исследований (ПК-10).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

- **Знать:** содержание основных понятий курса, основные нормы современного литературного языка, требования к письменному научному и деловому тексту, к публичной речи, способы работы с научным и деловым текстом, приемы подготовки публичного выступления.
- **Уметь:** распознавать основные жанры научного и делового текста, использовать приемы и способы обработки научного и делового текста, излагать свою и чужую мысль в устной и письменной форме, участвовать в научной дискуссии.
- **Владеть:** приемами самоконтроля норм современного русского литературного языка, коммуникативных качеств речи, речевого поведения, приемами работы с научным и деловым текстом, приемами изложения, аргументации и защиты высказываемых научных положений (концепции).

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять определенный % аудиторных занятий (определяется требованиями ФГОС с учетом специфики ООП). Количество занятий лекционного типа для соответствующих групп студентов также определяется соответствующим ФГОС.

Таким образом, основные отличия рабочей программы третьего поколения от рабочей программы второго поколения заключаются в точном, инструментальном описании результатов

освоения дисциплины в терминах компетентностного подхода (четкие формулировки того, что должен достигнуть студент и как он будет демонстрировать данное достижение) и указании востребованных в курсе образовательных технологий. Отметим также изменение соотношения аудиторной и самостоятельной работы студентов в сторону увеличения доли самообучения в образовательном процессе и увеличение гибкости образовательных программ.

Танабаева А.М., Акынжанова А.А.
Карагандинский государственный технический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В Карагандинском государственном техническом университете для студентов, получающих высшее образование на государственном языке, в обязательный перечень дисциплин на 1 курсе включается русский язык. Целью этого предмета является познание студентами общих и частных закономерностей использования русского языка в современном обществе, в повседневном речевом общении, овладение русским языком в его коммуникативной функции, совершенствование у студентов навыков практического владения разными стилями русского языка в различных ситуациях речевого общения. Навыки и умения, приобретаемые после изучения этого курса, - точное, грамотное, четкое изложение своих мыслей в устной и письменной форме; составление деловых документов личного и служебного характера; ведение деловых бесед, владение различными методами изложения материала в устном публичном выступлении, приемами привлечения внимания слушателей.

В организации учебного процесса при кредитной системе половина учебного времени отводится самостоятельной работе студента. Это связано с тем, что в настоящее время основной задачей высшего образования является формирование творческой личности специалиста, способной к самостоятельному приобретению знаний и их использованию.

Самостоятельная работа студентов сама по себе - явление не новое. В общем случае, самостоятельная работа студентов - это любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала. Любой вид занятий, создающий условия для развития мышления, познавательной активности студента, связан с самостоятельной работой. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и в его отсутствие.

Давно известно, что только истина, полученная путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность. Именно поэтому всегда в учебном процессе уделялось достаточно времени самостоятельной работе студентов в виде конспектирования дополнительной литературы, подготовки к семинарским и практическим занятиям, написании работ различного характера (рефератов, курсовых, дипломных и др).

Самостоятельная работа реализуется:

1. Непосредственно в процессе аудиторных занятий - на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ.
2. В контакте с преподавателем вне рамок расписания - на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческих контактов, при ликвидации задолженностей, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.
3. В библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении студентом учебных и творческих задач.

Таким образом, самостоятельная работа студентов может быть как в аудитории, так и вне ее. Тем не менее, рассматривая вопросы самостоятельной работы студентов, обычно имеют в виду в основном внеаудиторную работу. Следует отметить, что для активного оперирования знаниями в процессе аудиторной работы необходимо, по крайней мере, понимание учебного материала, а наиболее оптимально творческое его восприятие.

Главной задачей организации самостоятельной работы студентов является создание условий для развития мыслительной деятельности студентов, с переходом от роли пассивного потребителя знаний и формального выполнения определенных заданий к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных задач. Цель СРС - научить студентов осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с

научной информацией, с тем, чтобы научить его в дальнейшем постоянно повышать свою квалификацию в современном динамично развивающемся мире.

Произошедшее сокращение числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы само по себе не решает проблем улучшения качества образования. Рассмотрим факторы, способствующие активизации самостоятельной работы. Среди них выделяются следующие:

1. Полезность выполняемой работы.

В рамках проблемного обучения при определении статуса русского языка в Казахстане и мировом сообществе студентам предлагается вопрос «Зачем нам изучать русский язык?» Обычно студенты сами в процессе обсуждения приводят следующие доводы:

1) недостаточная обеспеченность учебной литературой на государственном языке и необходимость обращения в связи с этим к литературе на русском языке. Как отмечают авторы статьи «К вопросу о повышении компетенции межкультурного общения при изучении русского как иностранного» Тимохина Т.В. и Касенова Н.А., что «на сегодняшний день отсутствуют казахстанские учебники, которые бы в полном объеме могли представить программный материал».

2) более богатые и разнообразные Интернет-ресурсы на русском языке по сравнению с казахским, 3) ведение делопроизводства в Казахстане на двух языках, 4) перспектива дальнейшей жизни и деятельности работы в многонациональном коллективе, где языком межнационального общения традиционно является русский язык и др.

Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в учебе и дальнейшей профессиональной деятельности, то отношение к изучению языка существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показав ему, как необходима выполняемая работа.

2. Участие студентов в учебной деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, воспитательной работе, проводимой на той или иной кафедре (подготовка студентами научных работ, участие в различных мероприятиях, посвященных Дню языков, официальным праздникам и т.д.).

3. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских работ и т.д.

4. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, обучающие тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

5. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

6. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

В рамках самостоятельной учебной деятельности можно использовать среди других следующие формы организации учебного процесса:

- деловые игры;
- дебаты;
- увлеченное преподавание;
- новизна учебного материала;
- использование новых и нетрадиционных форм обучения:
- проблемное обучение;
- обучение с компьютерной поддержкой;
- применение мультимедиа – систем;
- использование интерактивных компьютерных средств;
- взаимообучение (в парах, микрогруппах);
- тестирование знаний, умений;
- показ достижений обучаемых;
- педагогический такт и мастерство педагога, отношение педагога к своему предмету, обучаемым.

Обучаемые осознанно и единодушно формулируют свои потребности как коммуникативные, а именно: читать и писать с профессиональной целью и для расширения кругозора, использовать русский язык в устной форме официально-делового стиля, владеть методами изложения материала в устном публичном выступлении и др.

На занятиях по официально – деловому стилю, с целью формирования коммуникативных умений и навыков студентам могут быть предложены деловые игры, которые, как правило, вызывают большой интерес и помогают закреплять полученные теоретические сведения.

Например, студентам предлагается следующая игра, перед проведением которой студенты знакомятся с правилами речевого поведения вежливых партнеров. Затем разыгрывается ситуация: Вы хотите поступить на работу, о которой узнали из рекламного объявления. Вы оставили заявление. И вот вас вызывают для собеседования и решения вопроса. Вы пришли к руководителю предприятия (школы, фирмы, издательства и т.д.). Вы очень хотите, чтобы вас приняли на интересную и хорошо оплачиваемую работу. А у руководителя предприятия – большой выбор. Ваша задача – показать свою компетентность, желание работать и готовность приступить к работе немедленно. Вместе с тем не забывайте: вы должны оговорить важные для вас условия контракта. Итак, подумайте, как вы войдете, как поздороваетесь, что скажете о себе (если вас спросят); каким тоном, как спросите о контракте, как и за что будете благодарить, что скажете в конце беседы. «Руководитель» тоже должен подготовиться к беседе: ему важно взять хорошо подготовленного, контактного, ответственного сотрудника.

При проведении занятий по русскому языку с продуцированием собственного высказывания по предложенной теме путем ответов на вопросы следует учитывать следующие виды работы:

- Упражнения для постановки голоса.
- Работа с дикцией и артикуляцией. Энергетика речи.
- Работа с текстами.
- Чтение незнакомого текста (с листа).
- Теория и техника вопросов.
- Правила аргументации.
- Невербальная составляющая публичного выступления (мимика и жесты).
- Уверенность в себе (снятие «страха сцены»).

Проведение такого рода занятий приводит к следующим результатам: закрепление у студентов полученных знаний, умений и навыков, формирование умения отстаивать свою позицию, действовать в новых непредсказуемых ситуациях. Цель таких занятий - дать возможность участникам освоить приемы ведения деловых бесед, чтобы применять их в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, грамотная организация самостоятельной работы студентов ведет к повышению результатов учебной деятельности студентов вообще и самостоятельной работы в частности, продуктивной познавательной деятельности, способствующей активному овладению языком.

Список литературы

1. Григорян В.Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов. //Высшее образование в России, 2009, № 11. - С.108-114.
2. Федосюк М.Ю. и др. Русский язык. Учебное пособие для студентов – нефилологов. - М., 1997.
3. Тимохина Т.В., Касенова Н.А. К вопросу о повышении компетенции межкультурного общения при изучении русского как иностранного. //Материалы международной научно-практической конференции «Наука и ее роль в современном мире». - Караганда: Болашак, 2009. - С.423 – 425

Тимохина Т.В., Касенова Н.А.
Карагандинский государственный технический университет

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ БУЧЕНИЯ

В настоящее время главной задачей образовательной политики Республики Казахстан является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно - воспитательного процесса, в том числе в преподавании русского языка в техническом вузе.

Учебный процесс сегодня требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается, но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя с обучающимися, особая роль отводится духовному воспитанию личности. О принципе воспитывающего обучения говорят и авторы статьи «О преподавании русского языка в техническом вузе на современном этапе» Танабаева А.М. и Акынжанова А.А. Они отмечают, что реализуя этот принцип, «преподаватели должны использовать специфику языковых дисциплин для воспитания студентов. Важным компонентом воспитания является формирование позитивного отношения к изучаемому языку». Так, в Законе Республики Казахстан «Об образовании», Госпрограмме «Функционирование и развитие языков на 2011-2020 гг.» определены новые требования, цели и задачи модернизации образования. Указанные документы ставят перед учебными заведениями, в том числе вузами, задачу внедрения в учебно-воспитательный процесс форм и методов работы, способствующих активизации познавательной деятельности обучающихся.

Следовательно, перед преподавателями вузов стоит задача организовать работу так, чтобы она обеспечила студентов прочными знаниями материала программы с одновременным осуществлением разноаспектного развития, формирование личности каждого обучаемого, с учетом его индивидуальных способностей и возможностей. Пути и способы реализации данной задачи должны быть в значительной степени творческими и эффективными. Таковыми, на наш взгляд, являются нестандартные занятия, имеющие главной целью возбуждение и удержание интереса обучающихся к учебному процессу.

Что представляет собой нестандартное занятие? По определению С.В. Кульневич, нестандартное занятие – это «импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру».

Стоит отметить, что мнения педагогов на нестандартные занятия расходятся: одни считают такие занятия опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором объединившихся студентов, не желающих и не умеющих серьёзно трудиться, а другие, наоборот, видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в демократизации общеобразовательных учебных заведений. Мы склонны придерживаться мнения последних. Так как благодаря таким занятиям в учебной деятельности студентов наблюдается поиск нестандартных способов решения учебных задач, гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности, увеличение доли самообразования.

Таким образом, нетрадиционное занятие – это импровизированное учебное занятие, включающее в себя приемы и методы различных форм обучения. Оно, на наш взгляд, должно быть основано на совместной деятельности преподавателя и студентов, совместном поиске, апробировании новых форм работы, что в конечном итоге влияет на активизацию познавательной активности студентов и повышение эффективности преподавания. Цель нетрадиционных занятий – отработка новых методов, форм, приемов и средств обучения, способствующих развитию коммуникативной компетенции и реализации основного закона педагогики – закона об активности обучения.

В процессе преподавания русского языка студентам, обучающимся на государственном языке, мы используем такие нетрадиционные занятия, как занятия - деловые или ролевые игры, занятия – пресс-конференции, занятия-соревнования, занятия – круглый стол и т.д. Данные занятия позволяют создать атмосферу, при которой студенты запоминают не только факты, усваивают правила и определения, но и обучаются рациональным приемам применения знаний на практике, переносу своих знаний и умений, как в аналогичные, так и в изменённые условия. Преимущество нетрадиционных форм, на наш взгляд, состоит в повышении познавательной активности, интереса к знаниям, в развитии инициативы, в установках на творческую деятельность, постоянный поиск, в предупреждении утомления, создании комфортной среды обучения и воспитания, в создании условий для формирования качеств, выражающихся в умении управлять своим эмоциональным состоянием.

В своей работе для достижения эффективности занятий мы стараемся придерживаться некоторых правил:

- опираться на желания студентов;
- учитывать интересы и склонности студентов;
- поощрять желания добиться признания;
- признавать достоинства и одобрять успехи.

Наибольший активизирующий эффект на таких занятиях дают ситуации в которых студенты должны отстаивать своё мнение, принимать участие в обсуждениях и дискуссиях, а также рецензировать ответы других студентов.

Таким образом, эффективность нестандартных занятий зависит как от интереса студентов к предмету и изучаемой теме, так и от преподавателя. Другими словами, источником повышения эффективности занятий является умение преподавателя так организовать учебный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня воспитанности, развития и знаний студентов. Настоящий преподаватель всегда найдёт нестандартный ответ на любой вопрос.

Следует заметить, что при проведении нетрадиционных занятий преподавателю необходимо использовать различные виды познавательной деятельности, приемы программированного и проблемного обучения, осуществлять связь с реальной действительностью. Так, защита творческого проекта «Прошлое, настоящее и будущее моей профессии», подготовленного группой студентов, требует от них не только умения поиска материала, его оформления, но и аргументированной и убедительной защиты своего проекта, демонстрации культуры речи, навыков коллективной деятельности, чувства ответственности и взаимовыручки. Среди многообразия путей и средств, выбранных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, можно выделить и использование новых и нетрадиционных форм обучения, обучение с компьютерной поддержкой, применение мультимедиа – систем, взаимообучение (в парах, микрогруппах) и др.

Применение нетрадиционных форм занятий – это мощный стимул в обучении, это разнообразная и сильная мотивация. Посредством таких занятий гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса, отчасти потому, что человеку по своей природе нравится играть, другой причиной является то, что мотивов в игре гораздо больше, чем у обычной учебной деятельности. Немаловажное значение при использовании нетрадиционных форм обучения имеет и активизация психических процессов студентов: внимания, запоминания, интереса, восприятия, мышления.

Так, к примеру, занятие – пресс-конференция может проводиться в виде ролевой игры, т.к. предполагает наличие определенных ролей: членов делегаций или других групп, представителей телевидения, прессы, журналистов газет и журналов, фотокорреспондентов. Перед участниками конференции ставится речевая задача. В ходе занятия студенты тренируются в монологической речи, в умении задавать проблемные вопросы дискуссионного характера, аргументировано отвечать на вопросы. Например, при изучении темы «Публицистический стиль речи» мы проводим пресс-конференцию по теме «Современные проблемы региональной энергетики и пути ее решения». В одну группу входят представители департамента областного акимата, руководители энергетических предприятий области, руководители и студенты факультета энергетики университета. Вторая группа – представители прессы, корреспонденты различных газет, журналисты телевидения, фоторепортеры, которые задают вопросы, касающиеся перспектив развития энергетики Карагандинской области и ее надежного функционирования. Например, «Каковы задачи по обеспечению надежного функционирования и развития энергетики в Карагандинской области?», «Что вы можете сказать о разработке открытого конкурентного рынка электроэнергетики?», «Каковы перспективы развития атомной энергетики в Республике Казахстан?», «Каковы взаимодействия субъектов электроэнергетики с органами государственной власти региона в целях обеспечения бесперебойного энергоснабжения потребителей?» и пр.

Практика показывает, что коллективная форма взаимодействия и общения учит студентов формулировать мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументировано вести спор. На таких занятиях формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М., 1998.

2. Кульничев С.В., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок. Вторая часть. В., 2001.
3. Танабаева А.М., Акынжанова А.А. О преподавании русского языка в техническом вузе на современном этапе. // Сборник материалов Международных IX Байконуровских чтений. – Жезказган, 2009.

Титова Ж.Н., Усатенко М.Н.,
Ивановская государственная медицинская академия, Иваново

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Эффективность учебного процесса в иностранной аудитории во многом зависит от умения преподавателя правильно организовать занятие и грамотно выбрать ту или иную форму его проведения.

Привыкая к выполнению стандартных заданий, направленных на закрепление базовых навыков, которые имеют единственное решение и, как правило, единственный заранее предопределенный путь его достижения на основе некоторого алгоритма, студенты практически не имеют возможности действовать самостоятельно, эффективно использовать и развивать собственный интеллектуальный потенциал. С другой стороны, решение одних лишь типовых задач обедняет личность студента, поскольку в этом случае высокая самооценка учащихся и оценка их способностей преподавателями зависит, главным образом, от прилежания и старательности и не учитывает проявления ряда индивидуальных интеллектуальных качеств, таких, как выдумка, сообразительность, способность к творческому поиску, логическому анализу и синтезу.

Для развития индивидуальных интеллектуальных качеств у студентов особенно плодотворными и эффективными являются нетрадиционные формы проведения занятий.

Развивающий потенциал нетрадиционных форм занятий среди иностранных студентов можно охарактеризовать с помощью определенных главных целей обучения:

4. сформировать у студентов интерес и уважение к предмету;
5. удовлетворить потребность в практическом использовании полученных знаний;
6. развить навык языковой догадки;
7. расширить лексический словарь;
8. стимулировать учащихся к дальнейшему овладению русским языком.

Одной из популярных форм нетрадиционных занятий на уроках грамматики является лингвистическая игра. Яркой разновидностью этой формы считается занятие-конкурс, в котором преподаватель четко определяет цель каждого задания и предлагает определенное количество баллов за каждое оригинальное решение. Таким учебным материалом может стать занятие, посвященное теме «Имя прилагательное», выполняющее как минимум две функции — повторительную и ассоциативно-познавательную.

Преподаватель предлагает иностранным студентам разделиться на две группы и выбрать капитана команды. Каждая команда должна набрать наибольшее количество баллов за каждое задание. Критерии оценки: правильность грамматического и смыслового решения при выборе прилагательных.

Вот примерные задания, которые могут быть использованы при подготовке данного занятия.

1. Задание «Сделай прилагательное из существительного».
Цель студента образовать прилагательное из существительного (медицина — медицинский, книга — книжный, наука — научный).
2. Задание «Опиши своего одноклассника».
Цель студента — описать своего одноклассника, используя как можно больше прилагательных (голубые глаза, темные волосы, сложный характер).
3. Задание «Расскажи о своем характере».
Цель студента — подобрать прилагательные, определяющие качества своего характера (добрый, сильный, умный, активный).
4. Задание «Какая бывает еда?».
Цель студента — назвать прилагательные, которыми мы характеризуем вкусовые качества пищи (Сладкий торт, соленый суп, кислый лимон).
5. Задание «Ассоциация».
Цель студента — назвать наиболее точное прилагательное, характерное для данного существительного (Язык — русский, английский, суп — вкусный, мясной).

6. Задание «Расскажи о картине».
Цель студента — описать цветовую гамму картины (деревья желтые и зеленые, небо голубое, вода прозрачная).
7. Задание «Подбери синоним».
Цель студента — подобрать верный синоним, учитывая переносное значение устойчивого словосочетания (небесная улыбка — красивая, золотой характер — добрый, стальные нервы — крепкие).

8. Задание «Подбери антоним».
Цель студента — подобрать верный синоним, учитывая многозначность имени прилагательного (старый учебник – новый учебник, старый человек – молодой человек).

Еще одной нетрадиционной формой занятия считается интервью. Оно строится как диалог по обмену информацией. В зависимости от поставленных задач тема интервью может включать отдельные подтемы: «Биография», «Свободное время», «Планы на будущее» и т.д. Один из участников интервью остается самим собой, другой – интервьюером. Такая форма занятий требует тщательной подготовки. Учащиеся самостоятельно готовят вопросы и ответы. Подготовка и проведение занятия подобного типа стимулирует учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка. Подобные занятия также возможно проводить в форме конкурса. Оценивается: количество приготовленных вопросов, грамматическое качество ответов, информационная насыщенность и интонационное совершенство.

Рассмотрим виды нетрадиционных заданий для использования на занятиях по научному стилю речи, в частности по аспекту «Анатомия и физиология человека».

Задача данной учебной дисциплины — описать предмет (часть организма, орган и т.п.) или его свойства и состояния. Поэтому в научном стиле русского языка используются предложения, где грамматический субъект обозначает предмет, а не лицо. Следовательно, структура предложения будет зависеть от выбора предиката.

На уроке — обобщении по теме «Скелет человека» возможно использование следующих нетрадиционных игровых форм.

Игра 1. «Кто последний?»

Студентам необходимо назвать по памяти все части скелета (используется наглядность), где пронумерованы все необходимые составные части: кости, суставы и т.д. Выигрывает тот, кто назовет последнее слово.

Игра 2. «Кто быстрее?»

Все получают рисунок с изображением скелета и пронумерованный список слов с названиями его частей (последовательность слов во всех списках различна). Выигрывает тот, кто первым расставит на рисунке номера, соответствующие словам из списка.

Игра 3 «Меняемся ролями»

Вариант 1. Преподаватель играет роль студента и «отвечает у доски», при этом намеренно допуская ошибки. В роли преподавателя выступают один или несколько студентов. Их задача — вовремя заметить и исправить допущенную ошибку.

Вариант 2. Один из студентов — преподаватель, а другой отвечает у доски.

Игра 4. «Кто быстрее?»

Задание — составить словосочетания со структурой:

С + С, П + С, (П + С) + (П + С), (где С — имя существительное, П — имя прилагательное).

При выполнении задания рекомендуется использовать следующие слова:

Тело — позвонок, отверстие — позвонок, канал — позвонок, поверхность — тело — позвонок, отросток — сустав, позвонки — шея, затылочный — часть — мозговой — череп, лобная — кость — мозговой — череп.

При выполнении данного задания студенты должны употребить термины в нужном падеже, числе и роде.

Образец: С+С – тело позвонка

П+С – затылочная часть

(П+С) + (П+С) – лобная кость мозгового черепа.

Игра 5. «Наведи порядок в предложении»

Задание — составить предложение из слов. Порядок слов может быть как последовательным, так и непоследовательным. Например:

-позвоночник, состоять, из, позвонки. – Позвоночник состоит из позвонков;

-рёбра, грудина, и, грудная клетка, образовать, грудные позвонки. - Грудную клетку образуют рёбра, грудина и грудные позвонки.

Игра 6. «Угадайте!»

Водящий задумывает слово (термин), а остальные играющие задают ему уточняющие вопросы, чтобы угадать задуманное слово. Рекомендуется задуманное слово предварительно записать на бумаге.

Например, водящий задумывает термин «локтевой сустав», задает вопрос студентам: «Угадайте, о каком суставе я знаю всё». Уточняющими могут стать вопросы, например, о месте расположения сустава.

Значимость указанных выше занятий в общем учебно-воспитательном процессе обусловлена прежде всего тем обстоятельством, что игровые упражнения повышают творческо-поисковую активность иностранных студентов. Нетрадиционные формы проведения занятий дают возможность не только поднять интерес студентов к изучаемому предмету, но и развить их творческую самостоятельность.

Список литературы

1. Барыкина А.Н., Добровольская В.В. Как образуются прилагательные. Спб., 2002.
2. Лукьянова Л.В. Русский язык для иностранных студентов-медиков. Спб., 2001.

Токарева Г.В.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Проблема формирования речевых навыков и умений, которые могут удовлетворить коммуникативные потребности иностранных студентов в связи с получением специального образования – одна из важнейших в современной лингводидактике и в практике преподавания русского языка как иностранного. Очевидно, что содержание обучения, а также методическое обеспечение дисциплины «Русский язык как иностранный» должны быть связаны непосредственно со специальностью студента, со спецификой вуза, факультета.

Несмотря на то, что за последнее время созданы учебники по русскому языку для иностранных студентов первых курсов обучения естественно-научного, гуманитарного, экономического и научно-технического профилей, проблема содержания образования и методического обеспечения данной дисциплины остается острой для энергетических вузов, в том числе для ИГЭУ. Это обусловлено тем, что учебники и учебные комплексы, адресованные иностранным студентам начальных курсов технических специальностей, на наш взгляд, не отражают реальных коммуникативных потребностей студентов энергетического вуза. В подавляющем большинстве они содержат адаптированные или написанные преподавателями русского языка тексты, тематически относящиеся к физике, химии, к математике и черчению, и не могут эффективно использоваться на занятиях по русскому языку.

Кроме того, например, в нашем вузе при небольшом количестве учащихся-иностранцев в одной группе одновременно обучаются студенты, которые получают специальности, относящиеся к разным отраслям знаний: во-первых, базовые энергетические специальности на электроэнергетическом, теплоэнергетическом, электромеханическом факультетах, во-вторых, специальности на факультетах информационно-вычислительной техники, экономики и управления.

Для нас оказывается неприемлемой методика преподавания русского языка как иностранного с опорой только на английский язык, поскольку для одновременно обучающихся в группе студентов первым языком являются, помимо английского, французский, португальский, турецкий, испанский языки, и далеко не все иностранцы хорошо владеют английским языком.

К сожалению, мы не можем использовать и опыт крупнейших российских вузов, таких как МАДИ, МГТУ им. Баумана, где обучается большое количество иностранных студентов и есть возможность создавать дисциплинарные кафедры для иностранных студентов, на которых преподаватели-русисты совместно с преподавателями общетехнических и узкоспециальных инженерных дисциплин создают учебники, по сути, нового поколения.

Мы вынуждены согласиться с теми преподавателями русского языка как иностранного (далее РКИ), которые считают, что иностранные студенты на первых годах обучения в техническом вузе сегодня не могут читать учебно-научные тексты по общетехническим и специальным дисциплинам, так как не владеют в достаточной степени ни русским языком, ни предметной компетенцией, ни

знаниями лексико-синтаксических особенностей текстов научного стиля речи (Васильева 2000:25). В нашем вузе иностранные студенты обучаются по учебникам, в которых представлены тексты относящиеся к письменной разновидности научного стиля речи и ориентированные на специфически подготовленного адресата – российского студента, обладающего базовыми знаниями в области точных наук, экономики, социологии, знанием основной науки инженерии – математики, владением ее логическим аппаратом, умением читать схемы, чертежи и т. п. Возникает явное противоречие: при чтении учебно-научного текста студенты-иностранцы в первую очередь преследуют прагматическую цель – извлечь из текста профессионально значимую информацию, однако эта информация им недоступна.

Очевидно, что преподаватели-русисты не могут оказать иностранным учащимся существенной помощи при изучении литературы по их будущей специальности, хотя студенты очень часто обращаются к ним за помощью при подготовке к семинарам, лабораторным работам, к разным формам контроля, например, даже по такой сложной и для русских студентов дисциплине, как теоретические основы электротехники), потому что не компетентны в области технических, экономических и других нефилологических дисциплин (да это и не входит в профессиональные обязанности преподавателей-русистов).

Кроме того, преподаватель русского языка не владеет в полной мере и ситуациями речевого общения, в которых происходят характерные для учащихся инженерного и экономического профилей речевые акты и которые можно назвать подлинными ситуациями. К ним относятся проведение эксперимента, лабораторной работы, отчет по практике, научный диспут, а также профессионально значимый диалог (полилог) на семинарах, зачетах, экзаменах, защите курсовой и дипломной работы.

Проблема содержания обучения и методического обеспечения дисциплины «Русский язык как иностранный» в энергетическом вузе осложняется и тем, что специальные исследования по теории и методике обучения русскому языку как иностранному показали необходимость выделения инженерной коммуникации как автономной коммуникативной системы (Авдеева 2005: 14).

Учитывая обозначенные выше трудности при отборе содержания для нашего учебного пособия «Русский язык для иностранных студентов энергетических специальностей» (Токарева 2010), мы сосредоточили внимание на поиске *общего знания* для всех иностранных студентов, обучающихся на первом-втором курсах нашего вуза. В качестве такого общего знания мы избрали введение в энергетику или основы энергетики. Таким образом, текстовое содержание учебного пособия базируется на аутентичных текстах из восьми базовых учебников, рекомендованных преподавателями нашего вуза для обучения на первом-втором курсах. Заметим, что вопрос об использовании аутентичных текстов при преподавании РКИ является спорным. Примером тому является методический семинар «Русский как иностранный: язык специальности», который прошел в марте 2010 года в Москве, на котором И.Б. Авдеева рассказала о работе над пособием «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: Лексика. Грамматика». Интернет-источники дают информацию о том, что этот ученый-практик готовит данное пособие с группой специалистов (МАДИ, СТАНКИН, РУДН) и использует в нем фрагменты аутентичных текстов из учебников по инженерным специальностям, что вызвало неоднозначную оценку у участников семинара (<http://www.russianforall.ru/news/index.php?news=25272>).

При разработке учебного пособия для студентов-иностранцев энергетических специальностей мы использовали следующие учебники: Веников В.А., Путятин Е.В. Введение в специальность: Электроэнергетика: Учеб. для вузов / Под ред. В.А. Веникова (М., 1988); Быстрицкий Г.Ф. Общая энергетика: Учеб. пособие для сред. проф. образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений (М., 2005); Основы энергетики: Курс лекций для студентов энергетических вузов / Под общ. ред. А.В. Мошкарина. В 2 ч. ((Иваново, 2005). Кроме того, были использованы вводные лекции учебников по базовым энергетическим специальностям: Володек А.И., Попов В.В. Электрические машины. Введение в электромеханику. Машины постоянного тока и трансформаторы (СПб., 2008), Забродин Ю.С. Промышленная электроника (М., 2008), Зевеке Г.В., Ионкин П.А., Нетушил А.В., Страхов С.В. Основы теории цепей: Учебник для вузов (М., 1989); Голубев А.Н. Теория линейных и нелинейных цепей. Курс лекций (Иваново, 2007), Фомина В.Н. Экономика электроэнергетики: Учебник (М., 2005). Такой отбор учебников и учебных пособий, на наш взгляд, оправдан тем, что обучающиеся на всех специальностях иностранные студенты разрабатывают свои курсовые, дипломные работы для энергетических предприятий и в дальнейшем планируют работать в сфере энергетики.

Учебное пособие «Русский язык для иностранных студентов энергетических специальностей» дает возможность вводить общее знание, подлежащее усвоению, в трех разных формах: 1) в форме учебно-научного письменного текста – рубрика «Работа с текстом»; 2) в форме лекции (устная форма

научной речи), в том числе реальные лекции преподавателей ИГЭУ, которые студенты могут найти в интернете, – рубрика «Лекция: слушаем, анализируем, пишем»); 3) в форме диалога (разговорная речь) – рубрика «Работаем в парах». Особенно большое внимание уделяется работе с аутентичными письменными текстами научного стиля речи, так как нельзя не согласиться с мнением многих практиков преподавания РКИ, что для инженеров письменные жанры более значимы, чем устные, и именно письменный аспект речи научного стиля доминирует в инженерной коммуникации. Спонтанная устная речь широкого диапазона для студентов технических специальностей не так актуальна, как письменная, а по своим языковым характеристикам коммуникативно значимые для них жанры устных высказываний ближе к письменной речи, чем к устной (например, отчет, доклад, защита курсовой работы, дипломного проекта). Однако это не означает, что на занятиях не уделяется должного внимания устной речи. Студенты учатся трансформировать почерпнутую из учебника информацию, выраженную средствами письменной разновидности научного стиля речи, в его устную форму, что вызывает у них огромные сложности, но актуально в учебном процессе во время любого семинара, зачета или экзамена. В связи с этим представляются эффективными, например, задания такого рода:

Сократите выделенные в тексте компоненты предложений по образцу.

Образец:

находиться в зависимости от импортного оборудования → зависеть от импортного оборудования;

способствовать (чему?) развитию энергетики → развивать (что?) энергетику.

Кроме того, в лингводидактике не раз отмечалось, что для русского языка характерно большое расхождение в подаче информации в устной и письменной речи по сравнению с английским языком, который для большинства иностранных студентов является основным языком. Это наблюдение также актуализирует подобные задания.

При построении разделов учебного пособия мы опирались на архитектуру текстов, в первую очередь характерную для инженерного дискурса (Авдеева 1997).

Так, учебное пособие для студентов первого курса имеет модульную структуру и содержит следующие разделы:

1. Понятие об объекте.

2. Классификация объектов. При этом большое внимания уделяется классификации по признаку, представленной двумя моделями:

Модели классификации предмета (класса предметов) по признаку

Модель 1

признак	класс предметов	глаголы - синонимы	подклассы предметов
По виду ... В зависимости от... По назначению...	□	подразделяют на подразделяются на делят на делятся на классифицируют на	□, □, □

Модель 2

признак	класс предметов	глаголы – синонимы	подклассы предметов
По виду ... В зависимости от... По назначению...	—	можно выделить выделяют выделяется различают	□, □, □

3. Количественная характеристика объекта с выделением измеряемого параметра.

4. Качественная характеристики действия.

5. Предмет и его функция.

Лексико-грамматический аспект учебного пособия раскрывается прежде всего с учетом функционального подхода, который позволяет изучать язык в действии, в условиях реальной коммуникации в сфере электроэнергетики.

При изучении лексики рассматривается терминология, характерная для электроэнергетики как особой отрасли промышленности. При этом используется знание студентами английского языка: например, слова *установка, отрасль, преобразовать* вводятся через синонимы *инсталляция, сектор, трансформировать*, понятные любому иностранцу.

Заметное место в нашем учебном пособии отводится заданиям на лексическую сочетаемость. При этом используется прием сопоставления, отмечается специфика использования данного слова в техническом тексте и в общеупотребительном значении, например: *холостой ход – холостой мужчина, устойчивая конструкция – устойчивый интерес*. При работе над лексической сочетаемостью у студентов также вызывают живой интерес задания следующего характера:

Прочитайте схемы, используя вместо стрелки глаголы *открыл, изобрел, создал*.

М.В. Ломоносов → закон сохранения массы и движения,

А. Вольт → гальванический столб,

В.В. Петров → электрическая дуга,

М. Фарадей → закон электромагнитной индукции.

При работе над новыми словами уделяется большое внимание словообразованию. Показательно, что, встретив в тексте незнакомые однокоренные слова, иностранные студенты, зная одно из них, значение остальных ищут по словарю. Так, например, уточнив по словарю значение слова *изобретать*, они затруднились с определением значения таких слов, как *изобретатель, изобретательность, изобретение* при чтении текста об этимологии слова *инженер*, которое, как известно, в переводе с латинского обозначает *изобретательность*. Безусловно, для иностранцев важно осмысление вертикальных связей в языке, так как в этом случае они осознают такое языковое явление, как переход одной части речи в другую, и, следовательно, могут по формальным признакам определить принадлежность нового слова к той или иной части речи и понять его значение.

Заметим, что адекватный перевод научно-технической информации зависит не только от понимания терминов, но и от правильного понимания их языкового окружения. Помимо специальной терминологии, учащиеся должны уметь ориентироваться в вариативности описания одной и той же ситуации, в видовременной глагольной системе, в склонении существительных и многом другом.

Именно поэтому при изучении модуля «понятие об объекте» студентам предлагается рассмотреть несколько моделей, с помощью которых вводятся понятия, но особое внимание уделяется тем из них, которые чаще всего используются в текстах по основам энергетики, а именно *что такое что? → что – это что*, а также *что как что*.

Чрезвычайно большое место в учебном пособии занимает такая тема, как видовременная система русского языка, так как практика преподавания РКИ показала, что иностранные студенты начинают понимать до 60-70 % материала, освоив не терминологическую, а именно видовременную систему русского языка, характерную для научного стиля текстов учебников по инженерным специальностям. Заметим, что при этом видовременная система рассматривается в широком смысле, то есть имеются в виду не только собственно глаголы, но и причастия деепричастия, отглагольные существительные, наречия, образованные от причастий. Это наблюдение, как показал наш анализ текстов по энергетическим специальностям, справедливо и для них.

Учитывая тот факт, что инженерная деятельность по сути является активной и трансформирующей и что в инженерных текстах преобладает лексика, характеризующаяся эффективной переходностью, под которой понимают описание объекта действия, подвергающегося в процессе действия реальному изменению, в учебном пособии «Русский язык для студентов энергетических специальностей» уделяется большое внимание категории переходности. Кстати, преобладание подобной лексики в учебных текстах для энергетических специальностей настолько очевидно, что при огромном количестве примеров типа *регулировать* температуру, *отражать* энергию, *преобразовать* энергию, *понижать* давление, было сложно в качестве сравнения отобрать характерные примеры с непереходными глаголами. Их подборка оказалась весьма ограниченной: *управлять* производством, *взаимодействовать* с другими отраслями, *влиять* на природу, *воздействовать* на окружающую среду, *зависеть* от условий, *сосуществовать* друг с другом, *отставать* от уровня, а также глаголы с –СЯ: *обращаться* к потребителям, *применяться* в механизмах, *передаваться* на расстояния, *преобразовываться* в другие виды энергии, *распределяться* между потребителями, *разрушаться* под воздействием вредных веществ.

При закреплении тем, связанных со склонением существительных, мы обращаем внимание тот факт, что в инженерных текстах доминирующим объектом исследования являются артефакты, то есть вещи, созданные человеком, а не сам человек. Поэтому такая классификационная пара, как одушевленность – неодушевленность (лицо – вещь) в инженерных текстах представлена в основном

неодушевленной лексикой, что особенно важно учитывать при большой активности родительного и винительного падежей в инженерном дискурсе. *Лицо* в текстах по энергетическим специальностям представлено ограниченным перечнем существительных, таких как *инженер, производитель, ученый, предприниматель, поставщик, энергетики*. Из этой особенности данных текстов вытекает другая: грамматический субъект в них не является реальным субъектом действия (например, *электрическая энергия применяется...*). Подобный перенос акцента с деятеля на действие или процесс, по наблюдению И.Б. Авдеевой, отражает образ мира инженера, что увеличивает вес односоставных безличных и односоставных неопределенно-личных предложений, пассивных конструкций в текстах по инженерным специальностям (Авдеева 2005:301). Наши наблюдения подтверждают этот вывод, в связи с чем в учебном пособии «Русский язык для иностранных студентов энергетических специальностей» представлено большое количество примеров с данными синтаксическими конструкциями.

В заключение отметим, что опора на архитектуру инженерного текста позволяет проектировать следующий этап работы над учебным пособием для иностранных студентов энергетических специальностей следующего – третьего курса обучения. Представляется, что оно должно будет содержать в своей структуре такие модули, как

1. Формулировка и обоснование проблемы.
2. Постановка задачи. Содержание задачи.
3. Решение задачи:
 - а) в идеальных условиях,
 - в) в реальных условиях.
4. Оценка результатов решения.
5. Анализ результатов решения.
6. Оценка. Выводы и прогнозы.
7. Рекомендации по дальнейшему решению этой задачи и применению ее результатов.

Список литературы

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М., 2005.
3. Авдеева И. Б. Архитектура инженерного текста как объект описания подъязыка специальности и как объект обучения ему. М.,1997.
4. Васильева Т. В. Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-иностранцев I курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля. М., 2000.
5. Токарева Г.В. Русский язык для иностранных студентов энергетических специальностей. – Иваново, 2010.
3. <http://www.russianforall.ru/news/index.php?news=25272>

Фалина В.А.

Ивановский государственный энергетический университет, Иваново

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ДАЛЬНЕГО И БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ К УСЛОВИЯМ ПРОЖИВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Сегодня в нашей стране активно реализуется программа увеличения экспорта российского образования на мировом рынке образовательных услуг. Данная программа призвана вернуть привлекательность и конкурентоспособность российской системы образования в мировом образовательном пространстве, обеспечить эффективное участие национальной системы образования в глобальном процессе развития образования, значительно повысить уровень дохода государства от экспорта образовательных услуг. Согласно данным Центра социологических исследований Министерства образования и науки Российской Федерации, «на фоне высокого уровня образованности населения и постоянно растущего внутреннего рынка образовательных услуг доля России в международном рынке образовательных услуг практически не растет» (Концепция 2010:6).

В развитии экспорта российского образования особое внимание уделяется высшему образованию, и это не случайно. По данным Организации европейского экономического

сотрудничества (ОЭСР), доля России в общемировом контингенте иностранных студентов в 2008/2009 академическом году составила 2,4%, при этом Россия в мировом рейтинге образовательных услуг оказалась на 9 месте, уступив таким странам, как США (19,5%), Великобритания (12%), Франция (7,7%), Германия (6,9%), Австралия (6,6%) и др. (Арефьев 2010:10). Естественно, для повышения конкурентоспособности российской системы высшего образования на мировом рынке образовательных услуг необходимо создать максимально благоприятные условия иностранным гражданам в российских вузах. Как отмечает А.Л.Арефьев, «тревожным симптомом для российской высшей школы являются последние международные рейтинги лучших университетов мира. Так, в наиболее известный рейтинг 200 лучших университетов мира 2010 года по версии Times Higher не вошел ни один российский вуз» (Арефьев 2010:7).

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что успешность обучения иностранных студентов в значительной степени зависит от степени их адаптации в стране пребывания. Вот почему проблема адаптации иностранных граждан к условиям проживания и обучения в российских вузах является чрезвычайно актуальной. Надо отметить, что анализу этого вопроса посвящено немало статей в научных сборниках, обсуждение идет и на различных интернет-сайтах (Помогаев 2005; Козлова 2010; <http://oneworld.bstu.ru>; <http://www.bestreferat.ru>). Авторы этих публикаций, в той или иной мере сходятся в одном: перед принимающей стороной стоит задача обеспечения оптимальных условий жизни и учебы иностранных студентов с учетом сложного процесса привыкания к новому образу жизнедеятельности.

Целью данного исследования является анализ основных проблем адаптации иностранных студентов в российском техническом вузе на примере Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ).

В настоящее время в ИГЭУ обучается более 70 иностранных студентов из 24 стран мира, в основном из Африки и Азии. В последние годы увеличился приток студентов из стран ближнего зарубежья: Азербайджана, Таджикистана, Молдовы. Граждане этих государств являются представителями определенных культур, особых стандартов общения и поведения, их жизнедеятельность в своей стране определялась иными климатическими и физиологическими факторами. Все эти показатели определяют степень их адаптивности как к условиям проживания в нашем регионе, так и к условиям обучения в ИГЭУ.

В широком понимании под адаптацией понимается процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. При этом традиционно выделяют три вида адаптации иностранных студентов: физиологическую, психологическую и социальную. Под физиологической адаптацией понимается совокупность физиологических реакций, лежащая в основе приспособления организма к изменению окружающих условий. Психологическая адаптация определяется низким уровнем тревожности и высоким уровнем самооценки личности. Социальная адаптация представляет собой «вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды» (<http://articles.excelion.ru>).

С целью выявления основных факторов, влияющих на адаптацию иностранных учащихся, нами было проведено анкетирование студентов, которое позволило проанализировать физиологические, психологические и социальные аспекты этой проблемы. В анкетировании приняли участие студенты дальнего и ближнего зарубежья с первого по пятый курс обучения. В необходимых случаях респонденты давали развернутые комментарии по некоторым пунктам анкеты, что позволило нам четче определить некоторые нюансы их адаптации и наметить возможные пути решения данной проблемы.

Среди основных трудностей при первичной физиологической адаптации иностранных учащихся можно отметить питание в условиях русской жизни. Анкетирование показало, что студенты привыкают к русской кухне в среднем в течение трех лет, при этом большинство из них предпочитает готовить пищу самостоятельно, в столовой университета питаются лишь некоторые студенты, в основном граждане ближнего зарубежья, чья кухня близка русской. По признанию некоторых студентов дальнего зарубежья 4-5 курсов, они так и не смогли привыкнуть к русской пище.

Любопытен тот факт, что легче всего к нашим климатическим условиям адаптируются студенты из Африки. Многие студенты азиатских стран, напротив, по приезду в Россию почувствовали резкое ухудшение здоровья. Данный факт заставил нас задуматься над тем, чтобы при заключении с государственными страховыми компаниями договоров на медицинское обслуживание продумать программу терапевтического контроля за этой группой учащихся.

С позиции психологической адаптации наиболее важным для нас было определить уровень тревожности иностранных учащихся на начальном этапе обучения в вузе. Следует отметить, что в психологическом плане студенты ближнего зарубежья изначально находятся в более благоприятном положении, чем граждане дальнего зарубежья, поскольку лучше знакомы с традициями и историей России. Как показало наше исследование, преобладающее число будущих студентов-иностранцев *дальнего зарубежья* до своего приезда в Россию имели о ней очень смутное представление. На наш вопрос: «Что Вы слышали о России у себя на родине?» эти студенты давали самые разные ответы. Если их обобщить, то складывается такой образ России: это очень сильная в экономическом и политическом плане страна; она победила в Великой отечественной войне; в ней всегда очень холодно и много снега; здесь много пьют (особенно водку); в России опасно жить, потому что здесь убивают иностранных студентов; в стране очень развиты силовые структуры: армия, милиция.

На наш вопрос, почему при такой в целом негативной оценке они решили обучаться в России, студенты дальнего зарубежья давали следующие ответы: обучение в России дешевле, чем в странах Европы и Америки, российское высшее *инженерное* образование очень высоко ценится в их стране, знание русского языка дает дополнительные шансы в будущем при устройстве на работу.

Итак, мы видим, что в сознании большинства иностранных граждан (в первую очередь из стран дальнего зарубежья) изначально присутствует определенный стереотип негативной характеристики России. Разрушить этот стереотип, как показало наше исследование, способны в первую очередь те, кто первыми встречает и принимает граждан других стран. Так, иностранные учащиеся признали, что доброжелательное отношение со стороны русских преподавателей и студентов в первые месяцы пребывания в России значительно уменьшило их страхи перед неизвестной страной. Важна здесь и поддержка соотечественников: мы наблюдали, как благоприятно сказывалось на только что прибывших студентах внимание со стороны их землячеств. Развитие партнерских отношений между деканатами по работе с иностранными студентами и представителями землячеств, как показал наш опыт такого взаимодействия, также способствует формированию благоприятных условий для обучения студентов дальнего и ближнего зарубежья в российском вузе.

Несколько пунктов анкеты было посвящено проблемам социальной, в том числе языковой, адаптации иностранных студентов. Бесспорно, важнейшим барьером во взаимоотношениях представителей разных культур является язык. В проведенной анкете вопрос «Что лучше помогает узнать язык и традиции России?» имел следующие варианты ответа: а) общение с русскими людьми; б) рассказы иностранных студентов, раньше обучавшихся в России; рассказы родителей, получивших инженерное образование в России; в) проживание студентов разных национальностей в одной комнате; г) просмотр российских телепрограмм; д) свой вариант ответа. Большинство респондентов выбрали первый вариант ответа (а), часть студентов добавила к первому варианты б) и г). Таким образом, по мнению студентов-иностранцев, лучшему «узнаванию» России способствуют общение с русскими людьми, рассказы иностранных студентов и просмотр российских телепрограмм. Один из респондентов предложил свой вариант ответа: проживание в одной комнате с российскими студентами.

Известно, что в Российском университете дружбы народов (РУДН) в г.Москве сложилась практика обязательного заселения в одну комнату в общежитии представителей разных национальностей, носителей разных языков. По мнению руководства и преподавателей РУДН, это способствует лучшей социальной и языковой адаптации иностранных студентов. Мы решили обсудить этот опыт со студентами-иностранцами ИГЭУ. Мнение студентов дальнего зарубежья нашего вуза было неоднозначным: такое расселение студентов-иностранцев, по их мнению, несомненно, способствует ускоренному изучению русского языка, однако вновь прибывшему студенту легче привыкать к чужой стране среди своих соотечественников. Среди мероприятий, которые способствовали бы интенсивному изучению русского языка, наиболее интересным было предложение студентов-первокурсников дальнего зарубежья провести для них экскурсию в библиотечный фонд университета на тему «Учебные пособия и словари по русскому языку как иностранному».

Как уже было отмечено, основным мотивом приезда иностранных граждан в Россию является получение высококлассного образования. Начальным этапом вхождения иностранного студента в систему высшего российского образования является его обучение на подготовительном факультете, либо на подготовительных курсах. Сегодня существует огромное количество современных методик, учебных программ, способствующих максимально быстрому освоению иностранным студентом учебной программы довузовской подготовки.

И все же проблемы здесь существуют, и прежде всего это связано изучением узкоспециальных дисциплин. В нашем случае, как показало анкетирование, трудности в усвоении вызывают у

студентов-иностранцев первых курсов как гуманитарные, так и технические дисциплины. При этом среди технических дисциплин наиболее сложными респонденты назвали черчение, электротехнику, электромеханику, инженерную графику, информатику, то есть так называемые «спец. предметы». В усвоении гуманитарных дисциплин студенты-иностранцы отмечали сложности в понимании лекций и учебных текстов по философии, культурологии, социологии, объясняя это тем обстоятельством, что в их системе образования у них не давались знания по этим областям знаний.

Решать проблемы такого рода необходимо в комплексе, и здесь, мы думаем, «выигрывают» те вузы, которые имеют в своем составе кураторов, к которым иностранные студенты могут обратиться за дополнительной консультацией в случае сложностей с освоением тех или иных учебных дисциплин. Русские студенты также могут оказывать им помощь. Так, при анкетировании студентка из Африки призналась, что ей было очень трудно учиться в группе, где русские студенты довольно агрессивно реагировали на ее присутствие и просьбы о помощи при обучении. Однако когда она была переведена в группу, где ей во всем помогали русские студенты, успеваемость этой студентки очень быстро выросла.

Учитывая результаты данного анкетирования, а также опираясь на свой многолетний опыт преподавания русского языка как иностранного, мы с уверенностью можем утверждать, что процесс адаптации студентов дальнего и ближнего зарубежья к условиям проживания и обучения в российском вузе имеет сложный и многоаспектный характер. Создание наиболее благоприятных условий адаптации должно носить комплексный характер и объединить усилия самых различных образовательных институтов и общественных структур. Необходимо возродить традиции кураторства русским студентами тех иностранных учащихся, которые испытывают затруднения в освоении учебных дисциплин, наладить контакты деканатов с профилирующими кафедрами по организации самостоятельной работы иностранных учащихся.

Сегодня в Ивановской области активно работают Ивановский областной дом национальностей, Комитет по делам молодежи Администрации города Иванова, Комиссия по международным связям Совета ректоров вузов Ивановской области. Вместе с деканатами ФИС данные организации способны расширить границы взаимодействия студентов: возможно создание интернет-сайта, интернет-форумов, где студенты могут находить необходимую для них информацию по самым различным вопросам их обучения в России, обмениваться мнениями, находить новых друзей. Это привлечет иностранных студентов в российские вузы, повысит конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Состояние и перспективы экспорта российского образования. – М.: РУДН, 2010.
2. Козлова Инна. В Россию по обмену: мотивация и ожидания испанских студентов / Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Т.3. – М., 2010. – С.161-165.
3. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг. Проект. – М., 2010.
4. Помогаев В.М., Портнов А.А., Ребенкова А.В. Об особенностях работы с иностранными учащимися в современных условиях / Международное образование в начале XXI века. Сборник научных трудов. Часть 1. – М., 2005. – С.45-49.

Дж.О. Фалоджу
Лагосский университет, Нигерия

Ф. Ф. Фархутдинова
Ивановский государственный университет, Иваново

НОМИНАТИВНЫЕ ЦЕПОЧКИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Родной язык и родная культура воспринимаются людьми как данность, поэтому многие интересные факты, возникшие на пересечении языка и культуры – в лингвокультуре, обычно не замечаются. Иное дело – взгляд иностранцев, в том числе иностранных студентов, которые оказываются в новой для них языковой и культурной среде. Здесь каждый факт лингвокультуры оказывается интересным и удивительным.

Любой современный носитель русского языка с детства знает, что русское имя включает в себя три компонента: имя, отчество и фамилию (*Александр Сергеевич Пушкин, Владимир Иванович Даль, Дмитрий Анатольевич Медведев*). Именно в таком составе, но в другом порядке (фамилия, имя, отчество) русское имя фиксируется в документах (свидетельство о рождении, паспорт, аттестат зрелости, диплом о высшем образовании и др.). Однако трехкомпонентная модель русского имени встречается только в официальной сфере (отражается в документах или используется в определенных – официальных же – ситуациях). Это означает, что состав имени в русской лингвокультуре варьируется, а его форма зависит от условий функционирования.

О ситуативной обусловленности формы русского имени иностранец должен знать. Иностранному студенту должно быть известно, что в расписании, составленном деканатом, пишется только фамилия преподавателя, что, разговаривая с преподавателем и обращаясь к нему лично, принято называть его по имени-отчеству. Из личного опыта иностранец может понять, что за глаза преподавателя могут называть словом *преподаватель* или жаргонным *препод*. Кроме того, некоторым преподавателям студенты дают прозвища. Таким образом, иностранному студенту должно быть известно о существовании *номинативных цепочек*, которые используются русскими для называния одного и того же лица. Цепочка может быть длинной и короткой. Она может иметь такой вид: *Александр Евгеньевич Соколов* (официальное имя) – *Александр Евгеньевич* (имя-обращение) – *Соколов* (имя в расписании, которое может быть использовано в разговоре в его отсутствие) – *преподаватель – препод* (жарг.) – *Светка Соколова – Сокол – Птица – Птиц – Птах – Летящий – Крылатый* (прозвища). Чаще всего цепочка представлена нулем членов: студент знает преподавателя в лицо и по фамилии, но никак не называет его, избегая ошибок в произношении русских имен и отчеств. Сами по себе номинативные цепочки не замечаются носителями русского языка, потому что в русской традиции имяобозначения они привычны и любой русскоговорящий отождествляет однокомпонентное, двухкомпонентное и трехкомпонентное имя, воспринимая его как одно и то же имя, соотношенное с одним и тем же лицом. Но для представителей других культур подобные видоизменения русского имени оказываются удивительными, к тому же трудно понимаемыми. Усвоение системы русских имен вызывает определенные сложности у студентов-иностранцев, в частности, у студентов из Африки.

Чтобы объяснить, почему так происходит, покажем, каким образом выстраивается номинативная цепочка у представителей народа йоруба, а также охарактеризуем лингвокультурные особенности имянаречения в культуре йоруба.

Йоруба – представители негроидной расы. Общая численность их достигает по разным оценкам 50 миллионов человек, из которых до 30-ти миллионов живет в Африке (Нигерия, Бенин, Того) и около 20-ти миллионов человек – в Латинской Америке (Бразилия, Тринидад и Тобаго). На африканском континенте основная масса народа йоруба заселяет запад Нигерии. Язык йоруба – один из трёх самых распространенных коренных языков в Нигерии. По вероисповеданию йоруба – христиане или мусульмане, но каждый представитель народа знает традиционную языческую религию. Нигерия – многонациональное государство, численность населения которого, по оценкам экспертов, составляет 128, 77 млн человек. Это представители около 200 народов, говорящих на разных языках (интернет-ресурс: http://www.krugosvet.ru/enc/strany_mira/NIGERIYA.html.) Государственным языком является английский язык, на нем же, естественно, идет обучение в начальной, средней и высшей школе. Таким образом, Нигерия, как и множество других государств Африки, оказывается полиэтничным, поликультурным и полилингвальным образованием, а любой нигериец, получивший образование – билингв, говорящий по-английски и на родном языке. Факты родной лингвокультуры в определенной мере сохраняются в характере имянаречения и в речевой этикете.

Согласно традиционным верованиям йоруба, небеса и землю создал Ейледумаре (высшее божество в языческом пантеоне йоруба). Он же всему созданному дал имена. До сих пор в культуре йоруба сохраняется представление о божественной природе имени. Вероятно, поэтому личные имена у йоруба не могут быть произвольными, т. е. их нельзя давать «просто так» (известно, что в русской культуре тоже есть свои правила и ограничения при имянаречении, но хорошо известно и другое: люди свободны в выборе имени для новорожденного). В культуре йоруба подобной свободы нет. Об этом говорит следующая поговорка: *Íle lan wò ká tó sọ ọmọ l' rúko* (буквально: *Мы вспоминаем все, что было в семье и во время беременности и родов, когда хотим дать ребенку имя*). Таким образом, йоруба, выбирая имя ребенка, учитывают события, которые произошли в то время, которое он провел в утробе матери, а также характер протекания родов. Согласно другой поговорке – *Oruko ní ronì* (буквально: *Ребенок проживет жизнь так, как ему укажет на это его имя*) – имя влияет на судьбу человека и – нередко – определяет его поведение, образ жизни и т. п. Приведенные поговорки,

отражающие традицию имянаречения в доисламский и дохристианский период, используются у йоруба до сегодняшнего дня.

В традиционной культуре каждый представитель йоруба имел три разных имени (Orie 2002). Первое имя – *Oríkí orílé*, т. е. родовое или племенное имя-тотем. Второе имя – *Orúko àbíso*, т. е. личное (собственное) имя, которое давали мальчику через семь дней после рождения, а девочке – через восемь дней. Третье имя ребенок получал одновременно со вторым (но его могли дать и позже). Это *oríkí àbíso* – хвалебное имя. Помимо этих обязательных имен могло быть факультативное имя, т. е. прозвище. Например, имя-тотем *òkin*, т. е. *навлин*, ребенок получил от своего отца. Личное имя *Adéyemi* (буквально: «корона подходит мне») ему дали родители. В данном имени заложен такой смысл: «я достоин того, чтобы носить корону (и управлять народом)». Его близкие (это может быть бабушка, дедушка, мать или кто-то другой из кровных родственников) дали мальчику хвалебное имя *Alàbí*, означающее «который родился быстро». Имя *Alàbí* хвалебное, так как оно объясняет всем, что мать не мучилась во время родов, а родные обрадовались его быстрому появлению на свет. Когда мальчик подрастет, он может получить прозвище *Eyínfúnjò* – «Белые зубы».

В современном обществе многое меняется и, в зависимости от вероисповедания родителей, ребенку во время соответствующего обряда дается христианское или мусульманское имя. Таким образом номинативная цепочка имен йоруба удлиняется. Она включает: имя-тотем; фамилию; официальное христианское или мусульманское имя; традиционное имя, учитывающее события до рождения и характер протекания родов; хвалебное имя; прозвище. Данная номинативная цепочка отличается от той, что есть в русской лингвокультуре.

Хвалебное имя – часть традиционной культуры йоруба. Р. С. Абрахам в своем «Словаре современного языка йоруба» (Лондон, 1958) определяет хвалебное имя следующим образом: «атрибутивное имя, выражающее значение рождения данного ребенка для семьи и надежды родителей, связанные с его рождением» (Abraham 1958). Из толкования следует, что для йоруба рождение ребенка – огромная радость и надежда на перемены к лучшему. Эти моменты отражаются в смысле следующих мужских хвалебных имен: *Àjàdí* (Аджади) – «тот, кто борется и кого враги не могут победить»; *Adjàní* (Аджани) – «тот, кто борется и получает право владеть чем-либо». Примером хвалебных имён для женщин могут быть: *Àbèbí* (Абеби) – «та, которая родилась после мольбы», *Àdùfè* (Адуфе) – «люди соперничают друг с другом, чтобы иметь право любить этого ребенка» (Abraham 1958).

Поскольку имя человека, с точки зрения йоруба, определяет его жизненный путь, то пожелания, которые вкладываются в хвалебное имя, сосредоточены в нескольких сферах, связанных с этническим пониманием счастья. Это материальный достаток, в первую очередь – имущество, использование которого позволяет жить безбедно. Такая семантика отражена в имени *Olókò* («Тот, у кого есть лодка») или *Obanléarò* («Царь в кузне»). Хорошо видно, что с помощью лодки можно обеспечить свое пропитание, ноловив рыбы или перевезя людей за плату. Владелец кузницы тоже всегда будет сыт, потому что к нему постоянно обращаются с заказами. Другая сфера – это пожелание красивой внешности. Йоруба считают, что красивым является высокий полный человек. В имени *Òdù-dùgbèdù* скрыт смысл «большой и тучный человек», хотя образная основа имени покажется странной русскому человеку – «большой и толстый, как беременная женщина». Нередко в хвалебном имени сосредотачиваются надежды и чаяния родителей. Например, давая дочери хвалебное имя *Àmòkà*, родители ждут, что девочка «будет известна во всем мире», а благодаря хвалебному имени *Àdùnfè* все будут любить девочку, потому что она очень милая.

В культурной традиции йоруба последовательно проводится линия наделять мальчиков такими хвалебными именами, в которых акцент делается на положительных мужских качествах (храбрость, сила, геройство), тогда как в хвалебных именах девочек акцентируется их женственность (их хотят видеть нежными, ласковыми, красивыми). Главное же в хвалебном имени – воспитать в ребенке понимание, что он приносит радость своим близким, потому что он уникальный, единственный, непохожий на других, и утвердить в нем понимание, что его очень любят.

В целом ряде случаев хвалебное имя становится настолько известным, что человек входит в историю именно с этим именем, а не под своим личным именем. Исследователь Адеоие отмечает, что йоруба с насмешкой относятся к живущими среди йоруба чужакам, которые не имеют хвалебного имени (См. Adeoye 1969).

Нигерийский исследователь Б. А. Ойетаде установил, что хвалебные имена неоднородны по своему референту: одни из них (*oríkí orílé*) являются (в его терминологии) истоковыми и указывают на происхождение человека, другие (*oríkí bògòkíní*) – статусными (они служат для возвеличивания важного и влиятельного человека, например, вождя или его жены), третьи восхваляют некоторых животных (*oríkí ẹranko*), четвертые – некоторые виды растений (*oríkí ewéko*). (Oyetade 1991) Другие

классификации хвалебного имени представлены в работе К. О. Оладеджи (2006), который отметил важную особенность хвалебного имени в современной Нигерии: все чаще они выступают в функции фамилии.

Хвалебное имя сегодня многие представители йоруба считают пережитком прошлого, стесняются его и скрывают от других. Так происходит потому, что многие понятия традиционной культуры сейчас воспринимаются как отсталые, невежественные. Причина такого отношения кроется в том, что в Нигерии государственным является английский язык, который несет ценности европейской и американской культуры. Поэтому имя, смысл которого «ты, у кого так много рабов, что ты можешь каждый день умываться свежей кровью», воспринимается сегодня как плохое, хотя, с точки зрения традиционной культуры, это очень хорошее имя, подчеркивающее огромное материальное богатство человека.

Употребление хвалебного имени связано с одной очень важной частью речевого этикета йоруба. Этим именем могут называть старшие младших, но никогда младшие не могут использовать хвалебные имена для старших. Это этическая норма в культуре общения людей йоруба.

В системе нигерийской высшей школы речевой этикет опирается на стандарты английского языка. В расписании преподаватель обозначен как *мистер Фалоджу Джон*. Такая же номинация использована на двери кабинета, который занимает этот преподаватель. Студенты имеют право обращаться к нему *мистер Фалоджу*. Традиции семейного воспитания, культивирующего уважительное отношение к тем, кто старше по возрасту, запрещает студентам давать прозвища своим преподавателям (табу).

В системе начального и среднего школьного образования тоже действуют ограничения в обращении к учителю. Но, в отличие от взрослых, детям разрешают использовать неофициальные обращения, поэтому они могут называть учителя *сэр, дядя Джон (uncle John)* и даже *дядя Би (unkle B)* – имя, образованное по первой букве традиционного (не христианского и не мусульманского) имени *Бунми*. В русской лингвокультуре подобные обращения к учителю невозможны.

Через отдельные наблюдения над номинативными цепочками в русской лингвокультуре и в лингвокультуре йоруба мы показали, что изучение несовпадений в принципах номинации людей позволяют многое понять не только в чужой, но и в своей лингвокультурах.

Список литературы

1. http://www.krugosvet.ru/enc/strany_mira/NIGERIYA.html.
2. Abraham R.C. A Dictionary of Modern Yoruba. University of London Press Ltd. London, 1958
3. Adeoye C.L. Oruko Yoruba. Adeoye Memorial Infirmary. Lagos, 1969.
4. Modupe Oduyoye. Yoruba names: theirs structure and their meanings // Daystar Press. Ibadan, 1972.
5. Oládèjì K. O. Some salient issues in youruba personal names. Lagos, 2004.
6. Orié O. O. Historical changes in Yoruba names. New Orleans, 2002.
7. Oyetade B. A. Tones in Yoruba personal praise names. Oriki abiso Research in Yoruba Language and Literature. N1. JAN 1991. Lagos, 1991.

Шашкина Е.М.
Кировская государственная медицинская академия, Киров

ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ВУЗЕ

Русский язык – один из самых развитых языков мира. На нем написаны прекрасные произведения художественной литературы, он является рабочим языком конгрессов, пленумов, семинаров по научным проблемам, рабочим языком ООН. Русский язык занимает третье место по своей значимости, уступая китайскому и английскому языкам. О богатстве лексики русского языка, его выразительности, звучности, глубине, силе, красоте оставили свои замечательные высказывания М.В. Ломоносов, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой. Этому языку посвятили свои научные труды известные языковеды А.Х. Востоков, В.И. Даль, А.А. Потебня, Д.Н. Ушаков, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Д.И. Лихачев и многие другие корифеи науки в области лингвистики, которым русский язык обязан своим становлением и развитием. Замечательны слова К. Паустовского о русском языке: «Нет ничего такого в окружающей нас жизни и в нашем сознании, чего нельзя было бы передать русским словом: и звучание музыки, и... блеск красок, и шум садов, и сказочность

сновидений, и тяжелое гроыхание грозы, и детский лепет, и заунывный ропот прибоа, и гнев, и великую радость, и скорбь утраты, и ликование победы».

Хорошее знание языка является необходимостью для всякого культурного человека, а владение грамотой и речевой культурой – непременным условием для приобщения человека к сокровищнице научных знаний, определения степени профессионализма, способности к успешной деятельности.

Русский язык постоянно развивается, обогащается, потому что изменяется и развивается общество, происходит обмен культурными ценностями, меняются условия функционирования языка, изменяется отношение к языку как средству выражения мысли наука не стоит на месте.

В связи с демократизацией общества, компьютеризацией, исчезновением цензуры, разнообразием ситуаций общения, становится актуальной проблема речи. С одной стороны, это свободный выбор языковых средств в различного рода выступлениях, часто не подготовленных заранее, с другой стороны, речь спонтанная, непродуманная часто ведет к резкому снижению ее культуры. Ученые, журналисты, поэты, артисты, слушатели теле- и радиопередач отмечают нарушение орфоэпических, грамматических, лексических норм русского языка. Ошибки допускаются выступающими, имеющими и высшее образование и не получившими такового. Озабоченность состоянием русского языка высказывают люди, далекие от лингвистики, но ревностно относящиеся к тем проблемам, которые в последнее время существуют в данной области. Небрежность в выборе слов, бедность словарного запаса, использование не к месту иностранных слов, многословие, смешение паронимов, неумение составить предложение – далеко не полный перечень недостатков публичной речи. Ежедневный поток информации, содержащийся в радио- и телепередачах, в печати, в художественных произведениях порождает у студентов массу лингвистических вопросов, а ответы на них любой человек легко найдет в словарях и справочниках.

С целью повышения культуры речи студентам предлагается задание проследить за выступлениями телеведущих, участников дискуссионных передач, выявить возможные ошибки. Таким образом, были отмечены частые нарушения акцентологических норм («вклЮчит», «позвОнишь», «бАлованный», «катАлог» и многих других слов), грамматических норм («они обратились о том...»), «я расскажу вам десять советов...»), лексических норм («адресат – адресант», «эффектный – эффективный», «экскаватор - эскалатор» и многие другие).

В современной речи звучит очень много заимствованных слов. В учебном пособии для вузов «Русский язык и культура речи» авторами приводится пример поздравления женщинам к 8 Марта (из «Литературной газеты»), в котором высмеивается мода на иностранные слова: «Сударыни! Женщины! Гражданочки! Просто леда и железные леда! Миссы и миссисы! Желаем вам счастья в менеджменте, хорошего семейного консенсуса и плюрализма в личной жизни! И чтоб у нас никогда не было стагнации, а наоборот – презентации по всем статьям! Крепкого вам имиджа в труде, красивого фейса и отличного спонсора в быту! Короче, отличной вам альтернативы в семейной жизни...» (8.03.90г.). Можно предложить студентам перевести этот текст на язык, носителями которого они являются.

Без заимствований в наше время не обойтись, но мера должна присутствовать во всем. Язык – сложная система, развивающаяся по своим законам; управлять ею невозможно. Со временем язык отбрасывает все ненужное, оставляя необходимые понятия, формулы, фигуры речи и т.д. Не все неологизмы входят в словари, как в последние годы включились в лексику «антикризисный», «перезагрузка», «гламур», а вот слова «инвектива», «блейзер», «файтер» и другие скорее всего выйдут из употребления. Многие из иностранных слов легко заменяются русскими синонимами. В одной из самостоятельных работ студентам предлагается заменить заимствованные слова русскими синонимами и предположить, какие из этих слов, часто употребляемых специалистами в наше время, войдут в русскую речь, а какие останутся данью моде:

дивиденд, пролонгация, инвестор, лобби, конгрегация, дистрибьютор, консенсус, дилер, бартер, инсинуация, билль, конгломерат, брифинг, консалтинг, анестезия, демпинг, алгоритм, антропогенез, аннулировать, креатив, ассоциация, эмпатия, дайджест, менеджмент, альянс, толерантность, брокер, вердикт.

Озабоченность засорением русского языка заимствованиями проявляли ревнители русского языка еще в давние времена. Среди них был, например, Н.М. Карамзин. Подчеркивая богатство русского языка, он считал его «слишком тяжелым и нуждающимся в обработке». Он ввел в оборот такие слова, как «влюбленность», «общественность», «будущность», «промышленность», «человечность», «общепользительный», «достижимый», «усовершенствовать», которые и сейчас широко употребляются. М.В. Ломоносов активно боролся за то, чтобы лекции в университете читались на русском языке, а поскольку не всем предметам и явлениям находились в русском языке названия, он был вынужден создавать научную и техническую терминологию: «атмосфера», «возгорание»,

«градус», «воздушный», «насос», «электричество», «термометр»... Ф.М. Достоевский, создавший великолепные произведения художественной литературы, считал особым достижением введение в язык слова «стусеваться».

Заемствованные слова в языке появляются в результате политических, экономических и культурных связей между народами. Известно, что небольшие списки непонятных слов с их объяснением появились еще в начале XI века, а самый старый из дошедших до нас словарей приложен к рукописной книге 1282 г. (174 слова). Позднее по указанию Петра I был составлен рукописный толковый словарь, в который вошло 503 заимствованных слова. Современный словарь иностранных слов имеет 25 тысяч слов. Заимствование – нормальное, естественное явление для любого языка. По последним данным лингвистов в словаре английского языка иностранные слова составляют более половины, а современный английский словарь содержит более 600 тысяч слов. Неродные слова занимают немалое место и в других языках.

По мнению К. Чуковского, знатока русского языка, автора книги о языке «Живой как жизнь» наш язык постоянно развивается и обогащается. Поэтому привлечь внимание студентов к слову, помочь почувствовать его смысл, красоту, уместность употребления – задача преподавателей всех уровней образования. Не переставали учиться русскому языку многие мастера художественного слова. Так русские филологи занимались составлением толковых словарей всю свою жизнь. В.И. Даль оставил нам в наследство уникальный «Толковый словарь живого великорусского языка». Хотя этому словарю более 100 лет, его ценность не меркнет со временем. Существует около 30 типов лингвистических словарей, обращаясь к которым возможно решить любую языковедческую задачу. Словарь должен стать настольной книгой современного преподавателя и студента.

Учеными выделяются две ступени владения языком: первая – знание грамматики, определенного количества слов, умение построить предложение, высказывание, общаться на языке с другими его носителями; вторая ступень владения языком подразумевает умение дифференцировать речь с точки зрения стиля, строить текст, подбирая языковые средства с учетом цели высказывания, ситуации, собеседника, сферы деятельности, формы общения (устной, письменной). Несмотря на то, что основные знания по данной дисциплине заложены в школьной программе, в последнее время наблюдается снижение уровня речевой культуры разных слоев русского общества, в том числе и интеллигенции. Достаточно только прислушаться к разговорам пассажиров в различных видах транспорта, просто прохожих, торгующих и покупателей и др. По всему назрела необходимость непрерывной языковой подготовки на всех ступенях образования. Изучение русского языка становится актуальным не только в вузах гуманитарного направления, но и в технических учебных заведениях. Все знать невозможно, но возможно и нужно научить пользоваться справочной литературой, привить интерес к изучаемому материалу, к поиску необходимых знаний. В распоряжении преподавателя находится богатый дидактический материал по разным вопросам лингвистики.

На дисциплину «Русский язык и культура речи» в вузах технического цикла отводится совсем немного времени. Тем важнее тщательно отбирать тему для углубления знаний, полученных в среднем звене обучения, в вузе определенного профиля. Практика показывает, что навыки изложения материала в письменной речи стали слабее: тестирование зачастую не требует логичного развернутого ответа на вопросы. Поэтому необходимо обращение к классическим образцам литературного текста. Примеров можно использовать великое множество из литературы XIX века и современной прозы. Анализ же стихотворных текстов учит слышать ритм, видеть рифму, чувствовать красоту поэзии, учит находить изобразительные средства, фигуры речи, привлекая внимание к гармонии выраженных чувств и стиля данного произведения.

Словарная работа должна присутствовать на каждом практическом занятии. Только сознательное владение грамматикой делает человека по-настоящему грамотным, а богатство, разнообразие, оригинальность и самобытность русского языка позволяют каждому сделать свою речь привлекательной и убедительной. Выразительность речи оказывает воздействие не только на разум, но и на чувства, воображение слушателей. При этом говорящему необходимо иметь достаточный словарный запас, обладать таким качеством как речевой слух. Речевой слух – это способность различать самые разнообразные оттенки звучания тех или иных слов, сочетаний, предложений и фраз. При помощи речевого слуха человек овладевает умением и грамотно читать, и говорить. Речевой слух помогает любому легко освоить такой сложный и трудный раздел правописания, как пунктуация. Благоприятным тренировочным материалом для воспитания речевого слуха являются произведения классиков. Так студентам предлагается выразительно прочитать стихотворения А.А.Фета «Это утро, радость эта...», М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...», найти в них выразительные средства, выделить смысловые единицы, обратить внимание на особенности

синтаксиса, определить паузы, расставить логические ударения. Нужно постоянно учиться выразительности речи, тренироваться в повышении и понижении голоса, в ускорении и замедлении темпа речи, в произношении предложения с четко выраженной повествовательной и перечислительной интонацией, интонацией сопоставления и противопоставления.

Ведущие ученые рассматривали язык как составную часть культуры народа, компонент его духовной жизни. Коммуникативная направленность работы над орфоэпическими, грамматическими, лексическими нормами способствует активизации мыслительной деятельности студентов, воспитывает языковое чутье, а в результате умение выбирать наиболее эффективное средство общения. Каждое слово достойно того, чтобы быть осмысленным. Надо помнить, что язык не только лучший показатель общей культуры, но и лучший воспитатель человека. Еще Вольтер сказал справедливо, что в шесть лет можно выучиться всем главным языкам, но что всю жизнь надобно учиться своему природному. Неослабленный и возрастающий интерес к языку и повышенные требования к форме речи знаменуют собой новый этап в культурном развитии нашего общества.

Список литературы

1. Барышникова Е.Н., Клепач Е.В., Красс Н. А. Речевая культура молодого специалиста. Учебное пособие. М., 2007 г.
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону, 2007 г.
3. Розенталь Т.Э. Сборник упражнений по русскому языку. М., 2007 г.
4. Розенталь Т.Э. Говорите и пишите по-русски правильно. М., 2007 г.
6. Словарь иностранных слов, 2005 г.
7. Язовицкий Е.В. Говорите правильно. Ленинград, 1969 г.

Традиции и новаторство в преподавании родного и иностранного языков в вузе

Материалы международной научно-практической конференция

3-4 февраля 2011

Издаётся в авторской редакции

Подписано в печать . Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л . Тираж 100 экз. Заказ № .

ГОУ ВПО «Ивановский государственный энергетический
университет имени В.И. Ленина»
153003 г.Иваново, ул. Рабфаковская, 34